



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PROPUESTA DE PRODUCCIÓN ESCRITA DESDE LA
PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO PARA
ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA EN LA
FES ARAGÓN UNAM

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

LIC. SUSANA RODRÍGUEZ CABAÑAS

TUTOR:

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR



FES Aragón

MÉXICO, 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias

A Dios:

Por las deliciosas pastillitas de felicidad que todos los días me obsequia. Gracias por tantas bendiciones y tantas experiencias.

A Jorge Antonio:

Por compartir conmigo este proyecto, dándome palabras de ánimo que me ayudaron a alcanzar este sueño.

A mis padres Susana y Roberto:

Por su compañía y sus consejos. En especial a mi madre, por todo su apoyo y preocupación por las tareas pesadas. Mil besos.

A mi hermano Roberto:

Porque a pesar de la distancia, siempre está cerca y presente en mi corazón.

A mis abuelos y tíos que han partido de este mundo:

José Carmen, Chuchita, Graciela, Elsa, Laura y Fernando, porque aún les extraño mucho y los tengo presente en mis oraciones.

A Sandy:

Por todas tus noches de desvelo, por tu compañía y cariño. Te adoro pequeña.

Agradecimientos

Al Dr. Antonio Carrillo Avelar:

Por ser una persona excepcional, l que hizo este trabajo realidad.

Agradezco de todo corazón sus sabios consejos y guía, ya que además de ser mi tutor, ha sido un gran amigo. Gracias por sus enseñanzas que, difícilmente podré recompensar. Todo mi cariño y admiración a la gran labor que realiza. Es un gran ejemplo a seguir.

A mis profesores del Campo IV de la Maestría en Pedagogía:

Agradezco sus conocimientos y apoyo en mi formación. Por sus observaciones y correcciones, siempre oportunas y respetuosas, que enriquecieron este trabajo con el que se materializaron mis sueños. Por incrementar aún más en mi ser, el amor y la dedicación al campo de la Pedagogía.

A mis compañeros de la Maestría en Pedagogía que apoyaron este trabajo:

A todos los que participaron con sus comentarios para la realización de esta investigación, porque sin su apoyo no se habría conseguido lo alcanzado.

De igual forma agradezco el apoyo del Mtro. Jesús García Badillo, a Lic. Miguel García Cureño y al Lic. Juan Enrique Arellano como especialistas de consulta, porque tenemos en común el amor por la escritura.

A mis alumnos:

Con todo mi aprecio y cariño, porque gracias a ustedes siempre se busca el mejorar intelectual y profesionalmente. Gracias por sus palabras de ánimo en este proyecto, así como el compartir sus experiencias y dudas acompañadas de sonrisas.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ELABORACIÓN DE TEXTOS	16
1.1 El enfoque comunicativo y el proceso de formación en la construcción textual	18
1.2 Características y elementos de los tipos de textos	31
1.3 Formar en el texto argumentativo como parte del avance de investigación en la Maestría en Pedagogía	39
1.4 Formación de la competencia comunicativa: Fortalezas y necesidades en la producción escrita	48
CAPÍTULO II	
REPERCUSIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM	56
2.1 La globalización y las políticas educativas internacionales: UNESCO, OCDE Y BMI	59
2.2 Políticas educativas en la UNAM en el nivel Posgrado	70
2.3 Antecedentes y contexto de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón UNAM	75

CAPÍTULO III

EL DIAGNÓSTICO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL ACADÉMICA Y SU INTERPRETACIÓN	84
3.1 Metodología para la construcción del objeto de investigación	86
3.2 Importancia del diagnóstico para la toma de decisiones en la Investigación cualitativa	90
3.3 Caracterización de los actores	97
3.4 <i>Una experiencia de escritura: El diagnóstico desde la mirada del enfoque comunicativo</i>	105
3.5 Resultados del diagnóstico: Análisis e interpretación de la situación actual	113
3.6 Resultados para la toma de decisiones en torno al proceso de producción escrita	147

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	154
4.1 Los propósitos del <i>Curso Taller Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía FES Aragón UNAM</i>	156
4.2 Metodología del curso taller	159
4.3 Los criterios de evaluación de los instrumentos aplicados	170
4.4 Sugerencias sobre el proceso de evaluación	175
CONSIDERACIONES FINALES	183
FUENTES DE CONSULTA	190

LISTADO DE ANEXOS	199
N° 1 Lista de siglas y siglemas que aparecen en el estudio	200
N° 2 Mapas de localización de la FES Aragón	201
N° 3 Obtención de Categorías: entrevistas y cuestionarios Dimensiones del objeto de estudio Transcripción de una entrevista	202
N° 4 Gráficas	206
N° 5 Guión de entrevista	208
N° 6 Material fotográfico	209
N° 7 Instrumentos	210
N° 8 Instrumentos resueltos por los participantes	214
N° 9 Carta descriptiva <i>Curso taller: Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón UNAM</i>	217
N° 10 Material de apoyo al <i>Curso taller: Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón UNAM</i>	219
N° 11 MATERIAL DE LECTURA BOURDIEU, P. (2004) El oficio del sociólogo. México, Siglo veintiuno editores, pp.51-81 Capítulo "La construcción del objeto de estudio". (Consultar CD anexo).	

INTRODUCCIÓN

Qué maravilloso poder escribir: es algo que no puedes hacer como tocar el piano, sin pensar: no es un pensamiento importante, pero la cinta tiene que enrollarse, deben golpearse las teclas correctas, tienes que comprobar si estás escribiendo bien las palabras: tal vez no es el pensar sino la concentración, lo que significa que la atención está dirigida hacia fuera y enfocada lejos del ser, lejos de los obsesivos auto-monitoreos.

Archie Randolph Ammons

Desde mis primeras lecciones escolares, me ha apasionado la escritura. El proceso que se realiza desde tener la idea y organizarla, para plasmarla a manera de texto es en realidad un tema que me apasiona. El acto de escribir para mí ha sido, como pintar con palabras el lienzo de una hoja de papel, que te lleva crear todo un paisaje de ideas y significados. Fue esta la razón, por la cual decidí considerar como objeto de estudio a la producción escrita, ya que como en las relaciones personales, el amor se construye al igual que un escrito. De la misma forma, el amor a la escritura materializado como una producción escrita, considera una serie de pasos para su construcción. La forma de organizar un texto y el juicio de su corrección se encuentran íntimamente relacionados con los aspectos formativos y la adquisición del capital cultural (Ferry, 1990,1997; Bourdieu, 2007)) del actor, y el contexto circundante que lo determina.

Los componentes textuales forman un tejido, donde las competencias lingüística y pragmática confluyen en su elaboración, mismas que la actual Sociedad del Conocimiento requiere. El desarrollo de la economía basada en la industria, dentro del fenómeno de la globalización, influye las políticas emitidas por los organismos internacionales en las instituciones a nivel superior, vislumbrando al conocimiento como una posesión que es presentado por medio de la producción escrita generada en el contexto académico.

Esta investigación surge considerando, que la producción escrita no cumple con los requerimientos institucionales de su contexto al formar parte de los avances de investigación, en el aspecto lingüístico y pragmático desde la perspectiva del enfoque comunicativo. La producción escrita dentro del contexto del Programa de

Estudios de Posgrado de la Facultad de Estudios de Posgrado no escapa a tal situación. La influencia de las políticas externas dentro del ámbito educativo, demanda una mayor productividad y calidad de sus egresados. Al incorporar la Maestría en Pedagogía dentro del Padrón de Excelencia del Conacyt¹ la producción escrita debe dar cuenta de los requerimientos de una formación altamente calificada reflejando los saberes y conocimientos generados al interior de dicho Programa. El optar cursar los estudios de Posgrado, implica el adquirir una serie de competencias que enriquecerán dicha formación, desde una perspectiva que vaya en función a las políticas educativas actuales que son demandadas dentro de la sociedad globalizada en que nos encontramos.

La expansión de los posgrados ha estado vinculada con las instancias y organismos creados con el propósito de promover, coordinar e instrumentar las políticas de desarrollo de los posgrados así como su reglamentación. (Garduño, 1998:15).

Con base a estos requerimientos, el Programa de Maestría se organiza en cuatro campos de conocimiento:

- a) Campo I Docencia Universitaria,
- b) Campo II Gestión Académica,
- c) Campo III Diversidad Cultural y
- d) Campo IV Construcción de Saberes Pedagógicos

En éste último se localiza la línea de investigación *Formación y Posgrado*, insertando el presente trabajo en la sublínea *Productos de Aprendizaje*. La razón por la cual se consideró a la producción escrita se basó en que como parte de las prácticas de escritura de la Maestría en Pedagogía, el avance al proyecto de investigación, da cuenta de la formación del actor (Ferry, 1990; Bernard, 2006;

¹ El diccionario de María Moliner (2009) define como sigla a la letra inicial empleada como abreviatura de cada palabra y puede escribirse con punto después de cada inicial o sin él. Por ejemplo, "ONU" es la sigla de Organización de las Naciones Unidas y de igual forma es correcta su escritura "O.N.U." siempre y cuando la escritura de éstas sea homogénea en la presentación de todo el texto. Un nombre plural suele representarse por la inicial repetida, por ejemplo, Estados Unidos se escribe "EEUU".

Un siglema viene a representar la abreviatura de una palabra en sílabas, escribiéndose con mayúscula inicial, por ejemplo, el siglema del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes es "Conaculta" y no es correcto el uso de punto después de cada sílaba. Por esta razón, para efectos del presente, se utilizará el siglema "Conacyt", al hacer referencia al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, como parte de la corrección de estilo.

Honoré, 1980). Dicho avance en prospectiva, concluye en el trabajo recepcional de tesis profesional para obtener el grado académico de Maestro/a en Pedagogía, concluyendo así el proceso de graduación.

La construcción del avance de investigación forma parte de la vida académica del Programa, ya que a éste se incorporan los contenidos revisados en los seminarios a cursar. Por otro lado, permite el incursionar en otros ámbitos de participación donde se da cuenta del conocimiento generado al interior del Posgrado, como lo son ponencias, foros, publicaciones de artículos en revistas y libros, situaciones que requieren de la producción escrita.

Así, el redactar un texto no viene a ser el fruto de la inspiración o de la casualidad del encuentro de ideas, sino es un proceso de cálculo y del dominio de estrategias y técnicas donde el capital cultural interiorizado del actor (que es quién redacta el texto) se pone de manifiesto al planear, organizar y escribir los conceptos que articulados en la producción escrita, construyen un vínculo comunicativo con su lector a partir de sus competencias lingüística y pragmática.

El avance de investigación, dentro del contexto institucional, se presenta en una sesión de Comité Tutor, donde un grupo de profesores y los compañeros del campo asignado proporcionan sus observaciones para el enriquecimiento del mismo; sin embargo, observé que era constante el comentario por parte de ellos, con respecto a lo poco entendible y coherente que resultaban ser los trabajos presentados por los maestrantes. Esto me llevó a considerar como objeto de estudio a la producción escrita, con el fin de poder brindar una propuesta de intervención que enriqueciera a ésta.

La **construcción del problema** de investigación se consideró a partir de una realidad concreta, como lo es dentro del Programa de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón UNAM. El diagnóstico recuperó las producciones realizadas por los actores (textos y avances de investigación), cuestionarios, entrevistas y observaciones registradas en el diario de campo, mostrando las debilidades y fortalezas de los actores en el proceso de construcción al realizar una producción

escrita. La interpretación y análisis del dato empírico, identificaron los siguientes problemas:

- a) Existen problemas en cuanto a la composición de un texto**
- b) Existen problemas con la comprensión de lectura de textos**
- c) Existen carencias con respecto al dominio de la teoría pedagógica**
- d) Existen carencias en cuanto a las estrategias de construcción textual**

Lo anterior tiene consecuencias como:

- Dificultad la construcción del avance al proyecto de investigación, pudiendo afectar el proceso de graduación.
- Problemas de claridad en la presentación de los avances de investigación al ser leídos por los otros.
- Dificultades en la elaboración de trabajos académicos como reportes de investigación, ponencias, artículos y capítulos de libros.
- Dificultades para difundir de forma escrita el conocimiento generado al interior de la Maestría en Pedagogía

Lo anterior, vinculado a los requerimientos institucionales del Programa de la Maestría (1999) y el Reglamento General de los Estudios de Posgrado (2009), implicando un reto el conceptualizar a la producción escrita desde su perspectiva procesal, su composición textual y su contexto. Las aportaciones del enfoque comunicativo (Maqueo, 2004; Flower y Hayes, 1981) al recuperar la competencia comunicativa lingüística y pragmática atendieron estos aspectos.

Por otro lado, el diseño de los instrumentos a aplicar, tendrían que identificar los problemas que enfrentaban los actores, dado que el proceso de escritura es complejo, en el sentido que son múltiples los factores que confluyen en forma interna(capital cultural interiorizado) y externa (requerimiento institucional) en el actor. Para ello me sirvió la revisión de otras investigaciones que me permitieron recuperar, las sugerencias de otros investigadores con respecto a la construcción de sus objetos.

Fue así que con el propósito de profundizar en el estudio del tema surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- ✓ ¿Qué factores intervienen en un diagnóstico de producción escrita para poder identificar el desarrollo de la competencia comunicativa?
- ✓ ¿Qué tipo de elementos y/o factores se deben contemplar para diseñar una propuesta de producción académica para los alumnos que se incorporan a la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón UNAM?
- ✓ ¿Cómo generar una propuesta pedagógica de intervención, considerando el enfoque comunicativo como parte de la formación de los actores considerando sus fortalezas y debilidades en la producción escrita?

Se requería en primer instancia elaborar un diagnóstico, entendiéndose por este como aquel trabajo previo que permite conocer e identificar el estado en que se encuentra el objeto de estudio, con el fin de captar la realidad del pasado y presente para posteriormente poder tomar decisiones objetivas plasmadas en un proyecto posible a realizar (Astorga y Van Der Bijl, 1991; Prieto, 1978; Lacon, 2001; Kalman, 2004). Y para eso requería acercarme a los actores para que a partir de su particularidad pudiera rescatar su voz. Así recuperé los elementos de la etnografía (Erickson, 1989), que como parte de la investigación cualitativa para trabajar con un grupo reducido de actores. El dato empírico se interpretó y analizó para llegar a su comprensión. También me ayudaron las observaciones registradas durante el tiempo que convivimos en un seminario común, mismas que me dieron una perspectiva más clara y precisa con respecto a su producción textual académica.

Confieso que no me fue fácil la incorporación al grupo, dado que era la primera vez que me encontraba con ellos, sin embargo, quiero reconocer que en todo momento se comportaron accesibles a mis preguntas, facilitándome la información requerida. Este dato se compiló por medio de los cuestionarios, las entrevistas y los datos proporcionados, el diario de campo como registro de

observación participante (Wittrock, 1989). Este dato fue categorizado y triangulado (Bertely, 2004) en correspondencia a los siguientes objetivos:

OBJETIVOS GENERALES:

- Elaborar un diagnóstico en función de la producción escrita identificando las necesidades/debilidades a atender de los maestrantes en Pedagogía al momento de ingresar al Programa.
- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica desde la perspectiva del enfoque comunicativo, en función al texto académico argumentativo para contribuir al proceso de formación y al fortalecimiento de la competencia comunicativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar diferentes tipos de texto que construyen los alumnos como capital previo al ingresar al Programa.
- Distinguir los diferentes métodos y estrategias que utilizan los maestrantes en Pedagogía en la construcción de un texto.
- Analizar las fortalezas y debilidades en el proceso de construcción de textos académicos argumentativos a partir del enfoque comunicativo.
- Presentar sugerencias que fortalezcan las competencias comunicativas lingüística y pragmática en la construcción de los avances de investigación.

Al mismo tiempo, me dí a la tarea de revisar investigaciones ya realizadas y bibliografía, para la construcción del estado del arte. Así encontré que en los últimos años, ha sido ardua la labor de investigación en las diferentes disciplinas que estudian a la producción escrita, al abordarla desde los diferentes enfoques, como lo es la lingüística, la psicolingüística, el análisis del discurso, la sociolingüística, entre otras. Esto, al interior del campo de la Pedagogía indica, que la producción del texto académico argumentativo no ha sido trabajada, hasta el momento en el nivel de Posgrado, por considerar que los estudiantes que ingresan a este nivel, cuentan con los elementos que les permiten la construcción de cualquier tipo de texto.

Los trabajos realizados dentro del campo de la lingüística, nos brindan aspectos de la textolingüística (composición de un texto), como parte del análisis del discurso desde su aspecto estructural, situación que se consideró para la delimitación del objeto de estudio, y que se rescató para la elaboración del *ejercicio de escritura* en el diagnóstico realizado. La revisión de constructos teórico explicativos y metodológicos, permitió ubicar a la producción escrita como una parte fundamental dentro del proceso de formación, entendiéndose éste como un proceso gradual, que puede ser transformado de acuerdo a sus estrategias de intervención debido a que es un proceso constante de construcción (Bernard, 2006, Ferry, 1990).

Estos trabajos relacionados a la estructura del texto, por medio del uso de la redacción (Moreno, 1998), presentan una serie de manuales que involucran una serie de consejos (Cassany, 1995; Tenorio, 1983) y ejercicios para atender la funcionalidad del texto. Se presentan algunos ejercicios prácticos que, en muchas de las circunstancias es el mismo alumno que verifica su correcta realización, contribuyendo en poco a atender el aspecto comunicativo del texto, soslayando hasta cierto punto el proceso de formación de los actores articulados con sus saberes previos. Según Heinemann y Vieweger (1991) estos saberes son de distinto carácter: un *saber enciclopédico*, referido al conocimiento del mundo. Para efectos del presente trabajo retomé el concepto de capital cultural interiorizado o incorporado (Bourdieu, 2007, De Garay, 2004). Este tipo de capital se va conformando por medio de la apropiación conceptual al interior del actor, como parte de sus experiencias de formación previa. Dicho capital se encuentra relacionado con las aptitudes, capacidades, talento y conocimiento que primordialmente es adquirido gracias al esfuerzo e inversión de tiempo del actor que en su medio social pone en práctica y evidencia y que a su vez, desde una perspectiva institucionalizada se materializa por medio de los títulos académicos. El uso de este capital cultural interiorizado dentro del aspecto educativo, no considera simplemente su acumulación, sino que contribuye a construir una serie de saberes que al conjuntarse el momento de escribir dan una producción textual, como lo son el *saber lingüístico* relacionado con la gramática y la sintaxis de texto, lo que llamo aspecto estructural de la producción escrita y el *saber interaccional* relacionado con el aspecto comunicativo y social de la producción.

La transmisión de una ideología propia de un campo específico de conocimiento es determinante como parte de la conformación del contexto dentro del cual se escribe.

El *habitus* es un principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas: al igual que las posiciones de las que ellos son producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferentes. (Bourdieu y Wacquant, 1995:90).

Con esto se distinguen intereses académicos, sociales y políticos que son los que repercuten en los procesos de formación, considerando los elementos que participan en la constitución de los sujetos sociales. Este factor permite ver a la producción escrita dentro de un campo intelectual, desde una perspectiva social, donde el hecho lingüístico con una orientación antropológica forma parte del actor, debido a que se encuentra inmerso en un contexto social dentro del cual participa. La formación de un actor, se materializa en un texto, situación que hace necesario determinar el tipo de texto que produce, al ingresar al Programa de Maestría, donde se requiere la construcción del texto argumentativo. Por medio de la producción escrita, como instrumento de comunicación, alcanza determinados objetivos culturales, modificando sus interacciones en el plano institucional en el cual confluyen las esferas sociopolítica y cultural que comparte con otros actores definiendo un contexto.

Las aportaciones de Bourdieu, permitieron conjuntar el capital cultural interiorizado como parte de la formación previa de los actores y sus *hábitus* con respecto a la producción escrita. Esto a su vez, se enriqueció con el concepto de formación de Bernard (2006), Honoré (1980) y Ferry (1990; 1997). Esto vinculado a su vez, con las competencias comunicativas lingüística y pragmática, como parte conjunta de un proceso de formación, conllevan a la reflexión de las fortalezas y debilidades que el actor posee, por medio de su autoevaluación. Así, podrá atender dicho proceso interiorizándolo a su vida académica, dentro del Programa de Maestría en Pedagogía. Esto puede ilustrarse con el comentario de uno de los actores cuando expresa su opinión sobre las dificultades que enfrenta al realizar una producción escrita:

Un reto, realmente me enfrento con un obstáculo fuerte, creo que cuesta trabajo el poder plasmar lo que pienso y elaborarlo para que alguien más lo lea o entienda, sin embargo es algo más que me gustaría aprender.

M11F/CL1-4

Resulta interesante observar que pocos son los trabajos, relacionados con la producción escrita desde la perspectiva de la formación como un proceso, y aún más escasos, los trabajos realizados a un nivel de Posgrado, ya que lamentablemente, se da por entendido que el maestrante posee las habilidades comunicativas suficientes para presentar producciones que atiendan el aspecto social de la difusión de conocimientos que genera al cursar este nivel (Garduño, 1998; Cinta, 2001). La tendencia de los trabajos de investigación, mencionan a la escritura como componente esencial que se encuentra relacionado por un lado con el aspecto estructural del análisis del texto, como sucede con la texto lingüística (Renkema,1999;Van Dijk,1991) mismo que es abordado por la lingüística como parte de un análisis del discurso(Maingueneau,2003; Martínez, 2001). Por otro lado, se encuentra la psicolingüística, que rescata aquellos aspectos relacionados con el proceso cognitivo del sujeto (García, 1996) donde se analizan los aspectos cognitivos que repercuten directamente al interior de dicho proceso como lo es el análisis, la memorización, la síntesis y la reflexión, básicamente, la relación que existe con las funciones fisiológicas cerebrales vinculando desde la perspectiva de la lingüística y la psicología recuperando en muchas de las ocasiones solamente la función fisiológica del cerebro (Luria,1983; Ardila,2000). Los cuestionamientos que surgen en este sentido están relacionados con la pertinencia de dichos procesos, descuidando el sentido de la recuperación social, histórica y cultural que influyen de forma directa en la persona y que entran en juego al momento de hacer uso de la escritura por medio del texto, con una intención definida dentro de un contexto específico como lo es un campo de conocimiento.

Con respecto a las investigaciones que se han realizado como parte de trabajos de tesis registrados, podemos encontrar que en su mayoría muestran una tendencia en relación a los niveles educativos básicos, primordialmente primero y segundo grado de educación primaria. Dichos estudios retoman aspectos

metodológicos del programa vigente establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con referencia a la adquisición del proceso de lecto-escritura, ya que es en estos grados escolares se inicia el proceso (Candela, 1999; Tenorio, 1983). Recuperan la función estructural de la escritura encaminada a consolidación, por medio de ejercicios de redacción los textos, implementando actividades que son indicadas en el programa oficial como son: la carta formal e informal, el recado y el instructivo, por citar algunos ejemplos. Estos trabajos contribuyeron a recuperar para el presente trabajo el proceso de formación, como parte importante del objeto de estudio, debido a que sus actores, ya cuentan con esta formación inicial y se requería considerar la situación actual de los actores. Esto hizo necesario considerar el tipo de texto que se producía al ingresar al Programa de Maestría, para brindar las estrategias que fortalecieran las debilidades el proceso de construcción, particularizando en el texto argumentativo.

Esto no es considerado, en la mayoría de libros que proponen sugerencias relacionadas con los aspectos que competen a la redacción. Consideran a ésta, desde el aspecto práctico y funcional, llegando inclusive a tener poca actualización con respecto a los usos actuales del lenguaje escrito, debido a sus múltiples reimpresiones. (Baena, 1991; Beristáin, 1991; Tenorio, 1983; Martínez, 1995). Existen trabajos relacionados con los niveles subsecuentes a la educación primaria, como lo son el nivel medio básico (secundaria), nivel medio superior (preparatoria o bachillerato) y nivel superior (licenciatura) éstos se encuentran enfocados al aspecto estructural de la redacción, donde se rescatan los aspectos gramaticales y de sintaxis en un nivel microestructural que el texto debe poseer para su conformación. La producción, como ellos la llaman (Tenorio, 1983) va encaminada a presentar manuales o guías que faciliten la redacción brindando ejercicios y sugerencias de autocorrección con el fin de habilitar al consultante en el arte de articular un texto, haciendo a un lado aspectos de contexto y la formación previa del alumno.

Algunos trabajos a partir del aspecto sociolingüístico, consideraran al escritor como un actor, ya que para redactar éste necesita interactuar con el ambiente (Tannen, 1996; Martínez, 2001) para dar a conocer su idea considerando

aspectos como la claridad y la coherencia del mismo, pero no profundizan en los aspectos formativos del actor, aunque son interesantes y valiosas las aportaciones que hace relacionando el aspecto lingüístico con el social.

En el nivel superior encontramos aportes significativos con el trabajo de Creme y Lea (2000) donde se retoman aspectos que influyen de forma directa al momento de escribir un texto universitario, aportación interesante y significativa, ya que como se ha mencionado, son pocos los trabajos realizados en este nivel, proporcionado una guía de sugerencias al momento de comenzar a escribir, como lo es el ubicar el área de conocimiento dentro de la cual se escribe así como la finalidad primordial del trabajo solicitado y los lineamientos precisos que debe considerar el profesor al momento de asignar y evaluar al anterior.

Estos autores recuperan aspectos importantes de la vida estudiantil universitaria, al mencionar que para el estudiante que tiene un ingreso reciente a este ámbito, no le es fácil el comenzar a redactar. Dicha investigación fue realizada en la Universidad de North London Inglaterra y conviene señalar que toma relevancia significativa cuando se comparan los comentarios obtenidos por parte de actores de la Maestría en Pedagogía, que en forma semejante al estudio de Creme y Lea (2000), les resultó muy complicado el incorporar las ideas del texto impreso previamente leído y en general, el poder utilizar a la escritura como parte de una redacción académica. La semejanza en cuanto al sentimiento de incertidumbre y el bloqueo al momento de escribir se identificó como una limitante en la realización del diagnóstico.

Otros trabajos relacionados con la producción escrita, en el ámbito universitario son presentados por De Garay (2004), donde se menciona el uso del capital objetivado como parte de los hábitos de escritura en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Becher (1989), donde recuperan el uso del lenguaje escrito como parte de la consolidación de una tribu académica y su comunicación al interior, para establecer el uso de conceptos propios en un campo del saber específico. Otro estudio interesante es presentado por Kalman (2004) recuperando el sentido y significado que la escritura adquiere dentro de la vida cotidiana, donde el trabajo es fundamentalmente, con respecto al proceso de

alfabetización de adultos. La intencionalidad de dicha investigación se consideró para el presente trabajo, al desear contribuir al campo de conocimiento de la Maestría en Pedagogía presentando una propuesta de intervención que recuperara la función comunicativa del lenguaje escrito.

El análisis de los estudios que menciona Ruiz,(1996) con respecto a la trascendencia del lenguaje escrito desde una perspectiva sociocultural (Chomsky,2002;Jackson,2002) señalan que el lenguaje escrito emerge de la necesidad de comunicarse con los demás, y que el ambiente sociocultural ejerce una gran influencia en el desarrollo de esta habilidad, misma que al ejercitarse adquiere el carácter de competencia (Argudín,2006) como se abordará durante el desarrollo del presente. Con este aporte teórico, el conocimiento sobre el lenguaje escrito se construye mediante la participación activa de la persona en el contexto natural (Bourdieu, 2007) y cotidiano (Maffesoli, 1993), al utilizarlo de una manera funcional con sentido y significados reales (Salgueiro, 1998). Por medio del uso y aplicación, transformará este conocimiento en un saber, debido a que si se cae sólo en el enfoque gramatical, como lo marcan algunos autores como Tenorio (1983) y Chávez (1993) se prioriza la memorización de reglas, generando así la pérdida del sentido cotidiano desde la perspectiva del actor, convirtiendo este proceso en poco interesante e irrelevante, al no encontrar una aplicación práctica en el diario vivir, limitando el aspecto cultural dentro del cual se encuentra inmerso el ser humano.

La recuperación del dato empírico y la revisión conjunta de la teoría me permitieron plantear los siguientes supuestos:

- Cuando el actor identifica sus fortalezas y debilidades en la producción escrita se posibilita la autoevaluación de su proceso de construcción en cuanto al texto, como parte de su proceso de formación, facilitando la presentación no sólo sus avances de investigación, sino aquellos escritos que se presentan en el contexto académico.
- Cuando el actor posee los conocimientos teórico- metodológicos sobre el tipo de texto a construir, utilizando sus competencias comunicativas (lingüística y pragmática) conjuntará la estructura del texto con su contexto, recuperando la situación e intencionalidad que el enfoque comunicativo brinda.

El análisis de las producciones escritas de los maestrantes de primer ingreso y su contexto durante el periodo semestral 2007-2 a 2008-2, me permitió recuperar un material significativo de análisis, ubicando las diferentes esferas del objeto (lingüística, comunicativa, social, cultural, política y pedagógica) que permitieron la selección de la teoría, como se muestra en la metodología del presente trabajo. Para conservar la confidencialidad de los informantes se hizo una codificación de los datos para facilitar la recurrencia a éstos. Para ello se utilizó la siguiente tabla:

Maestrante	Número actor	Sexo	Instrumento	Línea
M	01 a 15	F = Femenino M= Masculino	C= Cuestionario E= Entrevista DC=Diario de campo	L= Unidad de análisis
			AV= Avance de investigación	P= Página de referencia

Esto se hizo con el fin de comprender el fenómeno estudiado, recurriendo siempre a una visión interpretativa de las significaciones por medio de la recolección de los datos como lo menciona Goetz (1998). La categorización de la información permitió la construcción del capitulado por medio de la triangulación de los datos obtenidos (Bertely, 2004). De esta forma, la recolección de datos sirvió como una fuente importante al conformarse como un corpus significativo a analizar (Wittrock, 1989). Así, la producción escrita como parte de la formación repercute en el proceso de transformación y enriquecimiento del capital cultural interiorizado (Bourdieu, 2007) permitiendo al sujeto comprender su realidad, para poder intervenir en ella por medio del uso de su competencia comunicativa como estrategias para construirla.

En este trabajo han colaborado muchas personas, con su revisión, corrección y sugerencias, enriquecimiento que difícilmente lo habría conseguido sola. La guía constante de mis profesores, compañeros y en especial a mi querido amigo y tutor Dr. Antonio Carrillo Avelar con sus experiencias, contribuyeron a involucrarme en esta fantástica experiencia que es la investigación. Esto me permitió apasionarme por mi objeto, el cuál hasta el día de hoy amo y considero como un tesoro muy preciado. Lo presento no solamente con el fin de cumplir con los

requerimientos institucionales para obtención del grado como Maestra en Pedagogía, sino con el fin de compartir una parte de todos los elementos formativos que adquirí al interior de este Programa. Este trabajo da pauta a investigaciones posteriores, considerando a la producción escrita, dentro del ámbito académico del Posgrado en Pedagogía es un punto medular a fortalecer. Esta investigación sirve para abrir futuras investigaciones con respecto al análisis del discurso de los actores desde las diferentes perspectivas que estudian a la producción escrita. Así, presento la estructura de la presente investigación articulada en cuatro capítulos:

En el **Capítulo I** se presenta la perspectiva del enfoque comunicativo. Se considera importante incluir este capítulo al inicio, debido a que se hace necesario, modificar la perspectiva con respecto a la concepción de la producción escrita. El referente empírico previamente recuperado fue analizado a la luz de la teoría que este brinda, al identificar los procesos de construcción que requiere el texto argumentativo como parte de los avances al proyecto de investigación recuperando las fortalezas y debilidades con base a las competencias comunicativas lingüística y pragmática como parte del proceso formativo en el contexto de la Maestría en Pedagogía.

El **Capítulo II** presenta el contexto, donde el aspecto institucional repercute directamente en la producción escrita requerida, recibiendo la influencia de la globalización, la participación de las políticas emitidas por los organismos internacionales, determinan las competencias que la Sociedad del Conocimiento actualmente demanda. Esta producción, toma como escenario el Programa de Maestría en Pedagogía en la FES Aragón UNAM, presentando un ideal formativo dentro de un grado de competitividad de alto nivel, al pertenecer al Padrón de Excelencia del Conacyt.

En el **Capítulo III** a partir de la recuperación del referente empírico, como parte de una investigación cualitativa, se caracteriza a los actores participantes en este estudio. Se presenta la metodología del diagnóstico, recuperando sus producciones textuales como *Una experiencia de escritura*, sus comentarios por medio de cuestionarios, entrevistas y registro de observación plasmado en un

diario de campo. Esto, con la finalidad de identificar e interpretar los procesos de construcción a seguir como parte de la percepción de su realidad. Los resultados del diagnóstico y al análisis de los avances de investigación, dieron los elementos para diseñar la propuesta intervención pedagógica.

El **Capítulo IV**, presenta la propuesta de intervención, vinculando las debilidades y fortalezas obtenidas en el diagnóstico y el análisis de los avances de investigación. El diseño del Curso taller ***Producción textual Académica en la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón UNAM***, recupera la perspectiva del enfoque comunicativo y las competencias lingüística (nociones de macroestructura, superestructura y microestructura de un texto) y pragmática (contexto e intencionalidad) en las actividades planeadas para la construcción del texto argumentativo. Las limitantes de éste a su vez, nos llevaron al diseño del ***Seminario taller Desarrollo de habilidades: Lectura y Producción escrita***, con el fin de vincular a la producción escrita a su contexto para su trascendencia en el trabajo académico y la difusión del conocimiento.

Finalmente, como último apartado de este trabajo, las consideraciones finales rescatan los aportes y alcances del estudio, así como las sugerencias para atender el fortalecimiento de la producción escrita en la Maestría en Pedagogía.

CAPÍTULO I

LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ELABORACIÓN DE TEXTOS

- 1.1 El enfoque comunicativo y el proceso de formación en la construcción textual
- 1.2 Características y elementos de los tipos de textos
- 1.3 Formar en el texto argumentativo como parte del avance de investigación en la Maestría en Pedagogía
- 1.4 Formación de la competencia comunicativa: Fortalezas y necesidades en la producción escrita



CAPÍTULO I

LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ELABORACIÓN DE TEXTOS

Lo que un escritor puede hacer en la soledad de una habitación es algo difícil de destruir por cualquier poder.

Un libro es una versión del mundo. Si no te gusta, ignóralo y ofrece tu propia versión.

SALMAN RUSHDIE

El presente capítulo tiene como finalidad presentar la importancia del enfoque comunicativo (Maqueo, 2004), al considerar la competencia lingüística y pragmática como ejes articuladores de la *competencia comunicativa* en la construcción de un texto escrito. Autores como Lomas (1999:34) definen a ésta como “...la capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas”.

En este sentido, encontramos que la redacción es un componente esencial de la *competencia lingüística*, debido a que como parte articuladora de la escritura conlleva al análisis y uso del signo lingüístico adquiriendo un significado. El enfoque, no solamente considera el uso de las normas gramaticales y la secuencia de párrafos en forma sistemática y rígida de acuerdo a los protocolos establecidos, ya que como parte de la textolingüística (Van Dijk, 1991), brinda los elementos que permiten considerar el contexto y la intencionalidad del texto escrito a partir de la *competencia pragmática*, permitiendo así adecuar el discurso a una situación particular, con un fin específico.

El hacer referencia a un enfoque, es tener visión de una concepción particular sobre la lengua, teniendo como perspectiva una nueva forma de acercarse a una o varias disciplinas con un fin didáctico. Así, el conocimiento y uso de la lengua podrá ser concebido como un instrumento de comprensión y expresión tanto en

un plano interpersonal como en la comunicación social donde el fin común viene a ser la producción del conocimiento por medio de su intercambio.

La importancia de la escritura de un texto, no puede limitarse a su aspecto estructural, debido a que se vincula a un contexto que le brinda sentido e intencionalidad. El texto escrito desde su conformación artesanal, adquiere un significado valioso y enriquecedor desde un ámbito personal y social en la medida en la cual, la adquisición de información puede ser transformada en conocimiento por el actor. Este proceso se va desarrollando paulatinamente, en la medida que se van presentando ideas claras, precisas y coherentes como parte de un tejido, semejante a la elaboración de una prenda textil, donde el producto final que es la producción escrita del texto, es concebido como un producto artesanal (Bernard, 2000). Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, se considera el ámbito formativo del sujeto, su capital y *habitus* cultural y la construcción del conocimiento que se da al interior de la producción escrita. El transmitir al otro este conocimiento, permite dar pauta para el análisis de lo escrito, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, creando un punto de vista particular.

Así, como punto esencial de desarrollo de la competencia comunicativa, se rescata la importancia del texto argumentativo, mismo que se va construyendo paso a paso, adquiriendo relevancia en la medida que el escritor como actor, va presentando el análisis de lo expuesto de acuerdo a una postura en particular. Con esto, el actor no queda confinado a ser un simple emisor de ideas, al contrario, como parte de su proceso de formación, hace un vínculo intrínseco entre la corrección de la estructura textual, el significado y el significante de los conceptos a utilizar y la intencionalidad en contexto específico, como a continuación se expondrá.

1.1 El enfoque comunicativo y el proceso de formación en la construcción textual

El proceso de adquisición de la escritura es complejo. Desde las diferentes perspectivas que lo estudian, encontramos por ejemplo, a la psicolingüística que recupera los estudios detallados referentes a los procesos cognitivos que confluyen al momento de escribir un texto, como son la memoria, el pensamiento

y el lenguaje (García, 1996). La fusión del signo y el significado son vistos primordialmente desde un enfoque psiconeurológico. Otra perspectiva es la sociolingüística, que se encarga de estudiar las relaciones entre la lengua y sus actores dentro de los diferentes grupos sociales existentes. En ésta, se recupera la importancia de la función comunicativa del lenguaje (Maqueo, 2004), al que considerarlo un fenómeno social e individual. La producción escrita plasmada como texto, no solamente va a involucrar una serie de ideas a transmitir en forma de mensaje para comunicar una idea. Su relevancia va más allá, en el momento en que desde el plano social, el lector de dicho material tome sentido e interiorice al mismo, sus saberes y conocimientos previos con base a un desarrollo conceptual, como parte de su capital cultural interiorizado previo (Bourdieu, 2006) cobrando así significancia. Lo anterior nos remite entonces, al proceso de lectoescritura que es adquirido dentro del ámbito de la escuela como parte de la cultura institucional.

El acto de escribir un texto es un proceso adquirido, dado que no forma parte inherente a la naturaleza misma del individuo, no se trae de nacimiento y difícilmente se enseñar fuera del contexto institucional. Debe de ser aprendido dentro del ámbito escolar para que, de esta manera, el pensamiento logre trascendencia y permanencia en el tiempo, para la difusión del conocimiento a los otros. Desde esta perspectiva, se considera que como antecedente, en el caso de los adultos, ya cuentan con un proceso de formación previo, contando con experiencias diversas con respecto a la redacción de textos, lo que me permitió recuperar los elementos teóricos conceptuales que favorecen las competencias comunicativas con respecto a la escritura. El considerar las destrezas personales, vinculadas al diseño de expresiones lingüísticas como parte de la producción escrita, fueron categorías importantes a considerar dentro del diseño del presente trabajo, donde la codificación de signos, símbolos, imágenes y conceptos en una adecuada articulación permiten el establecimiento de una comunicación con las personas que posteriormente leerán el texto.

El significado pragmático de un texto, es la función dinámica de éste, o sea, su capacidad de producir efectos en el auditorio o en el lector como el influjo, persuasión, propaganda, amenaza, orden, entre otros. Para captar plenamente

este significado, se debe conocer la situación concreta en que se produjo dicho texto y la finalidad o motivo por el cual se produjo. El significado pragmático es, la intención del autor en función de la comunicación que se desea comprometer e influir, con el destinatario como lector. Este tema, podría ser considerado para una futura investigación.

Lo anteriormente expuesto, me llevó a considerar las aportaciones del enfoque comunicativo desde su aspecto formativo, debido a que uno de los principales aspectos que recupera es, el evocar y convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos o estudiantes al potencializar su competencia comunicativa, donde la eficacia de sus actos de producción escrita pueden ser adaptados a constante y variada gama de situaciones de uso (Maqueo, 2004). El concepto de acción comunicativa del texto, toma relevancia no sólo en función de la transmisión del conocimiento, dando cuenta de la realidad que circunda al actor, sino que va a su vez entrelazando el proceso formativo dentro del cual se encuentra inmerso al pertenecer a un Programa de Estudios de Posgrado en Pedagogía en su nivel Maestría.

La competencia comunicativa comprende varios componentes: **el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático**, como se muestra en la siguiente tabla. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

Competencia Comunicativa	Competencia lingüística	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexto proposicional ▪ Morfología ▪ Sintaxis ▪ Fonética, Fonología ▪ Semántica
	Competencia sociolingüística	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reglas de interacción social ▪ Modelo "SPEAKING" (Hymes) ▪ Competencia interaccional ▪ Competencia cultural
	Competencia pragmática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia funcional: intención ▪ Implicatura: Principio de cooperación ▪ Presuposición
	Competencia psicolingüística	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalidad ▪ Sociocognición ▪ Condicionamiento afectivo

Fuente: (Maqueo, 2004)

Las **competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos, las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes así como de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que aquí se contempla, desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o de la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión o no serlo (por ejemplo, una vez más en relación con el dominio de un sistema fonético). Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro y también varía en un mismo individuo (por ejemplo, para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia). También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Las **competencias sociolingüísticas**, se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones como sexos, clases, grupos sociales y la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las **competencias pragmáticas**, tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua y actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión, la coherencia, la identificación

de tipos, formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más, que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades. Por ello, se requiere del alumno una actitud creativa y participativa en la elaboración de sus propios mensajes y saber adaptarlos tanto a la situación de clase como a situaciones del mundo real.

En este sentido, se viene a presentar “*una relación dialógica entre la realidad, el conocimiento y el símbolo*” (Vázquez, 1998:161), ésta relación dialógica o circular, parte del principio que para llevar a cabo una comunicación no basta que el actor tenga intencionalidad al escribir su mensaje, para causar un efecto en su lector. La importancia está en que éste último debe ser parte activa de un proceso de interpretación. Con ella, se logra formular una repercusión en la construcción de la cultura académica, reflejando la formación previa, donde los seres humanos en una participación común, más allá de solamente participar como emisor y receptor recurren al capital cultural interiorizado previo por medio del uso de conceptos, vinculándolo con su *habitus cultural* enriqueciendo así su formación académica, como parte de un contexto específico que brinda la FES Aragón como institución.

Para Bourdieu (1995), el ser humano, en todas las actividades que realiza, busca el poder a través de objetos específicos; de esta forma se establecen las diferentes subregiones del espacio social, los diferentes *campos*, estos se distinguen por una red de relaciones objetivas entre posiciones. Ahora bien, los objetos en juego, representan algún tipo de *capital* específico. El *capital* es lo que cada individuo posee o anhela poseer: cierta posición social (***capital social***), bienes materiales (***capital económico***), conocimientos (***capital cultural***) o determinada valoración del mundo (***capital simbólico***). Entonces, los *campos* de la actividad humana se delimitan según prevalezca en ellos alguno de estos tipos de capital. En el campo del poder, estos capitales se encuentran en tensión, ejerciendo presiones unos sobre otros. Los tipos de capital se encuentran interrelacionados; así, por ejemplo, quien sea rico en capital económico, también lo será en capital social, ocupando una posición dominante tanto en el campo económico como en el social. El capital simbólico es, al parecer, el de más difícil

adquisición, pues es imposible heredarlo, como el económico: se aprehende luego de un proceso de formación. El capital cultural se adquiere también durante la formación, informal o académica, pues se trata de los conocimientos que posee un individuo, ya sea sobre un arte, una ciencia o un oficio.

El concepto de **capital cultural** comenzó a ser utilizado en forma teórica y sistemática en los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2005), sobre la reproducción cultural y el papel de la acción pedagógica escolar. Posteriormente, Bourdieu avanza en la definición de capital cultural a través de los tres estados de su existencia. Según este postulado, el capital cultural existe en:

- Un estado incorporado al individuo: hábitos y disposiciones durables del organismo,
- Un estado objetivado en bienes culturales: libros, cuadros, máquinas, etc.
- En un estado institucionalizado: que se expresa fundamentalmente en los títulos escolares.

El capital cultural incorporado se constituye por medio de la incorporación del capital cultural a través de acciones pedagógicas por medio del proceso de socialización. El producto de esta incorporación son hábitos cuyas características se definen en tres rasgos principales:

- La durabilidad, es decir, la capacidad para generar prácticas estables en el tiempo.
- La transparencia, definida como la capacidad de aplicación a la mayor cantidad de campos de acción posibles.
- Y finalmente, la exhaustividad, o propiedad de reproducir en sus prácticas la mayor cantidad de principios correspondientes a la cultura de un grupo social.

Se considera a la familia como precursora de la socialización, donde se inculcan hábitos que dan pauta a la acumulación del capital cultural incorporado, el cual permite a su vez la apropiación del capital cultural objetivado.

También menciona que los objetos culturales, admiten dos tipos de apropiación: una material, que supone capital económico y otra, simbólica, que supone el capital cultural. La apropiación cultural de un cuadro o libro, por ejemplo, supone la posesión de los elementos que hacen posible su consumo o utilización, y en este sentido, es posible comprender la ambigüedad que existe en la apropiación de los bienes culturales objetivados, ya que su propiedad material no garantiza su uso y aprovechamiento. Finalmente, el estado institucionalizado del capital cultural, revela su conexión más formal con el sistema educativo. Por medio de los títulos, el capital cultural adquiere una independencia relativa de sus portadores biológicos concretos y del capital cultural efectivamente incorporado. Los títulos acreditan la posesión de cierto capital cultural, y este puede ser convertido en mercancía con valores determinados del mercado laboral.

Con respecto a la noción de *habitus*, Bourdieu señala las diferencias culturales que explican los diferentes modos de consumo de la cultura. De acuerdo a los grupos sociales es que se dan las prácticas culturales, surge la importancia de definir el contexto en el cual se realiza la producción escrita, como sucede en la Maestría en Pedagogía. El *habitus* es por lo tanto, lo que caracteriza a una clase o grupo social en relación con otras que no comparten las mismas condiciones sociales, ya que mantiene una memoria colectiva preservando su ser. De igual modo, permite que por medio de prácticas acordes, se genere una pertenencia social del individuo. En este sentido, al vincularse con la producción escrita del ámbito de la Maestría, ésta pone de manifiesto el capital cultural interiorizado del maestrante, formando parte de su *habitus* con respecto a las prácticas académicas de la Maestría, consolidándose la obtención de un grado académico como representación simbólica de una adquisición de capital cultural. Esta situación hace necesario, el poder abrir las vías de acceso que permitan intervenir en los *habitus* de los maestrantes, para optimizar el proceso de apropiación del conocimiento como capital cultural interiorizado, sirviendo de base para la construcción y difusión del conocimiento generado en un contexto específico como parte del proceso de formación académica que se adquiere al interior del Programa.

Recuperando la perspectiva de Hymes (1972) a partir de la etnografía de la comunicación (la interacción lingüística o comunicativa), la competencia se concibe como una habilidad que sirve para hacer un uso significativo de la lengua: el vincular el conocimiento a la habilidad para su uso. El aporte de Hymes (1972) va en función no sólo de comprender las reglas gramaticales y repetirlas hasta quizá comprenderlas, sino de rescatar las habilidades de adecuación de éstos conocimientos a una situación específica, donde se hace necesario el desarrollo de sus competencias lingüística y pragmática.

Esta propuesta, en consecuencia, además de considerar los métodos estructuralistas que dan gran peso al estudio de la gramática, considera a la competencia pragmática con sus componentes esenciales, como son las subcompetencias sociolingüística, discursivo o textual y estratégica. Cassany (1994) lo condensa en la siguiente fórmula como una explicación de comprensión sencilla:

COMPETENCIA COMUNICATIVA	=	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	+	COMPETENCIA PRAGMÁTICA
-----------------------------	---	----------------------------	---	---------------------------

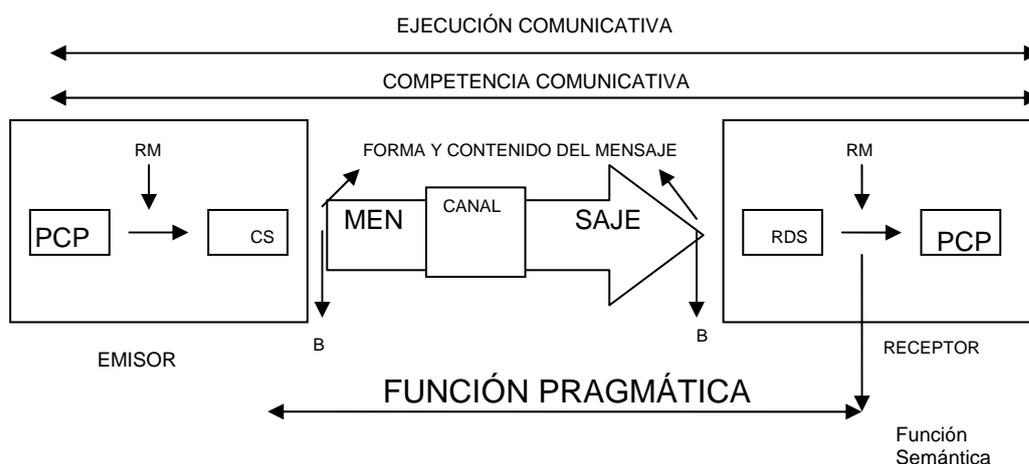
La competencia lingüística, concibe a la lengua como un sistema de reglas que son necesarias para explicar y describir para estructurar un texto. La estructura de la lengua se estudia en tres niveles: sintáctico, semántico y fonético, a los cuales en los últimos años se añadió el pragmático. Esta competencia tiene relación directa con el uso y el desempeño de las reglas al interior del escrito. (Maqueo, 2004). La competencia pragmática, se encuentra relacionada con el empleo de las expresiones lingüísticas, de una manera adecuada a la situación y a las propias intenciones. Hymes (1972) lo resume en el *cómo*, *el cuándo* y *el dónde decir qué*. Es una competencia dinámica, aprendida y de base social que se refiere al hablante y al uso de la lengua en situaciones dadas. Esta competencia es el conjunto de estrategias de uso que toma en cuenta la situación comunicativa y que se refiere a las reglas de tipo psicosocial y cultural que rigen la forma en que se emiten los enunciados.

La competencia comunicativa vincula ambos aspectos: se atiende el proceso de adquisición de las reglas lingüísticas vinculadas a su contexto, donde la producción escrita va permitir el intercambio de información, transformándola en conocimiento dentro de un proceso de formación al lograr su aplicación en un contexto social como parte de una intervención (Ferry, 1990). Tal competencia requiere, que la persona ponga en uso no sólo los conocimientos adquiridos, sino también el uso de destrezas personales para diseñar las expresiones lingüísticas adecuadas en un contexto significativo. (Moreno, 1998). Lo anterior toma claridad cuando Aznar (1998) nos dice:

En este sentido, "competencia comunicativa" significa más que la mera "competencia lingüística" en tanto que esta se ha identificado convencionalmente con el conocimiento que hablante oyente tienen de las reglas que explican gramaticalmente las frases utilizadas en su expresión. Es la adecuada interacción conocimiento-uso contextual de las reglas y no sólo ese conocimiento, lo que explica y orienta la eficacia de la competencia comunicativa. El conocimiento lingüístico es pues uno de los componentes del cuadro de los conocimientos y destrezas que el hablante debe tener para llegar a ser más competente en el uso del lenguaje. (Aznar, 1998:162).

En el caso de la producción escrita, en específico, cuando se presenta el proceso de construcción de un texto, la representación mental de los conceptos van a ser relevantes para el desarrollo de la competencia comunicativa. El concepto, como parte de una realidad percibida como escenario donde un actor interactúa (Berger y Luckman, 2001) será el preámbulo para la construcción a su vez, del conocimiento individualmente producido para ser llevado al plano social para su intercambio donde logrará su consolidación. Esto es, que en el mundo social, es la interacción que da pauta a los tres momentos que le dan funcionalidad al texto, como lo es la *externalización*, como producción de la sociedad en la actividad humana cotidiana e intersubjetiva; la *objetivación* que hace de esta producción una realidad objetiva; y la *internalización*, que da cuenta del mismo hombre también como producto inmerso en esa realidad objetiva que constituye como sociedad: esto hace de lo social una realidad subjetiva. Los procesos que explican estos tres momentos, son: la *institucionalización*, la *legitimación* y la *socialización*. La representación mental se va a encontrar vinculada, por un proceso de análisis y decodificación a los signos, símbolos, imágenes y conceptos, mismos que van a ser utilizados en forma articulada por las reglas lingüísticas como parte de la estructura textual.

Esto puede vincularse, a las subcompetencias de la competencia comunicativa, donde el análisis de las condiciones de las habilidades de la escritura, forman parte activa en la negociación de significados, en los cuales la interacción juega un papel determinante, por la naturaleza colaborativa del proceso comunicativo, al transmitir determinados significados en mensajes enviados y mensajes recibidos de forma individual en el habla de cada sujeto. En el proceso comunicativo, el balance entre las subcompetencias de la competencia comunicativa, se expresa en determinada actuación ante un propósito de la comunicación, que establece el maestrante en su función como escritor y para el cual requiere ser competente en un contexto dado. A continuación presento el modelo que ejemplifica, cómo se da este proceso a partir de la competencia comunicativa:



- PCP: Procesos centrales de pensamiento
- RM: Representaciones mentales
- CS: Codificación emisor
- B: Barreras
- RDS: Recepción y decodificación.

(Vázquez, 1998)

El cuadro anterior, representa la competencia comunicativa como parte de un proceso recíproco entre los actores. El escritor hace uso de sus competencias lingüísticas y pragmáticas. El conocimiento de las reglas estructurales del texto entran en relación con el contexto dentro del cual se va a escribir, Para ello recurre a sus procesos de pensamiento en los cuales estructura y da coherencia a la idea que desea plasmar, transformando a ésta como el mensaje que desea dar a conocer por medio de un canal, mismo que viene a ser el texto dirigido a un lector específico, que a su vez, hará la recepción y la decodificación del mismo.

Las barreras que pueden presentarse son de diversa índole: desde el aspecto lingüístico estructural hasta el aspecto pragmático, ya que como nos menciona Hymes (1972) se debe atender el *cómo*, el *cuándo* y el *dónde decir qué*, anteriormente expuesto.

En este sentido, Maqueo (2004) señala que el texto expone *la teoría del mundo* del actor, como aquél cúmulo de experiencias adquiridas en la vida cotidiana y *los conocimientos sobre el texto*, que se han adquirido por medio de un espacio institucional, como lo es, la escuela. El recuperar la perspectiva de Bourdieu (2007), con respecto al concepto de capital cultural interiorizado conformado por la adquisición de los conceptos y la producción del conocimiento que tiene lugar dentro de un campo en específico, determina el contexto del texto elaborado. El pertenecer a un contexto específico, como lo es el científico, jurídico o humanístico por citar algunos ejemplos, le da intencionalidad, cohesión y coherencia, que son elementos imprescindibles en la composición textual planteados dentro del enfoque comunicativo (Maqueo, 2004). Así se explica, en cada uno de los campos de conocimiento, como sucede en la Pedagogía, el uso de un léxico específico, en ocasiones llamado lenguaje científico (Cassany 1995), basado en tecnicismos de uso común, como parte de su trabajo académico. Asimismo en la medida en que el tema es más subjetivo, se tiende a utilizar un registro predominantemente estándar, con el cual afianza los principios de significado e identidad de dicha comunidad.

Así, con las habilidades en el uso de conceptos dentro de la producción escrita se manifiesta también el grado de utilización de cada una de las dimensiones de la competencia comunicativa y las posibilidades reales que tienen los usuarios de una lengua para usarlas con efectividad. Lo anterior se encuentra estrechamente relacionado, como ya se ha mencionado, con la exposición de un texto de acuerdo a su contexto (Martínez, 2002) para darle el significado al mismo. En este sentido conviene recuperar, que a partir del desarrollo de la lingüística se hizo posible la aparición del enfoque comunicativo. Esto trajo como consecuencia modificaciones importantes al proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de las competencias comunicativas con respecto a la escritura de un texto.

La postura que se asume para el presente trabajo, va dirigida en el sentido de retomar el concepto del desarrollo de la competencia comunicativa, recuperando la competencia lingüística y pragmática, a partir del enfoque comunicativo. Los cambios que enfrenta la sociedad actual dentro del mundo globalizado, así como el enfrentarse a la Sociedad del Conocimiento actual, implican un reto para el ser humano y su entorno. En el caso particular de los maestrantes en Pedagogía, el reto va en dar cuenta de su proceso de formación, con el fin de poder intervenir en la realidad que les circunda por medio de las diversas propuestas que reformulen el contexto educativo por medio de la reflexión y la crítica a la realidad. Al conocer, reflexionar y analizar sobre el proceso de formación propio, se logran identificar las fortalezas y debilidades que permiten a su vez, fortalecer la competencia comunicativa con respecto a la lectura y escritura por medio del uso de las estrategias de aprendizaje.

Yolanda Argudín (2006) nos menciona que cada uno de los seres humanos poseemos las habilidades que pueden llegar a convertirse en competencias en la medida en la cual ejercitemos dicha habilidad, como sucede con la lectura y la escritura. Esto es, que en la medida en la cual se ejercite la redacción de textos, el actor podrá tener un conocimiento más complejo de los mismos. Por medio de la vinculación entre la práctica y la teoría se puede llegar a la construcción de un conocimiento significativo, mismo para ser utilizado en el contexto dentro del cual se genere. Se aprende a hablar, hablando, se aprende a caminar, caminando, en consecuencia, se aprende a escribir, escribiendo.

En el caso de nuestro antecedente formativo, con respecto al tipo de texto que generalmente se enseña durante la estancia en los niveles básicos de nuestro Sistema Educativo Nacional, encontramos el uso recurrente del texto narrativo. Esta fortaleza se puede considerar para habilitar como parte de la propuesta en el conocimiento y uso del texto argumentativo, generando así las condiciones idóneas que permitan la autoevaluación y autorreflexión en torno a la producción de los diferentes tipos de textos existentes (Argudín, 2006).

Hasta hace poco tiempo –tal vez aún hoy en día- enseñar a escribir ha sido una tarea intuitiva basada en la experiencia y visión del maestro, en la revisión y corrección constantes de la gramática y la ortografía; esto es, apoyada más en cuestiones formales de la lengua, que en el adecuado manejo y expresión de las ideas, sin tener un conocimiento del proceso de composición de un texto, así como de sus propiedades textuales.

Al leer y escribir se enseñaba de una manera que hoy en día podría llamarse “enseñanza compartida”, es decir, enseñar lo que se sabe, haciéndolo juntos, mostrando al alumno las estrategias propias empleadas en la redacción, incluso algunas que el propio maestro en ese momento era incapaz de formular pero sí de emplear; por ejemplo, la coherencia, la cohesión y la adecuación. (Maqueo, 2004: 259).

Esta evaluación del sujeto mismo, permite la participación personal en su propio proceso de formación, esto es, que el aprendizaje es visto desde una perspectiva autónoma (Morán, 2003) donde la persona analiza y comprende de qué manera esta influyendo la producción escrita como parte de su formación académica y los aspectos que requiere atender al momento de elaborar la misma, dentro de un contexto específico, que es el ámbito académico de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón UNAM.

En este contexto, se considera como parte esencial, el desarrollar la competencia comunicativa en función de la escritura del texto académico argumentativo. Existen otros tipos de texto, en igual grado de importancia, situación que conviene considerar, debido a que éste determina los aspectos de macroestructura, superestructura y microestructura, con una intencionalidad particular. Como parte del proceso de aprendizaje que involucra cada tipo textual, la identificación de las características particulares de su construcción permite vislumbrar la relevancia en el aspecto comunicativo. Por ello, considero de relevante importancia particularizar en el texto argumentativo, por su complejidad y función dentro del contexto académico de la Maestría en Pedagogía.

La importancia de este tipo de texto, radica en la riqueza que aporta al proyecto de investigación, mismo que se presenta y desarrolla durante la estancia en el Programa de Maestría, y que da cuenta del proceso de investigación, que como parte del trabajo académico de dicho Programa, refleja la formación adquirida a su interior, misma que no es destacada debido a los diferentes problemas se presentan al argumentar las ideas expuestas.

Escribir supone el dominio de un buen número de habilidades y conocimientos, simples algunos, incluso mecánicos, como el manejo de los espacios en la página, la letra, la segmentación de las palabras y oraciones, la gramática y la ortografía: complejos otros, como generar las ideas, ordenarlas y relacionarlas, planificar la estructura de acuerdo con el tipo de texto, decidir el lenguaje que se va a emplear, distinguir entre ideas relevantes e irrelevantes, organizar el texto de manera que resulte cohesionado, coherente y adecuado. (Maqueo, 2004:261).

Por lo anterior, considero pertinente el presentar en breve, los diferentes tipos de texto existentes y sus características, particularizando en el texto argumentativo. La identificación de sus particularidades tiene variación, por las diferentes perspectivas que ofrecen los autores desde el aspecto lingüístico. Para efectos del presente trabajo se han considerado las aportaciones de Van Dijk (1991), Cassany (1995) y Serafini (1999) particularizando, como se ha mencionado, en el texto académico argumentativo, que es el recomendable a producir como parte del avance de investigación dentro del contexto del Programa de Maestría en Pedagogía.

1.2 Características y elementos de los tipos de textos

El conocimiento de los diferentes tipos de texto, juega un papel fundamental en el aprendizaje y la enseñanza de la producción escrita. El actor en su papel de escritor, debe ser capaz de identificar los diferentes tipos de texto por medio de las estrategias de aprendizaje adquiridas, así como él mismo ser capaz de crear sus propias estrategias que le faciliten la producción textual dentro de un contexto específico.

Esta afirmación, permite puntualizar que son tres los elementos de la textolingüística a considerar: la macroestructura, la microestructura y la superestructura. La superestructura esquemática es la estructura global que caracteriza el tipo de texto, es independiente del contenido y se refiere más generalmente a la forma del texto. La macroestructura semántica es el contenido general o global de un texto, se refiere al sentido del mismo como un todo y se conforma a través de proposiciones completas llamadas macroproposiciones.

La microestructura textual, es el nivel de base del texto concreto y se refiere más que nada, a las relaciones de coherencia y cohesión que se establecen entre las unidades que forman parte de un texto. Al escuchar o leer un texto, frecuentemente, no es posible señalar el tema al cual se refiere, aunque, por lo general, el texto en cuestión abarcará alguna propiedad del significado o contenido del texto, por lo que se hablará de una estructura semántica. Esta estructura no está expresada en oraciones individuales, sino en secuencias de oraciones, a las que se les llamará macroestructuras semánticas.

Para poder hacer explícito en tema global de un texto, se recurre a diversos procedimientos, el más general, consiste en la elaboración de un resumen. Para esto, se necesita echar mano de las llamadas microestructuras, es decir, de la estructura de las oraciones y de las relaciones de coherencia y cohesión que entre ellas existen. El tema de un texto, por lo tanto, se definirá en términos de proposiciones y dado que éstas forman parte de la macroestructura, se les llamará macroproposiciones. Entonces, la unión macroestructura y microestructura, se da por la relación entre dos secuencias de proposiciones, a la que Van Dijk llama "*proyección semántica*" (Van Dijk, 1991).

Las reglas formuladas mediante esta proyección semántica, se llaman macrorreglas que son cuatro: *suprimir*, *seleccionar*, *generalizar* y *construir*. Una superestructura debe existir necesariamente en cada texto como ocurre con las macroestructuras en un texto coherente, sin embargo, las macroestructuras semánticas son indispensables para que se produzcan conexiones lineales entre oraciones y para la comprensión del tema de un texto. Las macroestructuras semánticas como tales, no son convencionales, aún cuando existan algunas limitaciones sobre lo que se puede o no decir en unos contextos determinados.

Las superestructuras, por el contrario se comportan a este respecto más bien como estructuras sintácticas esto quiere decir que se basan en reglas convencionales y no necesariamente todo tipo de texto posible tiene que estar convencionalizado en el nivel de las superestructuras. Este tema pertenece a la lingüística del texto o textolingüística y se trata con más detalle en los numerosos trabajos realizados por la Lingüística como parte del análisis del discurso, que se

recupera como referencia en el presente trabajo como parte de la construcción del mismo.

Los textos producidos dentro del ámbito académico, cumplen con una serie de requerimientos establecidos por parte de la institución a la cual pertenecen como escenario de acción, adquiriendo una serie de características, con las cuales se va a legitimar su estructura. Este marco le va a proporcionar al texto, una normativa en su redacción, como lo es el uso de reglas y tecnicismos propios del campo específico de conocimiento, logrando así la aceptación del grupo social al cuál se dirige dicha producción escrita, como lo menciona el enfoque comunicativo. Estas características son las siguientes:

- **Objetividad:** Existe la primacía de hechos, datos sobre opiniones y valoraciones subjetivas. De ahí el uso de recursos representativos y denotativos del lenguaje.
- **Universalidad:** Es la posibilidad de que los hechos tratados puedan ser comprendidos por cualquier miembro. Recurren a una terminología específica que se puede traducir con mucha facilidad de una lengua a otra. Estos términos científicos suelen ser unívocos (una sola traducción), ya que designan una única y precisa realidad.
- **Especialización:** El lenguaje conceptual y técnico exige un conocimiento de los principios o leyes de cada campo de conocimiento, de su terminología específica para comprender los textos y poder así establecer comunicación. Esto se puede definir como una jerga profesional: sólo es utilizada en las actividades que impliquen el trabajo académico, después, se utiliza un lenguaje cotidiano.
- **Precisión:** Se exige una adecuación lo mas objetiva posible entre el hecho que se estudia, la explicación científica del mismo y su expresión lingüística. Huye de la ambigüedad terminología y de la subjetividad.
- **Verificabilidad:** Es la posibilidad de comprobar en todo momento y lugar que los postulados presentados son ciertos.

Debido a la gran variedad de tipologías existentes, vamos a considerar para efectos del presente trabajo como texto académico, la definición dada por Padrón (1996) cuando menciona:

...cualquiera de las producciones orales, escritas, audiovisuales, etc. que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias, que responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, nacional o transnacional. En síntesis, si presuponemos una definición ordinaria de lo "académico" como un ámbito particular en que se desarrollan actividades de producción y transmisión del conocimiento institucionalizado, entonces serán *textos académicos* todos aquellos productos comunicativos (físicamente perceptibles o "leíbles") que se generan en ese ámbito. Las universidades, los centros de investigación y, más en general, las organizaciones vinculadas al conocimiento sistemático-socializado constituyen las "academias", es decir, las entidades donde se genera ese tipo de textos. Padrón (1996:25)

Recuperando la definición citada, los textos académicos generalmente van a ser producidos dentro de un contexto institucional, y corresponden a un esquema comunicativo, particularmente diferenciado de los esquemas individuales y cotidianos, que brinda el sentido común, logrando establecer una serie de comportamientos formales altamente regulados por el comportamiento social. Por consiguiente, debido a las múltiples aplicaciones del concepto se entiende por texto académico, aquel escrito que materializa en forma particular la formación del actor, con el fin básico de obtener el título que respalde el grado académico adquirido dentro del contexto institucional. Al respecto, Bourdieu (1987) menciona:

Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aún intercambiarse (substituyéndose los unos por los otros en la *sucesión*). Y permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar- El título, producto de la conversión de capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también de manera inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo. (Bourdieu, 1987:16-17).

En este sentido, la producción escrita generada en las actividades académicas de los seminarios impartidos al interior de la Maestría en Pedagogía como parte del contexto, adquiere un valor intrínseco de relevante importancia para el maestrante, debido a que los avances que se presenten al proyecto de

investigación culminarán como el trabajo de tesis recepcional con el cual se obtendrá el título de grado en dicho Programa.

Por la trascendencia de dicho documento, conviene identificar las diferentes tipologías que se pueden incluir a su interior, recuperando la clasificación de textos. Autores como Daniel Cassany (1994), rescatan la importancia de la estructura interna de éstos, centrando su atención en una clasificación de criterio único. En comparación, Serafini (1999) recupera al texto como parte de un hecho comunicativo, exponiendo que el universo de textos a producir es muy amplio, llegando incluso a ser ambicioso el trabajo de su clasificación, debido a la diversidad de criterios. En este aspecto, considero que conviene recuperar la función del lenguaje como parte de la construcción de éstos, el conocimiento previo de la macroestructura textual a redactar facilita su ejecución, como esta autora los presenta:

Según Serafini (1999), la función del lenguaje predominante en un texto puede ser la siguiente:

1.- Textos con función expresiva	Toman en cuenta las emociones y reflexiones del emisor. Dentro de este grupo consideraríamos textos como una autobiografía, un diálogo, un diario íntimo, etc.
2.- Textos con función referencial o informativa	El emisor presenta hechos y su intención es informar acerca de ellos. Prevalece la información y se remite a un contexto. Dentro de este grupo consideraríamos textos como un informe, una crónica periodística, una definición, etc.
3.- Textos con predominio de la función poética:	Incluye a todos los textos literarios cuyo objetivo es un uso original del lenguaje y no remiten a un referente real. Incluimos los cuentos, novelas, poemas, chistes, historietas, etc.
4.- Textos con predominio de la función conativa o apelativa:	El escritor persigue convencer a los receptores con argumentos. Enuncia hipótesis e intenta demostrarlas. Incluimos los comentarios periodísticos, los avisos publicitarios, los ensayos, etc.

La presentación de la anterior clasificación, permite brindar una guía que sirve para la construcción de los mismos, ya que como lo externaron los participantes de este estudio en las entrevistas, existe confusión con respecto al texto que requerían construir. Esto es semejante a un mapa cuando se llega a un lugar desconocido, la guía que brinda proporciona seguridad y por lo tanto le sirve para

realizar la composición textual del tema que pretende presentar. Asimismo, aunado a su capital cultural previo, permite identificar el contexto dentro del cual se va a escribir así como al público a quien irá dirigido el material, como lo expresó uno de los actores:

¿Qué hago para redactar un texto académico? Bueno... (risas) para empezar pienso tipo de población y pues el carácter de investigación influye mucho en cómo voy yo a pues en el tema o sea ¿qué es lo que quiero redactar? ¿qué es lo que quiero dar a entender? ¿a que población lo voy a dirigir? Si es una población este... si es un poquito más amplia, depende para que vaya el texto, a eso me refiero con el redactar esa investigación ¿no? y bueno, ya con esta actividad ya lo voy redactando y conforme a todo esto voy eligiendo el lenguaje si es muy científico o más coloquial aunque si es de carácter escolar como que es un poquito más estructurado no puede ser tan coloquial y pues...

M13M/EL3-11

María Teresa Serafini (1999) en *Cómo redactar un tema*, plantea la posibilidad de llegar a una clasificación de los géneros textuales, según se dé su aparición en los distintos tipos de prosa.

Los cuatro tipos de prosa que la retórica considera son:

- *La descripción*: Se presentan objetos, personas, lugares, sentimientos, utilizando los detalles concretos. La descripción pone en evidencia la percepción que tiene el autor a través de sus cinco sentidos.
- *La narración*: Es una prosa que presenta una historia, expone un suceso o una serie de hechos.
- *La exposición*: Es “una prosa que presenta y explica ideas, sujetos y argumentos, aclara los fines y muestra la organización”.
- *La argumentación*: Es una prosa que presenta hechos, razonamientos, problemas, de acuerdo a una opinión.

Maqueo (2004), considera que uno de los factores que permiten motivar la redacción de un texto, es el tener un conocimiento preciso sobre el *qué es lo que se va a escribir*, aunado a las actividades de aprendizaje que sean de interés para el escritor, evitando aquellas que sean mecánicas o carentes de sentido para él. Al respecto nos dice:

Se lee como escritor cuando se descubre el tema de un texto, cuando se capta la intención del escritor en una obra literaria, cuando se disfruta de un determinado pasaje, tanto que en ocasiones incluso se relee o se copia. En estos casos se lee a la manera del escritor. Y se aprende. (Maqueo, 2004:264).

Considero relevante que en la medida en la cual se identifica el tipo de prosa, se puede auxiliar a erradicar la divagación con respecto al texto a producir, como lo señaló una de las participantes:

Me cuesta trabajo redactar porque siento que es porque siento que es una de mis grandes metas porque tengo muchas ideas en la cabeza que me rondan y me rodean pero ya a la hora de plasmarlo me cuesta trabajo. Tengo una libretita con pequeños como esbozos con o pequeños introducciones , palabras como para introducir este, sinónimos o palabras así y digo ya dije mucho “basado en” o “ considero” y es así como más o menos como escribo.

M10F/EL29-34

Serafini (1999) considera que los tipos de prosa se pueden encontrar en diferentes medidas en cada texto y elabora un cuadro para determinar la distribución predominante de esas prosas de base en algunos géneros textuales. Por ejemplo, es frecuente encontrar:

- Una prosa de base argumentativa en un editorial, un ensayo, un comentario; - una prosa de base descriptiva en una autobiografía, una crónica, una definición, un reglamento, una ley), una fábula, un cuento, un decálogo, etc.
- Una prosa de base narrativa en un monólogo, un diario, una carta, una crónica, una declaración, un cuento, una fábula, un proverbio, etc.;
- Una prosa de base expositiva en una nota, un resumen, una definición, un proverbio, un editorial, un ensayo, un comentario, etc.

Las prosas tienen como implemento a su vez al párrafo. El párrafo es el cauce que sirve para distribuir los diferentes pasos (planteamiento, análisis o argumentos y conclusión) contenidos en la argumentación escrita. Éstos, van a incluir los elementos de cohesión textual, que relacionan los contenidos repartidos en los diferentes párrafos. La distribución de los párrafos a su vez, permiten la fácil lectura del texto, o de lo contrario, pueden convertir a éste por medio de su presentación, en un documento denso y quizá hasta difícil de leer.

No es conveniente caer en los extremos, porque de igual forma, resulta difícil leer varios párrafos que se encuentren en una misma hoja. La distribución de los párrafos pasa a ser un elemento esencial de estructura y presentación, ya que de esta manera se facilita la lectura y el acceso al contenido. Y evita el “perdersse” al momento de elaborar el texto:

Porque me pierdo fácilmente, de repente me voy hacia otra idea, me dirijo hacia otra idea y esto no va aquí, entonces cuando veo un chipote ya lo quito, hay veces que igual y suprimo hasta hojas completas.

M15F/EL17-19

La estructura de un párrafo, vinculada con la estructura general de un texto, destaca tres aspectos: la repetición léxica o conceptual en torno al tema, los marcadores discursivos que permiten seguir el proceso de análisis o argumentación y, por consiguiente avisan el momento de la conclusión. A continuación, se presenta la importancia del modo discursivo argumentativo en la incorporación dentro del avance de investigación como producción textual. El atender a este tipo de modo discursivo, considero que ayuda en gran medida a fortalecer la competencia comunicativa, recuperando el capital interiorizado previo como manejo conceptual, que los actores poseen:

Primero busco referencias para argumentar lo que voy a redactar. Las leo y le saco la parte más importante y si en caso de que tenga que sintetizar, los resultados, las conclusiones o comentarios para ponerlo para la argumentación y después ya lo paso. Yo casi nunca elaboro fichas, porque pierdo mucho tiempo elaborando fichas y siento que es un proceso en el que puedes hacer memoria y retenerlo, usar la memoria a largo plazo. Y entonces después de eso...de que ya las pasé, lo reviso y trato de meter lo que yo pienso o lo que yo concluyo de esa revisión o que me aporta al tema que yo voy a exponer ahí.

M09F/EL3-11

La importancia que tiene incorporar los argumentos, previamente recuperados a través de la lectura, es lo que permite que el texto logre impacto en sus lectores, situación que hizo necesario el considerar el modo discursivo argumentativo a incorporar en la producción textual.

1.3 Formar en el texto argumentativo como parte del avance de investigación en la Maestría en Pedagogía

Un argumento es una forma de inferencia especial, donde un grupo de proposiciones o enunciados de los cuales se afirman hay uno que prevalece dentro de todos los demás, cobrando vital importancia al considerarlo como un fundamento de verdad que se requiere respaldar y sostener. En algunos textos encontramos como sinónimos el argumento y el razonamiento, pero cabe mencionar que no todos los razonamientos son argumentos. La diferencia se encuentra al presentar su ámbito de influencia. Es así que el razonamiento lo establecemos para nosotros mismos y el argumento se usa para los demás. Razonamos antes de argumentar y nuestro argumento trata de expresar lo mejor el razonamiento realizado.

Un argumento viene a representar la manifestación externa de un razonamiento, su proyección social y sobre todo viene a fungir como una herramienta de persuasión al lector. Argumentamos para que las ideas puedan ser compartidas. Se justifica la conclusión en términos comprensibles y convincentes para los demás. Un argumento es, una serie de declaraciones que individualmente o en conjunto dan pruebas de otra manifestación. Su función consiste en refutar ideas contrarias o bien persuadir o disuadir al lector sobre determinados comportamientos, hechos o ideas. La argumentación y la comunicación están estrechamente relacionadas, ya que se comunica para informar un contenido en específico y ésta exposición se puede argumentar para convencer y persuadir ante lo presentado. Para convencer se hace necesario informar, presentar datos y hechos verificables.

Las situaciones comunicativas en las cuales, con frecuencia hacemos uso de esta argumentación son: las conversaciones, declaraciones o presentación de opiniones donde, en muchas ocasiones debemos hacer una revisión racional y crítica de las ideas con las que se nos pretende persuadir, identificando a su vez, aquellos argumentos que sean válidos y a su vez aceptados por personas que manejan otros puntos de vista, pero siempre considerando aquellas razones en pro y en contra de la tesis propuesta.

La lectura por “*otro*” ayuda en gran medida para fortalecer la competencia comunicativa, brindando sugerencias para su claridad en la lectura. A su vez, facilita la adecuación para quien va dirigido:

Me gusta decirle por ejemplo a mi hermana que me lea para que así me revise algunas cuestiones de articulación, así como que de estilo y así ella es socióloga y entonces como que tiene más ideas de cuestiones metodológicas entonces ella me da sugerencias pero ya hasta que lo tengo terminado a través del ensayo y error, ensayo y error.

...mi hermana me dice “esta palabra es muy de vulgo, estas hablando de una cuestión más académica , hay que cambiarla” y si es cierto , uno escribe como piensa y ya después a la hora de decidir a quien se lo vas a dirigir entonces es cuando dices que tienes que aprender muy muy bien como lo tienes que dirigir.

M10F/EL25-28;42-46

La importancia de la argumentación radica en promover una convicción, de aquí es donde se gesta el esfuerzo del actor como escritor por influir en el auditorio, para que se adhiera por medio de la aceptación a dicho argumento o por el contrario que rechace el punto de vista presentado al enfrentarlo a sus puntos de análisis. Dentro de la situación comunicativa conviene mencionar que los elementos que conforman la argumentación son:

- a) El emisor como escritor pretende convencer o influir sobre determinado punto de vista expuesto.
- b) El receptor que viene a ser el lector o lectores que pertenecen a un grupo específico de conocimiento, conocedores del tema lo que les brinda competencia y razonamiento en el área de conocimiento y a los cuales se les intenta convencer.

Para presentar los argumentos el escritor de dicho discurso, se apoya en un proceso racional que aporten evidencias y principios establecidos, juicios, opiniones, experiencias entre otros. De igual forma se sirve de géneros discursivos como la narración, la descripción y la exposición. En el caso de los avances al proyecto de investigación, este tipo de texto permite el presentar los argumentos de convencimiento que son indispensables al momento de presentar los avances y retrocesos que se generan en torno a una investigación.

...dicen que escribo como antropóloga porque (risas) cuando escribo tiendo mucho a narrar más que a otra cosa, narro y analizo... (pausa) Narro y analizo, entonces hago mucho uso de las citas textuales pero como si fueran voces porque utilizo la etnografía y utilizo mucho la entrevista y ya después que tengo esto ,me gusta mucho esto pongo mi título y en base a mi titulo empiezo a cerrar mis conclusiones.

M07F/EL12-17

El discurso argumentativo, debe adaptarse a los sujetos que se pretenden convencer, por lo que se hace necesario el conocer la potencial resistencia a los argumentos y las opiniones que el auditorio tiene sobre el tema, para tenerlos en cuenta durante el desarrollo del discurso. Es importante considerar este nivel de resistencia, ya que determinará el grado de oposición de los destinatarios, situación que definirá los argumentos correspondientes a incluir en el texto. Existen tres modos para exponer una argumentación:

- a) *Deductiva o analítica*: de lo general a lo concreto. La tesis se expone al comienzo del texto y a continuación se ofrecen los argumentos de apoyo.
- b) *Inductiva o sintética*: Se comienza por los datos o argumentos y se coloca la tesis o conclusión al final, es decir, que a partir de una serie de consideraciones se extrae una idea final.
- c) *Paralela*: Se pretende manifestar de forma encadenada ideas indiscutibles (verdaderas o falsas), que no están subordinadas unas a otras por su contenido, no demuestra hipótesis ni saca conclusiones. Un ejemplo de este modo se presenta de la siguiente manera:

Los jóvenes buscan respuestas en la filosofía, pero ocurre que cada respuesta suscita nuevas preguntas. Al que esto le sucede, será un estudioso de la filosofía durante toda su vida. (Candela, 1999).

La argumentación permite presentar la proposición y respaldarla produciendo razones, criticando a éstas. Refutando las críticas que se tengan al respecto, permitiendo visualizar los puntos a favor y en contra de lo expuesto. Proporciona la pauta a un análisis y comprensión más profunda del enunciado expuesto, lo que permite resignificar el conocimiento al establecer un vínculo con el capital cultural previo por medio del uso conceptual. Lo anterior permite construir una secuencia de pretensiones y razones encadenadas en forma de red que darán cuerpo al texto por medio del contenido que será sustentado por la fuerza de la proposición que argumenta el emisor, brindando elementos de interacción con el lector al permitir el cuestionar, analizar y debatir lo expuesto.

Por otro lado, vamos a encontrar que la argumentación por importante que sea, no suele darse en estado puro, ya que suele combinarse con la exposición. Mientras que la exposición se limita a mostrar o informar, la argumentación intenta

demostrar, convencer o cambiar ideas. Por ello el texto argumentativo, además de la función apelativa presente en el desarrollo de los argumentos posee función referencial en la parte que expone la tesis. Por esta razón, argumentación y exposición se pueden presentar en forma independiente o vincularlas al presentar una exposición argumentada.

La importancia de la argumentación radica en la inclusión que tiene, en una amplia variedad de textos, especialmente los científicos, filosóficos, en el ensayo, en la oratoria política o judicial, en los textos periodísticos de opinión y en algunos mensajes publicitarios. Cabe mencionar que la argumentación suele aparecer con frecuencia en el lenguaje oral, como parte de la conversación cotidiana con poco rigor en comparación con el lenguaje escrito, debido a la permanencia que presenta éste al ser presentado en papel. Por esto causa, va a tener un uso dominante y continuo en la vida académica del Posgrado, como parte de los debates, coloquios y mesas redondas.

Por lo anterior, cuando se le preguntó a uno de los participantes, sobre sus perspectivas y dificultades al escribir opinó:

...algo muy difícil, para mí es mucho más fácil hablar que escribir. Pues la disciplina, es algo que me dicen mis maestros, que soy muy indisciplinado, me tengo que disciplinar que tengo que hacerlo diario, que tengo que leer y escribir y que tengo que hacerlo diario, diario...

M15M/EL 21,29-31

La capacidad de argumentar, es un rasgo propio del ser humano, mismo que se desarrolla lingüísticamente como parte del contexto cultural (Geertz, 2005). Esta cultura es entendida como un proceso en red, malla o entramado donde los significados de un acto de comunicación, objetivos y subjetivos, entre los procesos mentales que crean los significados (la cultura al interior de la mente) y su medio ambiente o el contexto significativo (ambiente cultural exterior de la mente, se convierte en significativo para la cultura interior). En otras palabras, la cultura es la red o trama de sentidos con que le damos significados a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana.

El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz, 2005:20).

La argumentación data desde los orígenes de la filosofía, ocupándose de ello, estudiando los distintos tipos de discurso de los que se sirve la literatura, la política, el área humanística o la ciencia, pero tratando de crear a su vez, un lenguaje formalizado que despeje el razonamiento de las ambigüedades e imprecisiones a las que con frecuencia lo sujeta la retórica del lenguaje en su uso común y cotidiano. De aquí surge el análisis del discurso que plantea el averiguar cómo se relaciona la estructura del pensamiento con la realidad contextual, que viene a conformar el escenario del actor en relación con los que le rodean (Maqueo, 2004)).

Para Gilles Ferry (1990), el trayecto de formación consta de tres procesos: la *formación basada en adquisiciones* donde se establece un nivel definido de competencia en términos de conocimiento y memorización, la *formación basada en los procesos* donde toman relevancia todo tipo de experiencias de la vida cotidiana y la *formación basada en el análisis* donde en función a un contexto político, económico y social el conocimiento se vincula a la realidad.

Conviene aclarar que como parte de este saber cotidiano, es común que al tratar de presentar un argumento o grupos de argumentos, existan dificultades con el desarrollo de la competencia comunicativa, generando obstáculos con lo que se desea dar a conocer, esto es que se presentan confusiones que son presentadas como meras proposiciones que no cumplen con los requisitos necesarios que caracterizan a un argumento. Y esto, a mi parecer es un gran problema, mismo que se agrava cuando se distingue a este tipo de texto como medular para ser incluido en los avances de investigación dentro del trabajo académico de la Maestría en Pedagogía.

De aquí nace mi preocupación por atender el proceso formativo con respecto a la construcción del texto argumentativo desde su forma estructural. El identificar de qué forma se estructura éste, permitirá incluirlo dentro de la producción escrita, identificando sus características siguientes a incluir:

- 1) Tesis: Es la idea fundamental en torno a lo que se reflexiona: puede aparecer al principio o al final del texto. Ha de presentarse clara y objetivamente. Puede encerrar en sí varias ideas.
- 2) Cuerpo: Despliega la idea que se pretende demostrar desde dos perspectivas, la primera en defensa de ella (se van ofreciendo argumentos para confirmarla) y la segunda, presenta refutaciones contra previsibles objeciones que podría hacer el lector en su carácter de oponente. Es importante que la primera no debe faltar dado que es de carácter esencial.
- 3) Conclusión: Es la de demostración de que se ha reflexionado sobre el tema desde todos los ángulos presentados, hasta llegar al objetivo deseado que se ofrece como conclusión a menudo, anunciada al comienzo del escrito. Puede presentarse en las siguientes formas:
 - Afirmando la idea principal: El contenido que se desarrolla asume el rango de tesis porque explica el problema o los fenómenos que se tratan de una idea general.
 - Como propuesta sugerente: Este tipo de conclusión se distingue porque el escrito, si bien recoge en síntesis la idea sustancial de la exposición, no llega a hacer definitivo su razonamiento o a completar su información. Se asientan sugerencias para futuros trabajos, abriendo caminos hacia otras perspectivas antes de poner punto final al propio texto.
 - El aspecto novedoso y reflexivo: Lo que distingue a un argumento de una colección de proposiciones es la inferencia que se supone que las une. Inferir es derivar una consecuencia, es deducir una idea y poder vincularlo a otra realidad, en este sentido se pasa de una verdad conocida a otra no conocida.

Para decidir si se está ante un argumento o no, simplemente se hará un análisis del texto centrándose en los siguientes aspectos:

- a) El texto ¿tiene una conclusión? Si es así ¿cuál es?
- b) El texto ¿ofrece razones que apoyen la conclusión?, es decir ¿hay premisas? Si es así ¿cuáles son?
- c) El texto ¿presume que hay una relación entre premisas y conclusiones? ¿Infiere éstas de aquéllas?

Lo anterior se puede precisar identificando el aspecto superestructural del texto argumentativo que viene a ser las partes medulares de organización que debe contener como parte de su proceso de construcción. El texto argumentativo suele organizar el contenido en tres apartados que se esquematizan en la siguiente forma:

Organización de contenido de un texto argumentativo	
Características	
Introducción	<p>Suele partir de una breve exposición llamada <i>introducción de encuadre</i>, en esta fase el argumentador intenta captar la atención del destinatario y despertar en él una actitud favorable al interés. A la introducción sigue la tesis, que es la idea en torno a cual se reflexiona. Puede ser constituida por una sola idea o por un conjunto de ellas.</p>
Desarrollo o cuerpo argumentativo	<p>Los elementos que forman el cuerpo argumentativo se denominan pruebas, inferencias o argumentos y sirven para apoyar la tesis o refutarla. Según la situación comunicativa que se presente se puede distinguir entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Estructura monologada: La voz de un solo sujeto organiza la totalidad del texto argumentativo. Es el caso del investigador que valora el éxito de un descubrimiento, por ejemplo en una conferencia. b) Estructura dialogada: El planteamiento, la refutación o la justificación y la conclusión se desarrollan a lo largo de réplicas sucesivas. Este es el caso de los debates en lo que es fácil que surjan la controversia, la emisión de juicios personales pasionales, las descalificaciones y las ironías. <p>Según el orden de los componentes se distinguen varios modos de razonamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) La deducción (o estructura analítica) se inicia con la tesis y finaliza con la conclusión. 2) La inducción (o estructura sintética) sigue el procedimiento inverso, es decir, la tesis se expone al final, después de los argumentos. <p>Los argumentos empleados pueden ser a su vez de distintos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumentos racionales: Se basan en ideas y verdades admitidas y aceptadas por el conjunto de la sociedad. ▪ Argumentos de hecho: Se basan en pruebas comprobables. ▪ Argumentos de ejemplificación: Se basan en ejemplos concretos. Los ejemplos pueden ser resultado de la experiencia individual.

	<p>En la argumentación se emplea para explicar el significado de conceptos. En ocasiones, se utiliza para demostrar los conocimientos que tiene el argumentador.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumentos de autoridad: Se basan en la opinión de una persona de reconocido prestigio. Son reproducciones de enunciados emitidos por expertos. Tienen el objetivo de dar autenticidad al contenido. Las citas se emplean como argumentos de autoridad. ▪ Argumentos de comparación o analogía: Sirve para ilustrar y hacer más comprensible lo explicado. Muchas veces sirve para acercar ciertos conceptos al lector común. ▪ Argumentos de enumeración acumulativa: Consiste en aportar varios argumentos en serie con la finalidad de presentar una función intensificadora para el lector sobre la tesis que se expone. ▪ Argumentos que apelan a los sentimientos: Con estos argumentos se pretende halagar, despertar compasión, ternura, odio, incertidumbre... ▪ Argumentos de interrogación: Se emplea para provocar o poner en duda un argumento o bien como un medio para comprobar los conocimientos del receptor.
Conclusión	<p>En la demostración se reflexiona sobre el tema desde todos los ángulos, hasta llegar al objetivo deseado, que se ofrece como conclusión a menudo anunciada al comienzo del escrito. Puede presentarse de varias formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Afirmando la idea principal. El contenido que se desarrolla asume el rango de tesis porque explica el problema o los fenómenos que se tratan en una idea general. Es la parte final y contiene un resumen de lo expuesto (la tesis y los principales argumentos). <p>Como propuesta sugerente, este tipo de conclusión se distingue porque el escrito, si bien recoge en síntesis la idea sustancial de la exposición, no llega a hacer definitivo su razonamiento o a completar su información. Se asientan sugerencias para futuros trabajos, abriendo caminos hacia otras perspectivas antes de poner punto final al propio texto.</p> <p>Lo que distingue a un argumento de una mera colección de proposiciones es la inferencia que se supone que las une. Inferir (implicar) es derivar una consecuencia o deducir algo de otra realidad, de una verdad conocida se pasa a otra no conocida.</p>

CUADRO 1: Fuente Werlich, E. (1975) y Serafini, M.T. (1999).

María Teresa Serafini (1999) proporciona recomendaciones muy útiles a considerar al momento de elaborar un texto argumentativo dentro de las cuales podemos mencionar las siguientes:

- 1) Determinar claramente cuál es la idea central del texto que se va a presentar y sostener.
- 2) Definir el receptor o público a quien va dirigido el texto. Es frecuente el empleo de tecnicismos correspondientes a la disciplina de la que trate el texto, lo que obliga a considerar y clarificar el significado de los términos empleados.
- 3) Cualquier afirmación ha de ser sustentada por una serie de argumentos, por lo que habrá de buscar todos los argumentos posibles a favor de la tesis.
- 4) Tener en consideración las opiniones, creencias y valores del destinatario para elegir aquellos argumentos que mejor puedan convencerle y desestimar los restantes.
- 5) Deben preverse las posibles objeciones del lector que posea una postura contraria a dichos argumentos. En ocasiones se utiliza la ironía que sirve para dar por verdadera y sería una afirmación evidentemente falsa. Tiene como finalidad reprochar algo al interlocutor, o hacerle partícipe de la burla o indignación del autor.
- 6) Una buena introducción para hacer significativo el proceso, contribuye a captar la aprobación del otro. La comprensión hace posible cualquier forma de conocimiento.
- 7) El orden de los argumentos es un factor esencial. En beneficio del mismo, se evitarán las divagaciones, que podrán entorpecer la comprensión. Los argumentos más sólidos se deben de incluir al final.
- 8) La conclusión debe tener fuerza e interés para ganar la complacencia del auditorio.
- 9) Emplear el lenguaje de forma adecuada, concisa y clara, sin renunciar a la ayuda que pueden proporcionar los recursos literarios. Es indudable que un texto debidamente fragmentado en párrafos es más fácilmente interpretado y asimilado que un texto indiviso.
- 10) Si la exposición es oral, conviene memorizar de modo general el texto para producir una buena impresión de seguridad en los oyentes.
- 11) Siempre tener presente la relación causa-efecto, las citas de argumentos de autoridad, los refranes, fábulas o máximas que nutran el texto y finalmente los ejemplos ilustrativos a incluir.

Como se ha podido vislumbrar, la producción escrita es de carácter artesanal, donde se hace uso de la competencia comunicativa. Al recuperar el enfoque comunicativo, se cambia la perspectiva que se tiene en torno al proceso de lectura y escritura en forma lineal. El considerarlo como parte de la formación del actor, permite la trascendencia del pensamiento transformado en conocimiento

dentro de una realidad. Conviene recuperar el sentido artesanal y dialógico de la escritura en su codependencia con la lectura, para que de esta manera se pueda intervenir y trascender en el proceso de formación adquirido.

1.4 Formación de la competencia comunicativa: Fortalezas y necesidades en la producción escrita

El concepto de formación se entiende desde una perspectiva pedagógica al considerar al hombre como un ser en desarrollo, en evolución y constante transformación. Honoré (1980:165) hace referencia a la formación como *una función humana de la evolución*, pero de una evolución orientada de acuerdo con fin de ir consolidando un proceso, que tanto el actor como la colectividad de la que forma parte y que constantemente va transformando con su interacción, misma que aporta un desarrollo de potencialidades del ser.

Con esto, la formación es vista como un proceso dialéctico, que se genera y dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación de sujetos, por ello afirma Barbier (1993:17) que *“las actividades de formación forman parte de las actividades o de los procesos más generales de transformación de los individuos”*. Por consiguiente, la producción escrita forma parte de ese proceso de formación del ser humano, como parte de su cultura circundante, consolidando un enriquecimiento para él mismo y para los demás.

Puntualizando a este proceso de formación, Honoré (1980:20) describe una dinámica que refleja quizá la esencia misma del concepto: *“la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad”*. De igual forma sucede en este proceso de consolidación de ideas donde el individuo toma la información, la comprende y analiza por medio de la abstracción, para después exteriorizarla por medio del lenguaje escrito, contribuyendo así, a la cultura de la cual forma parte.

Desde la exterioridad se vislumbra a la formación como la adquisición de ciertas habilidades y conocimientos, modos de relacionarse con el entorno y sus actitudes. Adquiere así el carácter de un bien adquirible, lo que en palabras de Bourdieu (2007) llama *capital cultural interiorizado*. Desde la exterioridad que señala Honoré (1980), en este mismo tenor, Ferry (1990:50) considera que el discurso que sustenta a la formación va en función de considerarla como *“una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber- hacer o del saber- ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante”*.

Con esta óptica, la formación es percibida como una necesidad imperante del contexto, donde las condiciones sociales y económicas determinan un mercado laboral que requieren la autorreflexión de la persona desde su *“interioridad”* (Honoré, 1980:20) como lo requiere la Sociedad del Conocimiento actual.

Quiera o no el sujeto de la formación, se le pide no sólo la adquisición de ciertas habilidades o poseer determinados conocimientos, sino la transformación de actitudes, el cambio de visión de su propia práctica; a menudo, y desde la óptica reproductivista, se hace sumo hincapié en la crítica a los aspectos autoritarios de la función docente. La formación es vista así como una característica de la persona, apareciendo otra nota peculiar aunque no exclusiva de la formación, la unidad entre persona y rol social. (Rodríguez, 1994:3).

Otra perspectiva que brinda Ferry (1990), y que se comparte en este trabajo, es la formación institucionalizada, donde la conformación de proyectos, programas, certificaciones y prácticas diversas son las encargadas de realizar una formación legitimada (Cfr. Berger y Luckman, 2001) donde se tiene la tendencia a ascender en un nivel académico, donde en muchas de las ocasiones no se evalúa cualitativamente el proceso de formación, sino la cantidad de información recibida.

Traspolando esto a la Maestría en Pedagogía, el avance de investigación no tendría que ser visto solamente, como el medio para acceder a una certificación, su función va más allá de esta concepción: Es el reflejo de una formación interna que trasciende a una resignificación del sujeto en su contexto social.

Desde esta visión de la formación en la que el hombre recibe conocimientos mismos que son transformados en *“saberes”* del exterior, mismos que interioriza y

resignifica, para luego exteriorizarlos nuevamente, se entiende que el concepto de formación está íntimamente vinculado al de la cultura (Geertz, 2005). El ser humano establece una estrecha interacción con la cultura, no así como lo expresa Díaz Barriga al plantear que *“la formación es una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura.”* (Díaz Barriga, 1993:48). La cultura se construye como parte intrínseca de la interacción humana.

Lo anterior queda ejemplificado por Honoré al citar a Lhotellier (Honoré, 1980:20) cuando explica que *“la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos...en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”*, luego, la formación no es un proceso que se apropie de manera instantánea, como producto de la obtención de un título profesional que de cuenta de este proceso para legitimarlo o de algún documento que lo acredite a nivel social para ser contemplado por los demás. La formación toma relevancia cuando se concibe como parte de la construcción de identidad del ser humano, en su naturaleza inherente, misma que se cultiva y puede desarrollarse paulatinamente al no estar sujeta a temporalidades o edades específicas.

De ahí su carácter dinámico y dialéctico, como se presenta como parte del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura. Es así que, al retomar la perspectiva del enfoque comunicativo, se resalta una nueva posición del actor como el conocedor, el diagnosticador y el mediador del aprendizaje, de una manera interactuada con el conocimiento y el contexto o medio que le rodea, logrando desarrollar sus capacidades y habilidades que se involucran, como competencias lingüística y pragmática, en la escritura.

El actor, al conocer el nivel de desarrollo en que se encuentran dichas competencias, desde una perspectiva de autoevaluativa, identificando sus procesos mentales particulares en cada uno de los conocimientos adquiridos como parte del proceso de construcción de saber, va identificando sus estrategias a implementar para así, reforzar dichas habilidades de manera tal, que el acto de redactar formará parte de sus experiencias significativas. En este sentido, la autoevaluación de su proceso de enseñanza aprendizaje contribuye a que el actor

visualice y atienda aquellas necesidades que considere en prioridad modificar, para que paulatinamente como parte de su proceso de formación pueda ir enriqueciendo sus producciones escritas.

...el discurso pedagógico elabora y transmite un saber que no es el saber-hacer (capacidad de hacer, habilidad, sentido práctico), sino un saber que toma su hacer y su saber-hacer como objeto y especula sobre la pertinencia y la coherencia de las decisiones que se deben tomar tanto en el nivel de los fines como en el de los medios. (Ferry, 1990:24).

Con esto sostengo que, formando esta cultura de la producción escrita en el maestrante, podrá ser invitado al cuestionamiento y reflexión en la construcción del conocimiento al investigar, observar, y sacar conclusiones significativas. Atender el proceso de la producción escrita, contribuye a enriquecer en gran medida la perspectiva del aprendizaje. *Aprender a aprender* (Argudín, 2006) facilitará el fortalecimiento de las habilidades adquiridas, trascendiendo a la competencia, permitiendo así la interacción del conocimiento, como parte de la formación académica, brindando las bases para la consolidación de una cultura de la escritura.

El plasmar de manera escrita las ideas, conduce a formar un actor capaz de interpretar, comprender y reflexionar su realidad, para poder intervenir en ella para transformarla. La redacción de un texto argumentativo permite esta intervención. Este tipo de texto permite el desarrollo de la comprensión del ser humano, haciendo una recuperación de su reflexión y análisis de la realidad que le circunda. Estos son considerados aspectos importantes de la formación humana (Bernard, 2000; Honoré, 1980; Ferry, 1990).

Como lo he mencionado, la producción escrita requiere de tiempo y dedicación. Lo primordial es tener disposición (Bernard, 2000). El deseo que querer mejorar la presentación de la producción de conocimiento escrito, es una competencia que sólo se puede desarrollar ejercitándola día con día, corrigiendo aquellos aspectos que se identifiquen por medio del proceso de revisión que realice el mismo maestrante en forma individual y colectivamente, con sus compañeros y en especial su tutor. Éste último, en la mayoría de los casos, posee un conocimiento más amplio del tema y puede sugerir la corrección del texto, así como la

bibliografía que enriquezca a éste, permitiendo así, una construcción y apropiación del conocimiento.

Para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa, se hace necesario mencionar que, desde un aspecto idóneo, convendría fortalecer a ésta desde la instrucción que ofrece la educación básica, por medio de diferentes ejercicios a realizar, encaminando al actor hacia la conciencia de su propio proceso de aprendizaje por medio de la autoevaluación. Desgraciadamente, la realidad nos presenta otro panorama, ya que el sistema educativo que poseemos descuida el aspecto de la producción escrita, reflejándose en los niveles educativos superiores, como lo son los estudios de Posgrado. Esto permite discernir un terreno fértil de intervención pedagógica para atender esta demanda educativa, fortaleciendo la formación de los maestrantes, en sus competencias comunicativas en función de sus producciones escritas dentro del ámbito académico en el que se desenvuelven.

Por otro lado, recupero y comparto la opinión de Barnett (2001), cuando señala el considerar la importancia del nivel de comprensión que cada uno de los sujetos posee, siendo que las experiencias que tenga con el entorno van a determinar la apropiación de este conocimiento, mismo que se va a ver impactado de acuerdo al uso que tenga en su cotidianidad. El debate actual, plantea que el modelo educativo basado en el desarrollo de las competencias comunicativas, es ideal dentro del ámbito universitario, donde se pretende enseñar en la excelencia. Yo creo, que tal afirmación es válida y loable en su aplicación, si se consideran los requerimientos que plantea el Conacyt como parte de su Padrón de Excelencia, con los Programas académicos que subsidia y que más adelante se expondrá, dicha situación, en el próximo capítulo. Este Padrón de Excelencia, se fortalece a su vez, por la producción en investigación que se genera en el Posgrado, donde la producción escrita da cuenta de la investigación generada en el Programa participante, como sucede con el Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, en coparticipación con el Programa impartido en la Facultad de Filosofía y Letras.

Tomando del primero, su sustento y reflexión se rescata el concepto de formación que anteriormente se retomó de Honoré, vinculándolo el principal objetivo del plan de estudios cuando establece:

“...la necesidad de que los estudiantes integren un proyecto personal y coherente de formación en la selección de cursos/o seminarios. Para ello, será necesario establecer una estructura curricular suficientemente flexible, que permita, si así lo deseara el estudiante, una formación especializada en el ámbito disciplinario y, al mismo tiempo, conceda importancia a la realización de actividades de investigación.” (UNAM, 1999:18).

Esto con el fin, de proporcionar estrategias a los actores para cambiar su perspectiva al momento de escribir, modificar la idea tortuosa de escribir para convertirlo en un acto digno de ser disfrutado, haciendo uso de la voluntad (Bernard, 2000) eclipsando al deber que disfraza la obligación institucional que presenta el contexto académico. Considero que este es un gran reto: el poder transformar dicha concepción, para lograr en forma conjunta una formación compartida.

El contribuir a disminuir la ansiedad y temor al momento de escribir por parte de los actores, se presentó como un reto, ya que el desconocimiento del tipo textual a construir implica el generar una serie de dudas sobre el orden del qué poner. Sin embargo, de esta situación se recuperaron las diferentes perspectivas y factores que influyen decisivamente al momento de escribir, como lo comentó uno de los actores al comentar sus impresiones sobre el bloqueo psicológico que presenta al momento de escribir:

... me gusta estarlo leyendo varias veces, entonces eso de regresarme en la computadora, a mi la computadora no me gusta leerlo en la computadora, porque como siento que en la computadora no me concentro, lo tengo que tener en las manos, para que yo me concentre lo tengo que tener en las manos y en algunas ocasiones lo leo en voz alta, sería como yo escucharme para leerme y ya escucharme ya como finalmente algo que yo puedo creer que siento que se entienden bien los párrafos, entonces ya lo leo lo que falta me doy cuenta que no, o al contrario y cuando de plano estoy muy bloqueada lo dejo, no hago nada, digamos, o hay veces que estoy más que bloqueada entonces digo pues ya lo tengo que hacer porque ya lo tengo que escribir entonces escribo empiezo a escribir, escribir escribir, así como yo tengo la idea en la cabeza así lo escribo, sin poner mucha atención en acentos ni nada de eso y lo dejo como dos o tres días y luego ya voy y lo leo.

M12F/EL39-51

Considero vital el recuperar la intencionalidad, como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, determinando su influencia en el contexto social, como es lo institucional. Al generar una perspectiva de autoevaluación, se propicia un aprendizaje permanente, donde el actor puede acudir a las múltiples fuentes del conocimiento y de los saberes existentes, para apropiarlas a favor de su proceso formativo y de emancipación en el ámbito académico. Comparto la afirmación de Gruñid cuando ilustra que:

” La emancipación significa independencia de todo lo que está fuera del individuo y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje, emancipación identificada con autonomía y responsabilidad que se logra sólo a través del acto de la autorreflexión.” (Gruñid, 1991:34-35 citado en Chehaybar, 1999:89).

El contar con un nuevo enfoque del proceso de formación, a partir de la relación con el tutor al considerarlo como un acompañante y no como facilitador del saber, como ocurría en el modelo educativo tradicional, dará sentido para poder transformar la perspectiva que se tiene del trabajo académico. Al considerar a la producción escrita, como parte fundamental de la difusión del conocimiento generado por medio de la investigación, permitirá dar mayor proyección a la Maestría en Pedagogía por sus aportes al campo de conocimiento. Este problema puede ilustrarse con las palabras de Edith Chehaybar cuando menciona:

Es insuficiente la cultura de la difusión escrita de los resultados del trabajo académico-pedagógico; suele faltar el apoyo institucional al respecto, a pesar de que en los discursos, planes y programas institucionales se ha presentado como un aspecto relevante y se han abierto, en los últimos años, diversas revistas dedicadas a éstos rubros.” (Chehaybar, 1999).

Con estos antecedentes, en el próximo **Capítulo dos** se presenta el contexto de la Maestría en Pedagogía y la importancia de su vinculación con la producción escrita. Esta última vital como medio para la difusión del conocimiento generado por medio del proceso de investigación. La influencia de la políticas educativas extrínsecas emitidas por los organismos internacionales dentro del marco de la globalización, en forma intrínseca el plano institucional determinan características particulares a este Programa. Su incorporación al Padrón de Excelencia del Consejo Nacional de la Ciencia y Tecnología (Conacyt), creado en 1970

impulsando los estudios de Posgrado con becas y apoyo económico para el desarrollo de dichos programas.

. Se recuperan los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial Interamericano (BMI), su influencia en el mercado productivo y la estrecha relación e influencia que guarda con el ámbito educativo, como sucede con instancias institucionales como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes).

El contexto institucional cobra vital importancia, al considerar el Plan de Estudios de la Maestría, presentando los ideales de ingreso y egreso visualizando un ideal de hombre a formar, con un grado de competitividad académica de alto nivel, mismo que le permita desarrollarse en el ámbito educativo y laboral que la Sociedad del Conocimiento demanda actualmente.

CAPÍTULO II

REPERCUSIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM

2.1 La globalización y las políticas educativas internacionales:
UNESCO, OCDE Y BMI

2.2 Políticas educativas en la UNAM en el nivel
Posgrado

2.3 Antecedentes y contexto de la Maestría en Pedagogía en
la FES Aragón UNAM



CAPÍTULO II

REPERCUSIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM

Una comunicación escrita es como un territorio extenso y desconocido que te contiene a ti, a tu lector (a), tus ideas, tu propósito y todo lo que puedas hacer. Lo primero que debes hacer como escritor(a) es explorar este territorio. Tienes que conocer las leyes de la tierra antes de empezar a escribir el texto.

LINDA FLOWER

Uno de los principales aspectos que se deben considerar al momento de realizar una investigación cualitativa es dar cuenta del contexto dentro del cual se mueve el objeto de estudio. La construcción del escenario, como lo es el Programa de Maestría en Pedagogía en los estudios de Posgrado que se imparten en la Facultad de Estudios Profesionales Aragón contempla tres aspectos importantes. El primero, es la institución como el lugar físico o la espacialidad material, dónde se desarrolla el Programa, involucrándose el ambiente geográfico y un antecedente histórico particular permeado por el aspecto político, como lo es el surgimiento de la FES Aragón, a raíz del proceso de descentralización de la educación superior impartida en Ciudad Universitaria, en la UNAM. El segundo aspecto es el institucional, que hace alusión al conjunto de significaciones sociales imaginarias, que el actor hace suyas por medio de la socialización. Es lo que hace que una sociedad sea esa y no otra, al engarzarse con la institución, como sucede con las particularidades que distinguen al Programa de Maestría en Pedagogía en esta Facultad. Y finalmente, lo instituyente como parte de una creación innovadora que brinda novedad y que a su vez se contrapone con lo instituido socialmente, donde se requiere el reconocimiento colectivo apegándose a una normatividad establecida (Carrillo, 2005; Fernández, 1998).

Desde esta perspectiva, la producción escrita que se genera en este escenario, posee tintes particulares, ya que existen una serie de políticas intrínsecas por

parte de los organismos internacionales relacionados con la educación, emitidas a las instituciones de educación superior como la UNAM. La influencia del factor económico, recupera las políticas de la globalización mismas que se involucran en las políticas de los organismos internacionales que, como la ONU (Organización de las Naciones Unidas), la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el BMI (Banco Mundial Interamericano) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) impactan a las instituciones educativas, en específico a los estudios de Maestría demandando competencias específicas a formar

Dentro del aspecto institucional, la producción escrita viene a cobrar significado al formar parte del avance al proyecto de investigación, que como parte de las prácticas instituidas, su presentación es considerada en el aspecto formativo, además de dar cuenta de la acreditación de los diferentes seminarios a cursar dentro del Programa. A su vez, dicho avance culminará como el documento recepcional o la tesis de grado, situación que hace necesaria la presentación de los avances al Conacyt, como parte de sus requerimientos institucionales de eficiencia terminal, al encontrarse incorporado el Programa de Maestría en Pedagogía en la UNAM dentro de su Programa de Calidad y Excelencia.

En este sentido, la producción escrita como parte de dicho avance, desde su perspectiva ideal, debe ser reflejo de calidad, en cuanto a claridad, precisión y coherencia, siendo el medio que permita la difusión de los conocimientos generados en la investigación realizada por los maestrantes inscritos al Programa, adquiriendo relevante importancia dentro de la Sociedad de Conocimiento actual. La presentación del contexto determina la funcionalidad del texto, donde podía identificar durante la fase de sondeo, que existían problemas en torno a la producción escrita, que era necesario identificar para su atención, ya que ésta no cumplía con los requerimientos institucionales solicitados, además de dificultar el trabajo académico de los diferentes seminarios a cursar dentro del Programa.

Consideré la sugerencia por parte de mis compañeros del Programa de Maestría en Pedagogía, con respecto a la realización de un diagnóstico que permitiera identificar los principales problemas que se suscitan al momento de redactar un

texto, así como los factores que influyen en su construcción así como el tipo de texto que en tendencia se redactaba al momento de ingresar al Programa.

Recuperé dichas impresiones de los maestrantes, por medio de las pláticas informales que se dan al momento de arribar a los seminarios y sus recesos. Posteriormente, se diseñaron los instrumentos que permitieron la recuperación del dato empírico para su sistematización e interpretación. Estos hallazgos, al ser vinculados a su contexto, adquieren trascendencia para su comprensión. La producción escrita trasciende otros espacios de intercambio académico que dan pauta al intercambio y la difusión del conocimiento. El fortalecer la competencia comunicativa de los maestrantes, por medio del uso del texto argumentativo, permitirá la trascendencia del conocimiento generado por medio de la investigación a otros espacios institucionales, donde por medio de la presentación de ponencias, artículos de revistas y libros, entre otras actividades que involucren el acto de escribir, se podrá dar cuenta de la calidad y excelencia del aspecto formativo de los actores.

Con este antecedente, a continuación presento un panorama general concerniente a las políticas que permean el escenario que sirve como marco de referencia al Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón UNAM.

2.1 La globalización y las políticas educativas internacionales: UNESCO, OCDE Y BMI

Las políticas educativas universitarias se encuentran determinadas por el fenómeno de globalización, dado que reciben una influencia directa en el aspecto político, social y económico. Debido a la amplitud que tiene éste tema, sólo retomaremos de forma general lo concerniente al aspecto económico, en el sentido que toma la asignación de financiamiento que realizan los organismos internacionales al respecto. Dicho apoyo es otorgado a las instituciones de educación superior, para llevar a efecto sus propuestas educativas, por medio de diversas políticas que reflejan un punto de vista particular para percibir a la educación. Lo anterior esclarece el escenario dentro del cual se desarrolla la producción escrita, como parte refleja de un proceso formativo que permite a su

vez la difusión del conocimiento generado como sucede en los estudios de Posgrado por medio de la investigación dentro del marco de la globalización.

La globalización, se presenta como un proceso que genera una creciente comunicación, a veces desmedida desde la perspectiva que se sobrepasa al sujeto de información, de manera tal que propicia interdependencia entre los diferentes países del mundo, permitiendo la unificación de mercados, sociedades y culturas haciendo a un lado conceptos particulares de pertenencia. Se tiene como meta, la formación de una sola comunidad, unificada, donde no haya particularidades, donde por medio de la erradicación de las fronteras territoriales que limitan a los países se logre una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que abarquen todo el planeta. De ahí parte el concepto adquirido de carácter global, por hacer referencia al globo terráqueo en el cual habitamos.

La globalización va a tener una influencia decisiva en el sector económico, donde puede verse el poder de las empresas transnacionales, por medio del movimiento de grandes capitales financieros y el entretenimiento como derrama económica de las personas (Ianni, 2004). Estas políticas de financiamiento, van a privilegiar a los sectores educativos privados teniendo como ideario pedagógico a formar un sujeto profesionalizante y competitivo. La educación es vista como una mercantilización donde sólo los sectores que posean un nivel económico adquisitivo podrán acceder a él (Barnett, 2001).

El acceso ascendente a los subsecuentes niveles educativos, yendo del básico al superior, viene a presentarse a manera de *embudo*, esto es, que en la medida en la cual la población accede a cada uno de ellos, se va a ir presentando una reducción de la matrícula escolar, en forma paulatina, decreciendo al acercarse a la educación superior, debido a que el factor económico repercute en las personas, como parte de la necesidad de sufragar sus necesidades económicas, priorizando la incorporación al mercado laboral, abandonando en ocasiones los estudios a realizar. Esto da como consecuencia, que los grupos de estudiantes vayan reduciendo su ingreso a los niveles educativos subsecuentes. Lo anterior,

se puede observar, en la matrícula inscrita en la Maestría en Pedagogía, donde son pocas las personas asistentes.

En este sentido, las políticas educativas universitarias dan cuenta del fenómeno de globalización, al recibir una influencia directa en el plano ideológico que sustenta un sistema económico, determinando en consecuencia, su forma de proceder. La globalización puede verse, como un derivado de la capacidad de las empresas transnacionales, que toman su poder por medio del movimiento de su capital económico, controlando el comercio, el crédito, el financiamiento y el entretenimiento como derrama económica de las personas, donde por medio del poder que proporciona el manejo de ese capital, el ser humano se encuentra “*sujeto*” a esa clase dominante, como en su momento lo planteó Carlos Marx en *El Capital*, al hacer un profundo análisis del manejo y repercusión de éste.

Bolívar (2000) nos refiere, que la globalización se presenta como un proceso que genera una creciente comunicación dentro del planeta, afirmación que es cuestionable en el sentido de que, si definimos al proceso de comunicación desde la perspectiva de la reciprocidad, éste fenómeno quedaría en una situación complicada. Al recuperar el enfoque comunicativo del texto, como parte de la producción escrita, se presentan múltiples barreras que anulan o truncan este proceso de reciprocidad, como por ejemplo podrían ser, el carecer de elementos básicos conceptuales que obstruyen la claridad y la coherencia que conlleva un texto, situación que es determinada por el aspecto formativo del actor, así como el uso del capital cultural previo que posee.

El fenómeno de la globalización, fomenta la interdependencia económica, social y cultural entre los diferentes países del mundo permitiendo la unificación de mercados, sociedades y culturas que sacrifican sus costumbres o creencias, por medio de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas adquiriendo una extensión global. Lo anterior puede apoyarse con la siguiente definición:

La globalización puede ser entendida como el conjunto de procesos económicos, tecnológicos y sociales que –por un lado- definen el nuevo orden mundial; por otro, determinan la conciencia creciente de dichos procesos como un todo. (Bolívar, 2000).

Así, los modos de producción y el manejo del capital económico que les respalda se mueven en el planeta creando una sociedad “en red”, recibiendo apoyo del internet. Por medio de la *www (World Wide Web)*, que retoma como parte de sus valores, la creación de un mercado único, donde no existen las fronteras ni los límites, donde es posible conectarse con diferentes personas en un mismo tiempo de manera diacrónica, donde por medio de diferentes husos horarios en puntos distantes se conectan ambas personas dentro del globo terráqueo, y de manera sincrónica ocupan un mismo momento con respecto al espacio temporal precisado por el ordenador. Todo dentro del marco de un capitalismo que acelera la desregulación y la privatización de instituciones, motivo que conlleva a la profesionalización del individuo priorizando el saber hacer, haciendo a un lado la reflexión, como parte de la visión de utilitarismo que dan las ideas globalizantes.

Este fenómeno como tal, repercute en la escuela y sus actores, como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. La gestión educativa siendo mayormente centralizada, no brinda suficientes espacios para que los actores del proceso educativo puedan participar y, en consecuencia, contribuir a que la oferta educativa se aproxime a sus necesidades. Ejemplo de esto es, la calendarización escolar que no suele adaptarse a las peculiaridades de la vida rural, o los planes de estudio carecen de referentes culturales que hacen que la educación impartida pierda relevancia y significado. La asignación de recursos y el apoyo técnico, administrativo y pedagógico es escaso, impidiendo la creación de escuelas autónomas que atiendan los procesos formativos de los actores. Los docentes se ven afectados en su desempeño profesional, por las remuneraciones económicas que reciben, mismas que en la mayoría de las circunstancias no solventan sus necesidades materiales.

Esta situación como concepción del mundo, obviamente repercute, como ya se ha dicho, en las instituciones de nivel superior, donde se prioriza la profesionalización del sujeto en un “*saber hacer*”, para lograr una pronta inserción en el mercado laboral. Mecanizando el aprendizaje, por medio de una reproducción del mismo y donde la adquisición de conocimientos va a formar parte del capital cultural interiorizado del individuo (Bourdieu, 2004), situación que

es preocupante, porque repercute directamente en la formación del sujeto con respecto a la adquisición de conceptos, olvidando su capacidad creativa, analítica y generadora de nuevos conocimientos por medio de la investigación, formación que se adquiere por medio de los estudios de Posgrado.

La formación dirigida hacia un modelo profesionalizante, busca la inserción en este marco, y es la oferta educativa que muchas instituciones del sector privado ofrecen, al quedar fuera de las instancias educativas que ofrece el Estado. Estas instituciones al no contar con el apoyo económico de éste, se ven en la necesidad de hacer una reducción en su matrícula, denegando el acceso a una gran cantidad de sujetos. Sin embargo el manejo de grandes capitales, se va a centrar en los grupos de poder, registrando un gran incremento del comercio internacional y las inversiones, debido a la caída de las barreras arancelarias y la interdependencia de las naciones, para formar una sociedad única o una comunidad mundial en el aspecto económico.

La globalización de los mercados, de los circuitos financieros, del conjunto de redes inmateriales y de las empresas (reestructuradas ellas también en “empresas redes”, viene exigiendo una desregulación radical con todo lo que significa de retroceso de las fuerzas sociales y de declive del papel que ha correspondido al Estado-nación del Bienestar, así como de la filosofía de los servicios públicos. Es el triunfo de la empresa y de sus valores, del interés privado y de las fuerzas del mercado (Mattelart, 1998:25 citado en Bolívar, 2000).

Se recupera el término de globalización presentado por Bolívar (2000), misma que generalmente se usa en los ámbitos económico-empresariales, refiriéndose a los efectos mundiales del comercio internacional y a los flujos de capital como parte de un efecto de liberalización y desregulación del comercio, identificándose como “*libre comercio*” (en inglés, *free trade*). Este autor, considera más adecuado el uso del término en español *mundialización* (derivado del francés *mondialisation*) dado que considera más adecuado éste término, ya que “*global*” no equivale a “*mundial*”, como ocurre con el inglés.

Otros autores, como Edgar Morín (2006), utilizan el término de *era planetaria*, haciendo referencia que este tipo de ideología tiene una repercusión en toda la sociedad que habita el planeta, teniendo una repercusión a nivel personal generando un individualismo, mismo que es proyectado a un nivel macro social

con un caos social por la pérdida de identidad. Por medio del uso de la tecnología, el individuo solamente interactúa con él mismo, como sucede con el uso del ordenador.

Conviene señalar que el término globalización es de uso mundial adquiriendo una connotación extensiva, donde los mercados y de las empresas tienden a crecer en forma acelerada por todo el planeta para lograr el control de los mercados de consumo. Así, se alcanza una dimensión mundial, que sobrepasa las fronteras nacionales. O mejor dicho, anula dichas fronteras, colocando a unos cuantos países a la cabeza del manejo de éste capital económico.

Nuestro país recibe una fuerte influencia del fenómeno de la globalización. A nivel cultural, social y económico llega por parte de Estados Unidos debido a su cercanía territorial y por el poder económico que posee presentándose como una potencia dominante, en términos de poseer el mayor número de empresas transnacionales en todo el mundo, ya que *“posee el mayor número y porcentaje de transnacionales entre las 500 mayores, con 227 (45%), seguido por Europa occidental con 141 (28%) y Asia con 92 (18%). En estos tres bloques regionales de poder se controlan el 91 % de las mayores transnacionales.”* (Petras, 2004).

Estados Unidos posee las mayores transnacionales en la industria, como General Electric, petróleo y gas (Exxon-Mobil), software y servicios de cómputo (Microsoft), productos farmacéuticos (Pfizer), banca (Citicorp), comercio minorista (Wal-Mart), seguros (American Internacional Group) y hardware de tecnología de información (Intel). Las empresas transnacionales son líderes, ya que han logrado su expansión industrial por medio del militarismo y las ocupaciones territoriales por medio de la guerra.

Al respecto, Petras (2004:25) nos dice:

Es un error referirse a Estados Unidos como la “potencia global”, porque sus fuertes competidores lo han rebasado o compiten con él en sectores energéticos y productivos claves. Si bien domina los sectores “visibles” y de “consumo” (medios masivos y comercio al menudeo), es relativamente débil en manufacturas, telecomunicaciones y seguros. Su poderío radica en los servicios, no en la producción de bienes civiles tangibles. Sin las transnacionales militares-industriales fuertemente subsidiadas, su presencia en la industria sería menor. Además la economía manufacturera ha sido debilitada por la expansión de sus consorcios hacia otros países, sobre todo China.

Desde otra perspectiva, es interesante rescatar, que la globalización también se comporta como una ideología, con una determinada forma de pensar y gestionar lo social (Bolívar, 2000), teniendo como consecuencia una repercusión importante en el aspecto educativo, ya que éstas políticas mundiales precisan el estereotipo de hombre ideal que pueda ser compatible, con este modelo económico que se demanda, para lograr una inserción en el mercado laboral, industrial y productivo, como ya se ha mencionado.

Con esto, entendemos la necesidad de buscar, al interior de los programas educativos, en muchas de las ocasiones, la mercantilización de la educación por parte del sector privado. Por ejemplo, al promover una educación bilingüe, rescatando la ideología norteamericana en formación y tradiciones basadas en su cultura desde el aspecto social, simplemente con el objetivo de lograr una inserción en el mercado laboral. Por medio de la institucionalización del proceso educativo, se logra la transmisión de las concepciones ideológicas imperantes de un sector productivo, donde a partir de un concepto ecléctico de formación se busca formar a un sujeto funcional para su realidad circundante (Fernández, 1998).

Se pretende rescatar la formación de sujetos “líderes” como parte de un funcionalismo económico del mercado laboral, erradicando la formación emancipadora del sujeto por medio de la construcción de conocimientos (Morán,2003), perdiendo la interrelación que se da al interior del sujeto, del intercambio socio cultural que ejerce con los otros por medio de la convivencia familiar, social e inclusive con él mismo, olvidando los aspectos socioafectivos dentro de la construcción de su entorno cultural.

La globalización repercute directamente en el ámbito educativo. No puede permanecer ajena a él, ya que es por este medio que va a reproducir toda una ideología imperante por parte de los grupos dominantes (Bourdieu, 2007). Éstas políticas educativas tienen una repercusión directa en la educación superior y en los estudios de Posgrado, como parte de los requerimientos de la Sociedad de Conocimiento actual, vinculando la esfera económica con la educativa, apoyándose en el modelo educativo basado en competencias, que actualmente

se demanda a nivel social. La ideología influyente por parte de los organismos internacionales relacionados con la educación, como lo son la UNESCO, el BMI y la OCDE, establecen una estrecha relación con el Conacyt, determinando los estándares de calidad que permiten a los programas educacionales competir a nivel internacional, por medio de la acreditación de su nivel de estudios, mismo que es determinado de acuerdo a la eficiencia terminal de los mismos (Petras, 2004).

Lo anterior, se muestra como claro ejemplo, en el sector empresarial que demanda la formación de competencias que garanticen un alto desempeño laboral por medio de la calidad y la excelencia en el ámbito educativo, específicamente en el nivel superior, se hacen a un lado aquellas diferencias individuales socio-histórico culturales que distinguen a cada persona como un ser único, promoviendo el multiculturalismo, fomentando una cultura estándar y homogeneizada representada por la *macdonalización* o la *disneylandización* (Bolívar, 2000). Esto da por consecuencia, la pérdida de la resignificación del actuar dentro del ámbito cultural, donde la interacción y la reflexión, van a ser las fuentes generadoras de transformación en su entorno. La cultura es vista como la incorporación de la ideología transnacional, como parte de la vida cotidiana del individuo, desde una perspectiva universal así se conceptualiza:

La cultura es la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así mismo como conducen sus acciones; la estructura social (sociedad) es la forma que asume la acción, la red de relaciones sociales realmente existentes. La cultura y la estructura social (sociedad) no son, entonces, sino diferentes abstracciones de los mismos fenómenos. (Geertz, 2005: 131-133).

La influencia de globalización en el ámbito académico, se presenta como un lugar propicio para generar un espacio de reflexión con respecto a estas políticas. El reconocimiento de las habilidades comunicativas permite al actor, en este caso, el maestrante en Pedagogía, poder reflexionar sobre su participación en este mundo mercantil. Al resignificar la importancia y trascendencia de la producción escrita como vía de difusión del conocimiento, se abren las pautas que permiten la construcción del conocimiento en el proceso de formación. Al identificar las fortalezas y debilidades a atender, el maestrante permite la trascendencia de las actividades académicas, reflejando el proceso intrínseco adquirido.

...en primer lugar, la formación es percibida como una función social de transmisión y saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otro sentido la formación es considerada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lleva a cabo bajo el doble efecto de una moderación interna y de posibilidades de aprendizaje de reencuentros y experiencias. (Ferry, 1990:50).

Desde esta perspectiva, los textos académicos subsecuentes que produzca, enriquecerán el campo de conocimiento de la Pedagogía, teniendo acción refleja a su vez, no sólo su propio proceso formativo, sino el de los sujetos que le acompañen en el mismo. A su vez, se logrará el intercambio de experiencias de aprendizaje con otros compañeros y profesores, que le llevará al óptimo desarrollo de su avance al proyecto de investigación, exponiendo sus hallazgos y recuperando las aportaciones dentro del ámbito académico cotidiano (Maffesoli, 1993). De esta forma, se podrán apreciar sus alcances en el proceso de formación, en el desarrollo de la competencia comunicativa, recuperando la lingüística y pragmática, sobre el uso de la escritura en la producción escrita, donde el texto adquiere el carácter de académico debido a su contexto.

En este sentido resultan interesantes los principios que propone la UNESCO (2006), para el sustento del modelo educativo basado en competencias, como propuesta para la educación del presente siglo: *aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir*, los cuales involucran necesariamente el *aprender a aprender*. Sin embargo, recuperando los planteamientos de Ferry (1997), se considera necesario como parte del proceso de formación el tener conocimiento dentro de la realidad en la cual se va a trabajar, reuniendo todo tipo de información con respecto al contexto institucional de los actores, así como sus comportamientos e impresiones para poder llevar dicho proceso, no sólo al acto de aprender, sino de analizar las acciones propias, en forma intrínseca y extrínseca, para identificar la problemática que se posee con respecto al proceso de producción escrita y el compromiso de intervenir en mejora del mismo, como parte de la realidad objetiva a través de las experiencias vividas.

El reflexionar y compartir con el maestrante dicho proceso, contribuye al análisis, interviniendo directamente en él, formando así una mediación entre los actores, estrechando la relación maestro alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual surge. El análisis compromete una doble elucidación de la realidad objetiva y de lo que ésta aparenta como problemática del deseo y del compromiso.

Dentro del proceso formativo que involucra a la producción escrita, se localizan las competencias comunicativas lingüística y pragmática (Argudín, 2006; Maqueo, 2004), que recuperan aspectos del contexto así como la autoevaluación del actor con respecto a su proceso de enseñanza –aprendizaje. Conviene mencionar que actualmente, existen dos tipos de competencias a desarrollar: *las laborales* que tienen como fin la profesionalización del individuo, y *las competencias comunicativas* que van en función del desarrollo de habilidades del individuo a partir de su autoevaluación, dentro de su proceso de formación educativa en el ámbito académico. El modelo educativo basado en competencias de Yolanda Argudín (2006), presenta la *construcción de las competencias comunicativas* adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y comunicativo de la producción escrita (competencia lingüística y pragmática) dentro de la *Sociedad del conocimiento* actual, que día con día, tiene cambios vertiginosos en su sistema de comunicación. El mercado laboral demanda una propuesta de profesionalización del sujeto como lo muestra Yolanda Argudín (2006) en la siguiente cita:

“...el desarrollo científico y de las nuevas tecnologías, los cambios producidos en los procesos económicos, financieros y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, obligaron a repensar el proceso educativo. De aquí surgen las competencias educativas las cuales se basan tanto en la economía como en la administración e intentan aproximar a la educación a estas disciplinas, en un intento por crear mejores destrezas para que los individuos participen de la actividad productiva.”(Argudín, 2006:18)

Recuperando la perspectiva del proceso formativo, es necesario que el sujeto mismo haga la resignificación de las competencias que requiere adquirir. De esta manera, podrá tener en cuenta las implicaciones que transforman su práctica cotidiana en el plano académico. El tener conocimiento de su condición, le permitirá transformarla por medio de la intervención, el reflexionar en torno al proceso haciendo consciente las fortalezas y debilidades que posee, permitirá incorporar los conocimientos adquiridos en su formación académica teniendo trascendencia en su proyecto de vida, que se define como el conjunto de

actividades coordinadas e interrelacionadas que buscan cumplir con un objetivo en específico. En este sentido, podría decirse que *un proyecto de vida es la dirección que una persona marca para su propia vida.*

El desarrollo de las habilidades de escritura hasta ser transformadas en competencias, va encaminado al maestrante que ingresa al Programa de Maestría en Pedagogía, no solamente cumpla con los requerimientos institucionales que le son requeridos por medio del avance al proyecto de investigación. Se trata de mirar más allá, generando a partir de su proceso de formación intrínseco, el hacer uso de la escritura difundiendo sus conocimientos adquiridos, dando pauta a la reflexión y análisis de los mismos, como parte del proceso formativo de otras personas que consulten su producción escrita. No podemos mantenernos alejados del fenómeno de la globalización y su influencia en el mercado laboral repercutiendo en la Sociedad del Conocimiento, situación que implica presentar alternativas con respecto a la intervención en el campo de la Pedagogía por medio de la producción escrita que se genera a su interior.

El conocimiento del contexto dentro del cual se va a realizar una producción escrita, permite identificar su intencionalidad, con respecto a *un por qué y para qué redactar un texto.* El conocimiento de los diferentes tipos de texto, su metodología de construcción y los aspectos discursivos de éste, enriquecen a su vez el capital cultural previo por medio de la adquisición de nuevos conceptos, enriqueciendo la red de éstos al permitir la construcción y reconstrucción de sus conocimientos y saberes previamente adquiridos, mismos que son resguardados en su memoria, resultado de los aprendizajes que no deja de realizar, mismos que se consolidan en forma gradual y paulatina. La materialización del conocimiento por medio del texto, adquiere vital importancia al momento de considerarse como una práctica instituida, que impacta el aspecto formativo e institucional de la Maestría dentro del ámbito social.

Lo anterior, nos lleva a reflexionar sobre la importancia que tienen los estudios de Posgrado, donde una de las características fundamentales es la generación de conocimientos para transformar la realidad circundante. Esto hace necesario el

rescatar las políticas educativas que influyen el aspecto institucional a la Maestría en Pedagogía en su contexto académico.

2.2 Políticas educativas en la UNAM en el nivel Posgrado

En las últimas dos décadas se produjeron cambios significativos a nivel estructural dentro de los sistemas educativos, en particular, en la educación superior como se mencionan en el Plan de desarrollo del Posgrado (PDP) en la UNAM 2002-2006. Entre estos encontramos:

- a) Masificación de la educación superior y creciente inequidad
- b) Crisis del financiamiento público de la educación superior
- c) Emergencia de la sociedad de conocimiento
- d) Nuevos patrones de la competencia económica internacional
- e) Nuevas demandas sociales sobre el sistema universitario
- f) Desajustes estructurales del mercado de trabajo
- g) Internacionalización de los sistemas de educación superior
- h) Mayor movilidad del capital humano
- i) Crisis de la organización estatal del servicio educativo universitario
- j) Crisis de los sistemas de gobierno de las universidades
- k) Redefinición de los conceptos de autonomía universitaria

Estos problemas, en gran parte generados por la políticas de globalización, asignan un nuevo rol a la educación superior, al involucrarla dentro de la nueva Sociedad del Conocimiento, que a su vez demanda la aplicación de las nuevas tecnologías dentro del campo tecnológico científico llevando por consiguiente a la modificación de los planes y programas de estudio, con la finalidad de lograr una incorporación al mercado laboral y productivo. Los estudios de Posgrado van a ofrecer una producción de conocimiento que sea viable para su misma sociedad debido a que por medio de trabajo de investigación realizado se podrá contar con las diferentes perspectivas de intervención de acuerdo a la problemática presentada.

El ideal formativo dentro de este marco de la globalización, va en función de crear aptitudes para el mercado laboral, mismas que son acreditadas por medio de la

certificación de los estudios realizados, documento que se percibe como un pasaporte para el empleo. Esta situación viene a ser delicada: los estudios profesionales son desvalorizados llevando a la formación de estudiantes a un mercado laboral rígido y segmentado, donde se desperdician las habilidades y talentos en los trabajadores por no ajustarse a los perfiles solicitados por el sector empresarial. De aquí surge el concepto de una formación basada en cuadros altamente calificados permitirá el desarrollo nacional. Lo anterior queda ilustrado con el comentario de Clemente Ruiz (1997):

En el contexto actual de la globalización y flexibilización productiva, la educación ha cobrado una creciente importancia tanto en la política como en el debate académico y teórico. Al finalizar el siglo XX han aumentado las oportunidades de acceso a la información y al conocimiento y el acelerado desarrollo de los medios de comunicación e informática han incrementado exponencialmente esta evolución. Desde esta perspectiva y ante esta nueva realidad, la educación y la formación profesional se han convertido en pilares de las reformas políticas, sociales y económicas a la que se enfrentan nuestras sociedades para encarar los retos del siglo XXI. (sic).(Ruiz,1997:7).

Así, para efectos del presente trabajo, se considera importante considerar al proceso formativo como una parte intrínsecamente esencial en una persona, ya que éste se desarrolla a lo largo de toda su vida (Bernard, 2000; Ferry, 1990), recuperando sus potencialidades, por medio de la adquisición y reflexión de nuevos conocimientos sobre los modos de validación de las competencias adquiridas, mismas que le brindarán los elementos de incorporación a un mercado laboral.

Desde esta perspectiva, es preciso señalar que el Sistema Universitario de Posgrado en la UNAM dentro del contexto Latinoamérica, es la mejor oferta educativa por su alto nivel científico, profesional y cultural. Este nivel se encuentra basado en la producción de su investigación, donde más del 50 % de ésta se genera en esta Máxima Casa de Estudios. Esta producción es difunda por medio de la producción escrita que realizan cada una de las Facultades, como parte de sus objetivos se encuentra la promoción de conocimientos que como centro de conocimiento, puede abrir espacios de diálogo entre los diversos sectores sociales, para resolver problemas apuntando a la prefiguración de un nuevo porvenir. Por otro lado, esta aportación a los diferentes campos de conocimiento

se socializa, de manera que brinde elementos que permitan a su vez continuar con dicho proceso de investigación al profundizar y especializar el conocimiento.

Con respecto a la historia de los estudios de Posgrado, encontramos las primeras disposiciones legales en 1929 en la Facultad de Filosofía y Letras quien a partir del año 1932, otorga los grados de Maestro y Doctor. Posteriormente, entre los años de 1967 y 1996 se da una diversificación de los posgrados donde se definen programas y requisitos específicos planteando una serie de estatutos, generando por consiguiente el Primer Reglamento de Estudios Superiores, otorgando bases para el crecimiento de la oferta de estudios y la expansión de la matrícula. Este plan abarcó el desarrollo de los planes y programas académicos, fortalecimiento de la planta docente y el establecimiento de un Consejo de Estudios Superiores, como una instancia de gestión y representación.

En el periodo comprendido entre 1996 – 2002 se da la unificación y creación del actual Sistema Universitario de Posgrado que se ha caracterizado por los siguientes principios:

Múltiple participación de entidades académicas; constitución de cuerpos colegiados que realizan la conducción académica de los programas; establecimiento de un sistema tutorial; flexibilidad en cuanto a la realización de cursos en entidades académicas diversas; el desarrollo de la Inter. Y multidisciplinaria; vinculación con otros programas nacionales e internacionales; y la evaluación permanente como , tal como lo establece la reforma de 1996, plasmada en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) (UNAM - PDP, 2002:15).

Estas modificaciones se han presentado con la finalidad de enriquecer cualitativamente los programas para elevar su calidad, consensar criterios optimizando el trabajo de los tutores, eliminando la dispersión y sobre todo en el aspecto económico aprovechando al máximo los recursos que en el caso de las Ciencias Sociales son muy pocos y más, en el caso de las escuelas periféricas, como la FES Aragón, situación que más adelante lo trataremos.

Dentro este marco, encontramos a la Maestría y Doctorado en Pedagogía que se imparte simultáneamente en tres instancias que son la Facultad de Filosofía y Letras, la FES Aragón y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Promoviendo la realización de investigaciones originales que

fortalezcan el campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de nuestro país: México. (Garduño, 1998). También persigue el formar investigadores de alto nivel, capaces de ofrecer nuevas perspectivas de conocimiento consolidando así el ejercicio docente, profesional y académico que responda a los requerimientos del país.

Las políticas de normatividad dan cuenta de las estructuras del Posgrado, donde la formación de investigadores va a ser su prioridad para que tengan injerencia en el desarrollo del país. Entre las principales instituciones que reciben influencia directa y financiamiento por parte de los organismos internacionales relacionados con la educación, encontramos a la SEP (Secretaría de Educación Pública), la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), la Conpes (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior) y el Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), éste último creado en 1970 y que desde sus inicios ha impulsado los estudios de posgrado con el apoyo a programas académicos y el otorgamiento de becas a los estudiantes de este nivel.

Actualmente, en el año 2008, el Programa de Maestría en Pedagogía logró su incorporación al Padrón de Calidad y Excelencia del Conacyt, cubriendo los requerimientos solicitados. Esta inserción implica, un compromiso ante esta instancia, donde se hace necesario presentar un informe concerniente a los avances que se han obtenido con respecto a la investigación realizada.

Las políticas extrínsecas, generadas por los organismos internacionales, a nivel macro encontramos la descentralización de Ciudad Universitaria con la creación de las escuelas periféricas o ENEPs. Estas se encuentran determinadas por el poco subsidio económico que poseen, en especial el campus Aragón, que es menor en comparación con el resto de las facultades. En el nivel micro, tenemos las políticas educativas nacionales que van a impactar, generando una serie de prácticas institucionales como lo son las reuniones entre profesores, la planeación e impartición de cursos para elevar la calidad y excelencia de los maestrantes y la adopción de una serie de normas que dicta la institución, mismas que el actor asume al momento de ser admitido en el Programa (Fernández, 1998).

La FES Aragón tiene una historia que conviene considerar. Es la última escuela que es creada en una zona periférica, recibiendo muy pocos recursos económicos para el mantenimiento de sus instalaciones e infraestructura. A nivel académico, los docentes que imparten cátedra, en su mayoría son profesores por asignatura, lo que implica que tengan un contrato basado en cierta temporalidad y las condiciones de sueldo, son inferiores a los profesores que son considerados de carrera o definitivos, teniendo repercusión en las horas de enseñanza y en la vida académica del Posgrado, específicamente en la Maestría en Pedagogía.

Conviene precisar, que los participantes de este estudio proceden de otra escuela periférica: la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, donde cursaron sus estudios de Licenciatura en Psicología. Ambas facultades (Aragón e Iztacala) fueron creadas como “escuelas periféricas”, con la finalidad de descentralizar las facultades en Ciudad Universitaria, dando alojamiento a todos aquellos alumnos procedentes principalmente del Estado de México y que se encontraban dentro de un nivel socioeconómico medio y bajo para atender sus demandas de educación. (Rivas y Sánchez., 2001).

Este aspecto, se continua presentando, ya que la población que asiste en especial a la FES Aragón a cursar sus estudios de licenciatura y posgrado, pertenecen a este nivel socioeconómico. (Página web <http://www.gaceta.unam.mx> publicada el 20/02/2006). Otro dato importante a recuperar es que los actores de este estudio, diariamente recorren grandes distancias para asistir a sus seminarios, situación que les cansa, mermando el tiempo destinado para sus actividades escolares (DC/L124-140; 225-240; 337-349). En cuanto al horario, se ven en la necesidad de comprar y consumir sus alimentos en los locales situados afuera de la FES Aragón (DC/L82-97; 247-260:428-440), lo que afecta en gran medida su economía, principalmente al presupuesto que cada participante asigna para cubrir sus gastos diarios.

Para ampliar y clarificar esta parte del contexto, a continuación presento la transición que ha pasado la ENEP Aragón con la incorporación de los estudios de Posgrado a sus planes de estudio, hasta convertirse en FES Aragón. El

surgimiento de los estudios de Posgrado en Aragón determinará su carácter de Facultad. Se menciona esto, porque uno de los requerimientos institucionales de este nivel, se encuentra encaminado a la producción escrita (Cf. DC), misma que da cuenta del trabajo que se realiza al interior de la vida académica de la Maestría en Pedagogía, y que constituye la vía de acreditación del mismo.

2.3 Antecedentes y contexto de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón UNAM

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón tiene su origen durante los años setenta (enero 1976) como parte del proyecto gubernamental del presidente Luis Echeverría Álvarez con la finalidad de descentralizar la educación superior que hasta el momento era impartida solamente en Ciudad Universitaria. El surgimiento de la universidad periférica abre otros planteles como la ENEP Iztacala, Acatlán y Zaragoza, cumpliendo así con el objetivo primordial que pretende como institución de impartición de educación superior que es el generar un proceso de producción de conocimiento científico y humanístico.

De esta manera se abre un espacio para la reflexión por medio del ámbito académico, mismo que recupera el desarrollo docente, la investigación y la difusión de la cultura. El surgimiento de la ENEP Aragón se encuentra precedido y matizado por el escenario político que le brindó el movimiento estudiantil de 1968, donde uno de los puntos medulares de reclamo, al sistema gubernamental era la creación de más espacios educativos, así como la asignación de recursos presupuestales significativos a las instituciones de educación superior mismos que se vieron reflejados en el incremento de matrícula estudiantil entre los años 1971 a 1974 pasando de 171,314 a 367.984 alumnos, (Rivas y Sánchez,2001).

Esta necesidad, fue cubierta primordialmente como lo menciona Rivas y Sánchez (2001), por las instancias de educación universitaria pública, donde ubicamos a la UNAM, al absorber a las dos terceras partes de éstos jóvenes, además de la creación de otros espacios como la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en 1973, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de Chiapas (UACH) en 1974 y la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) durante el último año del sexenio echeverrista.

El modelo educativo imperante, basado en la tecnología educativa así como la perspectiva de su formación, en el área biomédica del rector en función Dr. Guillermo Soberón Acevedo, influyeron de forma determinante en la aplicación de los programas educativos de estas escuelas periféricas, en específico en la ENEP Aragón al pretender la capacitación y profesionalización del estudiante, donde a su vez se priorizó el aspecto administrativo, descuidando el ámbito académico.

Ilustrando lo anterior, se alude al comentario de Kent (1990, citado en Rivas y Sánchez, 2001:162) con respecto al surgimiento de las ENEPs, cuando menciona su conformación como *“estructuras modernas en un trazo formal pero rígidas en lo político e inmóviles en lo intelectual”*.¹ En resumen, Kent (1990:119-120) caracteriza a este periodo rectoral *“atrás de una fachada de modernidad –las currículas modulares, el discurso de la interdisciplinariedad y la estructura departamental- se recrea una versión diluida y fragmentada del tradicionalismo académico y político. Esta ambivalencia es un signo dominante del estilo racional autoritario de modernización que caracterizó al periodo del rectorado soberonista”*.

Contexto de la Facultad de Estudios Superiores Aragón

Con respecto a su ubicación, la FES Aragón (anteriormente llamada ENEP Aragón) está localizada geográficamente en la zona oriente del área metropolitana de la Ciudad de México, dentro del municipio de Ciudad Nezahualcóyotl en el Estado de México. Su dirección es Av. Rancho Seco s/n. Col. Bosques de Aragón, Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. (**VER ANEXO N° 2, MAPA 1**). Esta localización en sus inicios fue contemplada como periférica a la ciudad por ubicarse a 22 Km. de Ciudad Universitaria, situación que con el paso del tiempo, se ha diluido o aminorado debido al constante crecimiento de la población en este lugar.

¹ Esta rigidez es conveniente mencionar, tiene su origen en el poco presupuesto que se asigna, situación que hasta hoy en día prevalece, y que ha impactado en gran medida en el posgrado que actualmente se está preocupando por elevar los índices de titulación dando atención a las necesidades que en cuanto a tutoría se refieren, realización de una evaluación curricular constante que eleve el nivel académico de los alumnos inscritos en el programa y la difusión de los productos que al interior se generen, de ahí la importancia de este estudio.

Este crecimiento resultó benéfico, en cierta medida, para las condiciones socio-geográficas del plantel, al permitir la creación de zonas habitacionales, comerciales y de servicios que han facilitado el acceso al mismo, por medio del mejoramiento de calles y aumento en las vías y formas de transporte público para alumnos, profesores y trabajadores. Con el paso del tiempo, el nivel socioeconómico de la población del contexto se ha incrementado, por ejemplo, la población estudiantil que en primer inicio asistía, eran jóvenes pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, que con el paso del tiempo se ha modificado, permitiendo el ingreso de jóvenes del sector medio y alto.

La Maestría en Pedagogía, ocupa las instalaciones del edificio A-12, (**VER ANEXO N° 2, MAPA 2**) donde se ubican los Posgrados en Derecho, Economía e Ingeniería en Puentes. El edificio cuenta con una planta baja y dos niveles. En la planta baja se localizan una pequeña recepción, que atiende y orienta sobre cuestiones administrativas. En el ala Oeste, se localizan las oficinas de las secretarías académicas (Derecho, Economía y Pedagogía), y el departamento de Servicios Escolares. En el ala Este se puede encontrar un cubículo destinado para fotocopiar material administrativo, la oficina de publicaciones, varios cubículos para tutoría por parte de los profesores y la oficina del Jefe de División. Al final de pasillo central está el Aula Magna, que es un amplio salón, habilitado con cañón y pantalla de proyección que es utilizado para los expositores invitados, presentación de exámenes profesionales y otros eventos que conforman la vida académica de éste (**VER ANEXO N° 6**).

En el primer piso de este edificio, encontramos los salones que sirven como espacio para impartir y tomar los respectivos seminarios. Se cuenta con una sala de juntas, donde existen tres vitrinas que resguardan una pequeña biblioteca y pequeños cubículos que tienen cabida para 12 personas cómodamente sentadas. El mobiliario de cada cubículo está conformado por un pizarrón blanco o pintarrón, 4 mesas rectangulares y 12 sillas acojinadas, tapizadas en tela color azul rey. Los divide un pasillo central que cuenta con una adecuada iluminación por contar con paredes de cristal que permiten visualizar el trabajo áulico de grupos asistentes (Cf. DC/ L 38-50). En este piso también existe un salón especial destinado a videoconferencias. En el segundo piso se encuentran salones amplios, habilitados

con mesa bancos y pizarrón blanco que tienen cabida para aproximadamente 60 personas. Estos salones son ocupados por los estudiantes de la Especialización en Puentes y por aquellos grupos numerosos. Uno de estos salones es ocupado por los participantes de éste trabajo debido a que les gusta el espacio ambiental dado que difícilmente se encierra el calor y posee buena iluminación para la impartición de los seminarios.

Con respecto a su ubicación geográfica, la FES Aragón se localiza a una distancia extensa de Ciudad Universitaria, se dificulta el traslado de los profesores investigadores a las instalaciones de la Maestría en Pedagogía, mismos que comparten temas de interés, enriquecimiento para el Programa y la formación de los maestrantes por medio de conferencias y presentaciones de libros. Este factor provoca, que dichas visitas pierdan continuidad, siendo importantes para la vida académica del Programa y para la formación de los actores. Por medio del intercambio de impresiones y experiencias con respecto al trabajo en investigación, se recuperan las sugerencias que enriquecen las investigaciones, así como la presentación de las mismas, tanto en forma oral como escrita. Estas experiencias también sugieren la revisión de autores que son considerados dentro de los avances al proyecto de investigación (Cf. DC/ 100-150).

La transición de ENEP a Facultad se da a partir del 31 de marzo del 2005, el Consejo Universitario en pleno, decide otorgar la denominación y carácter de Facultad de Estudios Superiores Aragón debido a la puesta en marcha de los programas de Posgrado en varias áreas, como Derecho, Ingeniería, Economía y Pedagogía.

Los antecedentes que da el Programa de Maestría (1999) indican que ésta surge con base a una solicitud presentada por parte de la Facultad de Filosofía y Letras siendo aprobada por el Consejo Universitario en sesión, el 12 de enero de 1972. Actualmente la Maestría en Pedagogía mantiene el plan de estudios aprobado en este año desde la perspectiva administrativa en su registro de seminarios y claves, debido a que en la práctica, la diversificación y crecimiento de su matrícula, se han rearticulado sus contenidos en forma sistemática tratando de responder a los retos que enfrenta la disciplina en el campo de la educación.

En 1974, el Consejo Universitario aprueba la creación de la Maestría en Enseñanza Superior para ser impartida en la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria, posteriormente el 2 de septiembre de 1980, el Consejo Universitario aprueba la impartición de esta Maestría en la ENEP Aragón tomando el plan de estudios de su creación inicial. El propósito general de esta Maestría, versa en atender las demandas de los profesores de las distintas áreas académicas del plantel que deseaban una actualización pedagógica. Esto repercutió en la superación constante del nivel académico de los alumnos, como parte de los propósitos señalados en el Reglamento General de Estudios de Posgrado. Con la práctica paulatina, esta Maestría se fue convirtiendo en una réplica de la Maestría en Pedagogía, compartiendo contenidos programáticos y planta académica, consolidando una fuerte tradición académica.

La vinculación con los investigadores del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), hoy Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), ha permitido la integración de maestrantes, en el desarrollo de proyectos de investigación en el campo de la educación. Posteriormente, el Programa de Posgrado en Pedagogía (que incluye a la Maestría y al Doctorado en Pedagogía) fue aprobado por el Consejo de Humanidades y Artes en febrero de 1999, con la característica particular de ser un programa único en la UNAM que cuenta con la participación de tres entidades universitarias: la Facultad de Filosofía y letras, el IISUE y la FES Aragón.

El Programa de Maestría de Pedagogía se organiza de acuerdo a cuatro campos de conocimiento: por medio de seminarios a cursar:

- 1) Docencia Universitaria
- 2) Gestión académica y políticas educativas
- 3) Educación y diversidad cultural
- 4) Construcción de saberes pedagógicos

A su vez, los seminarios a cursar son 5 básicos, 4 especializados y 3 optativos de acuerdo al campo elegido, cada uno con valor de 6 créditos, a lo que se suman 4 tutorías con valor de 2 créditos, haciendo un total de 48 créditos a cubrir.

Además de cubrir estos créditos, es requisito para obtener el grado de Maestro elaborar una tesis y contar con la opinión favorable de por lo menos cuatro sinodales de un total de cinco o presentar un examen general de conocimientos, que consiste en la presentación de un ensayo original de 40 cuartillas sobre un tema que señale el Comité Académico. En ambos casos, cuestiona al alumno con respecto a lo escrito, tanto en la tesis como en el ensayo, lo que se puede percibir como una práctica institucionalizada de la escritura, ya que la presentación del documento de tesis cuenta con características particulares que ha determinado la institución, como lo señala el Programa de Maestría (1999:46-47):

- El trabajo académico de tesis para la obtención del grado de maestro se estructurará de manera individualizada en un solo documento.
- El aspirante a maestro elaborará la tesis que podrá corresponder a un proyecto: a) de investigación de carácter académico, b) de aplicación docente o c) de interés profesional, de acuerdo con las líneas de investigación y docencia de los campos de estudio del programa (Artículo 14 del Reglamento).

La presentación de los avances al proyecto de investigación, permite la evaluación del proceso de formación de los maestrantes, la producción escrita forma parte de las actividades académicas del Programa, teniendo trascendencia al repercutir en la permanencia dentro del Programa así como en el proceso de graduación para la obtención del grado, esto nos lleva a considerar que si no se atienden los problemas que giran en torno a la producción escrita, se afecta el trabajo académico del Programa así como la eficiencia terminal del mismo, debido a que se cuenta con un tiempo específico para su realización. Esta situación se hace evidente al revisar los siguientes artículos del Capítulo II del Reglamento de Estudios de Posgrado (2009) con respecto a los estudios de Maestría:

Artículo 23. Para permanecer inscrito en los estudios de maestría el alumno deberá realizar satisfactoriamente, en los plazos señalados, las actividades académicas del plan de estudios, así como las que le sean asignadas por su tutor o tutores principales o, en su caso, por su comité tutor, de acuerdo con lo señalado en el Capítulo V de este Título, y contar con la evaluación semestral favorable de su tutor o tutores principales o de su comité tutor.

El comité académico determinará las condiciones bajo las cuales un alumno puede continuar en la maestría cuando reciba una evaluación semestral desfavorable de su tutor o tutores principales o, en su caso, de su comité tutor. Si el alumno obtiene una segunda evaluación semestral desfavorable causará baja en el plan de estudios.

El alumno que se vea afectado por esta disposición podrá solicitar al comité académico la reconsideración de la misma en los términos y plazos que señalen los Lineamientos Generales para el Funcionamiento del Posgrado.

En consecuencia, como lo indica el artículo anterior, depende de la presentación del avance de investigación y de las observaciones a éste, por parte del Comité Tutor la permanencia dentro del Programa. Y como se puede observar en el siguiente artículo, de esta producción escrita, depende la obtención del grado.

Artículo 25. En el caso de la graduación de maestría con tesis, el jurado será designado por el comité académico según el procedimiento establecido en las normas operativas del programa, y se integrará con cinco sinodales. Los criterios para designar al jurado deberán ajustarse a lo señalado en los Lineamientos Generales para el Funcionamiento del Posgrado. En la integración del jurado se propiciará la participación de sinodales de más de una entidad académica. Los sinodales deberán cumplir con los requisitos establecidos para ser tutor del programa.

La tesis debe ser presentada a los miembros del jurado con el aval del tutor principal y, en su caso, del comité tutor. En un plazo máximo de treinta días hábiles, contados a partir del momento en que el sinodal designado oficialmente reciba la tesis, éste deberá dar su voto fundamentado por escrito, el cual será comunicado al comité académico. Si alguno de los sinodales no emite su voto en este periodo, el propio comité académico podrá sustituirlo.

Será requisito para presentar el examen de grado que al menos cuatro de los cinco votos emitidos sean favorables. El alumno podrá solicitar al comité académico la revisión de la argumentación del voto o votos no favorables, de acuerdo con el procedimiento establecido en los Lineamientos 7 Generales para el Funcionamiento del Posgrado. El comité académico podrá ratificar el dictamen no favorable o solicitar una nueva opinión de otro tutor acreditado en el programa. En el examen de grado deberán participar al menos tres sinodales.

Actualmente, las actividades académicas que se generan al interior del Programa de Maestría en Pedagogía, consideran el pertenecer al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el cual es administrado de forma conjunta con la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Este programa de calidad pretende incrementar las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas y de innovación del país. (Conacyt: Página web <http://www.conacyt.mx>) por lo que va dirigido a las instituciones de educación superior, centros, institutos de investigación e instituciones afines nacionales, interesadas en solicitar el registro de sus programas de posgrado para conseguir los siguientes beneficios:

- Reconocimiento de calidad académica por la SEP y el Conacyt.
- Becas para los alumnos que cursan los programas académicos registrados.
- Becas mixtas para los alumnos de programas registrados por el PNPC.

- Becas postdoctorales y sabáticas para los profesores de programas registrados en el PNCP.

El PNPC establece como visión en prospectiva para el año 2012, que México cuente con instituciones que ofrezcan una oferta de Posgrados de Calidad, de reconocimiento internacional, al incorporar la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad, así como la atención de sus necesidades, contribuyendo a consolidar con mayor autonomía y competitividad el crecimiento y el desarrollo sustentable del país.

Al ser reconocido el programa de Maestría como Programa de Calidad se permitirá la promoción de la internacionalización del Posgrado así como la cooperación interinstitucional, así como la vinculación con otros programas existentes al interior del PNPC. Al contar con este reconocimiento, también se cuenta con el financiamiento de becas, situación que beneficiaría en gran medida a los maestrantes inscritos en el Programa, mismos que en su mayoría no cuentan con un apoyo económico (Cf. DC/ L 25-30), por lo que deben trabajar para sufragar sus gastos personales y escolares (pasaje, alimentos, copias, libros, etc.) en ocasiones afectando su permanencia como estudiantes, dedicando un tiempo limitado a la realización de los deberes académicos asignados por los profesores y tutores llegando incluso a su deserción. Esta situación se presentó con tres de los informantes del presente trabajo, quienes refirieron su preferencia por continuar con sus actividades laborales para atender sus gastos personales y materiales al no contar con los recursos económicos suficientes (DC/ L12-16).

El ingreso de los Programas de Posgrado en el PNPC, representa un reconocimiento público a su calidad, con base en los procesos de evaluación y seguimiento realizados por el comité de pares, por lo que el PNPC coadyuva al Sistema de Garantía de la Calidad de la educación superior. Asimismo, es un referente confiable acerca de la calidad de la oferta educativa en el ámbito del posgrado, que ayuda y orienta a los diferentes sectores del país, para que opten por los beneficios que otorga la formación de recursos humanos de alto nivel.

Esta perspectiva se recupera dentro del trabajo académico que compete al campo del conocimiento *IV Construcción de saberes pedagógicos*, línea de

investigación *Formación y Posgrado, sublínea Productos de aprendizaje*, en el cual se inscribe la presente investigación. Su objetivo principal es la producción de conocimiento pedagógico desde la perspectiva de la metateoría, proporcionando una formación básica con respecto a la investigación. El trabajo en los seminarios y la revisión constante del avance al proyecto, permite el obtener la guía constante con respecto al proceso formativo y sobre todo, el generar las actividades que permiten la aproximación con los respectivos objetos de estudio. La experiencia de enfrentar al maestrante con la investigación es una vía significativa en el sentido que se recuperan los objetivos presentados en el campo de formación, la construcción del nuevo conocimiento se puede dar en la medida en la cual se interactúa con los profesores de la línea y con los compañeros que aportan sugerencias al trabajo realizado, como sucedió con la presente investigación.

La importancia de los avances de investigación, resulta un elemento esencial para la formación de los maestrantes del Posgrado, de ahí que el presente se encuentre inscrito en esta línea de formación.

A continuación como **Capítulo tres**, presento el diagnóstico realizado con respecto a la producción escrita. Se da cuenta de la investigación cualitativa en su carácter interpretativo, recuperando elementos de la etnografía presentada por Erickson (1989). La importancia del dato empírico a partir de la particularidad de los actores, se hace necesaria y queda expuesto para realizar la interpretación y comprensión de los mismos, haciendo que los datos “*hablaran*”, para posteriormente realizar la propuesta pedagógica. Los elementos que brinda en enfoque comunicativo, vinculados al contexto de la Maestría en Pedagogía, recuperan las fortalezas y debilidades de los maestrantes para identificar el texto a producir en tendencia, como parte de *una experiencia de escritura* recuperando la perspectiva de Ferry (1999:79) cuando menciona que “*es necesario en toda formación tener conocimiento de la realidad con la cual se va a trabajar*”.

CAPÍTULO III

EL DIAGNÓSTICO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL ACADÉMICA Y SU INTERPRETACIÓN

- 3.1 Metodología para la construcción del objeto de Investigación
- 3.2 Importancia del diagnóstico para la toma de decisiones en la investigación cualitativa
- 3.3 Caracterización de los actores
- 3.4 *Una experiencia de escritura*: El diagnóstico desde la mirada del enfoque comunicativo
- 3.5 Resultados del diagnóstico: Análisis e interpretación de la situación actual
- 3.6 Resultados para la toma de decisiones en torno al proceso de producción escrita



CAPÍTULO III

EL DIAGNÓSTICO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL ACADÉMICA Y SU INTERPRETACIÓN

La escritura acumula, embodega, se resiste al tiempo mediante el establecimiento de un lugar y multiplica su producción gracias al expansionismo de la reproducción. La lectura no se protege contra el desgaste provocado por el tiempo (uno olvida y se olvida de sí), no conserva o conserva mal sus logros, y cada uno de los lugares por los que pasa es la repetición del paraíso perdido.

MICHEL DE CERTEAU

El presente capítulo tiene como finalidad, dar cuenta de la construcción metodológica y teórico- conceptual que permitió la selección y aplicación del diagnóstico, que guió la presente investigación. Rodríguez, Gil y García (1999) plantean que el objetivo de todo análisis cualitativo, es encontrar el sentido de los fenómenos, partiendo desde la significación que las personas les otorgan a los mismos, siendo éstos además, estudiados desde su contexto natural (Geertz, 2005). Por esto, consideré recuperar elementos de la etnografía, como parte del proceso de documentar lo no documentado.

El trabajo de campo fue de vital importancia, ya que es de aquí de donde surge y se recupera el referente empírico, mismo que a la luz del enfoque comunicativo (Maqueo, 2004) la teoría se analizó e interpretó para describir y explicar los diversos factores que se involucran al momento de realizar un texto como parte de los avances de investigación o producción escrita dentro del ámbito de la Maestría en Pedagogía. La comprensión del proceso de producción de un texto me llevó a considerar los postulados del método etnográfico, planteados por Erickson (1989), al realizarse el estudio con un número reducido de actores.

Para ello, como parte de la construcción del trabajo se realizó como primer momento un sondeo con los maestrantes en Pedagogía, recuperando sus opiniones con respecto a la importancia y problemas que enfrentaban como parte

del proceso de construcción de una producción escrita. Esto me llevó a la decisión de realizar *una experiencia de escritura*, misma que pudiera reflejar los conocimientos previos a nivel conceptual de los maestrantes, como parte de su capital cultural interiorizado, con respecto al tipo de texto a redactar. De esta experiencia se recuperaron los textos redactados por los actores (explicativo y narrativo) y sus comentarios al respecto de dicha actividad por medio del cuestionario como instrumento, conjuntándolo y sistematizando con los datos de las entrevistas realizadas, el registro de la observación participante en el diario de campo y los avances de investigación.

El dato empírico se fue recuperando en forma paulatina, por medio de los instrumentos, con la intención de ampliar los referentes de los actores con respecto al proceso de producción escrita. Fue por esta razón la aplicación del cuestionario, generó la aplicación de la entrevista y el registro de la observación participante por medio del diario de campo. Esto permitió que se recuperara el dato empírico, para su análisis e interpretación, para la comprensión de los mismos.

3.1 Metodología para la construcción del objeto de investigación

La investigación cualitativa, se caracteriza por dar prioridad a la contextualización de las experiencias estudiadas e interpretarlas teóricamente. No busca la representatividad de los casos con respecto a la población estudiada, su función va en encontrar y “...establecer las relaciones y los significados de un tema determinado en una sociedad”. (Tarrés, 2008:19).

En comparación con la investigación cuantitativa, que recurre al monismo metodológico, la investigación cualitativa busca darle sentido y significación a los datos por medio de la comprensión e interpretación (Wittrock, 1989; Zapata, 2005). Este tipo de investigación, surge como alternativa de apertura en pensamiento con respecto a la investigación aplicada en las Ciencias Sociales al considerar que “*el problema de las ciencias sociales radica en la especificidad y peculiaridad del objeto de estudio, los fenómenos sociales y, a la vez, para*

desarrollar una estrategia de investigación que permita recuperar su complejidad a la vez que asumir su naturaleza en sí, sin distorsionarla". (Zapata, 2005:49-50).

El enfoque cualitativo recupera las cualidades del objeto de estudio en "la realidad dentro de su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas". (Rodríguez, 1999:32). Así la investigación es vista, como un proceso paulatino y sistematizado que rompe con las dificultades de la categorización que generalmente presentaba la dicotomía teoría-método, abriendo una nueva perspectiva a la forma de concebir a la investigación educativa.

Para la presente investigación se consideró la perspectiva del enfoque comunicativo, recuperando el término de *metodología* desde la perspectiva de Taylor (1987), con referencia a *enfocar un problema, abordarlo y darle respuesta*. Como plantea Erickson (1989), se pretende investigar qué condiciones de significación se crean colectivamente para facilitar el aprendizaje. El proceso mediante el cual los maestrantes van construyendo sus avances al proyecto de investigación, nos ayuda a entender qué condiciones de significación se crean en la interacción, dentro del contexto institucional, mismo que involucra un proceso de formación y de interacción social como parte de la construcción del conocimiento así como el intercambio de subjetividades al respecto (Candela, 1999). Desde la construcción metodológica, el trabajo consta de tres niveles: recolección de la información, la sistematización de esta y el análisis e interpretación de la misma desde la óptica del enfoque comunicativo.

El desarrollo de las competencias comunicativas lingüística y pragmática sugiere la identificación de las fortalezas y debilidades de los actores, ya que estos se encuentran en un contexto específico, como lo es el institucional que tiene necesidades y demandas específicas con respecto a la producción escrita. El trabajar desde la perspectiva de los actores en su contexto (Erickson, 1989), permitió la caracterización de los mismos, identificando sus expectativas con respecto a la producción escrita por medio del análisis e interpretación de los textos que fueron elaborados por ellos mismos, como parte de *una experiencia de*

escritura. La recuperación de estos textos, vinculados a los hallazgos recabados por medio de los instrumentos, pudo brindar una perspectiva más amplia con respecto a la formación de los actores, para poder hacer la propuesta de intervención (Ferry, 1990). Así, el diagnóstico mostró los procesos recurrentes de los maestrantes, al momento de realizar una producción escrita, ya que el problema de la construcción de un texto se convierte a su vez, en un aspecto significativo para el alumno en la construcción del conocimiento mismo.

Lo anterior, me llevó al siguiente problema: Por un lado tenía que considerar un modelo que permitiera la elaboración de un diagnóstico, que rescatara la particularidad de los actores en función de sus competencias comunicativas, con respecto al proceso de su producción escrita, dentro del contexto de la Maestría en Pedagogía, y por el otro, este modelo debería de permitir identificar las fortalezas y debilidades de los participantes, para diseñar con los resultados una propuesta, en caso de ser requerido. Y para todo esto hacía falta el principal elemento: ***conocerlos de cerca, en su forma particular***. Así fue que, además del material escrito en sus producciones, los cuestionarios y las entrevistas que dieron cuenta de sus impresiones, decidí compartir un seminario con ellos, para tener un acercamiento, dentro del contexto académico y así poder dialogar con respecto a las vicisitudes que enfrentaban al momento de realizar un texto.

Estuvimos juntos en dicho seminario durante un semestre, tomándolo una vez por semana durante tres horas. Aprovechaba las pláticas en los pasillos, para que me conocieran y cuando se daba la ocasión, les ayudaba en la solución de dudas, ya que ellos sabían que yo, como pedagoga, podía aportar una perspectiva complementaria con respecto a sus trabajos. El ingreso al grupo no fue sencillo, debido a que era la primera vez que nos encontrábamos juntos en un seminario, en el contexto de la FES Aragón y sobre todo, era ajena a su grupo social. Sin embargo, quiero reconocer que este grupo de actores siempre me tuvo un gran respeto y sobre todo, el factor de la convivencia y la disposición, me permitieron acceder a sus comentarios, que enriquecieron en gran medida este trabajo. Las pláticas extra clase, el compartir golosinas y el bromear con ellos sobre situaciones en particular, me acercó a conocerles en forma personal, valorándoles

como compañeros y motivándome en la realización de esta investigación, con el deseo compartido de obtener el grado académico de la Maestría.

El poderme involucrar en sus interacciones, dio pauta a recuperar sus puntos de vista en cuanto a los acuerdos y desacuerdos que se daban como parte de los intercambios de opiniones dentro del aula, permitiendo la construcción del conocimiento desde un espacio común social, que desde la perspectiva de Antonia Candela (1999), en la siguiente cita, la importancia de la interacción con los actores brindó los elementos de comunicación entre ellos:

Parto de que no hay intercambio humano con cierto grado de conflicto y contradicciones. Igualmente toda comunicación implica algún tipo de asimetría sin la cual no sería necesario el intercambio. La importancia de esta característica está en su potencial creativo, en la negociación y construcción de nuevo conocimiento a la que lleva el conflicto. El manejo discursivo que los participantes hacen de las contradicciones, de los malentendidos y de las diferencias de opinión pone en evidencia los procesos de construcción del conocimiento así como el lugar que establecen interactivamente los sujetos en esta situación social. (Candela, 1999:22)

Otro aspecto importante a considerar fue el papel que juega la teoría, facilitando la comprensión e interpretación del objeto de estudio. La teoría adquiere importancia cuando permite entender de qué manera se construye el objeto. La contextualización, como ya mencioné en el capítulo anterior, permite comprender el escenario dentro del cual se desenvuelve el objeto adquiriendo una serie de elementos que permiten su interpretación y significado. A partir de los lineamientos propuestos por la etnografía de Erickson (1989:196) trabajando con un reducido número de actores en el estudio, se identificaron los significados inmediatos y locales de la acción humana, al rescatar como punto medular, la voz de los actores. Esto se ejemplifica con las palabras del autor cuando menciona:

Utilizaré el término interpretativo para referirme al conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa, adopto este término por tres razones: a) es más inclusivo que muchos otros, b) evita las connotaciones de definir a estos enfoques como esencialmente no cualitativos...;c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación... (Erickson, 1989:196).

Desde esta perspectiva, los instrumentos fueron diseñados con el propósito de recuperar los discursos de los actores en forma intencionada y sistemática como parte del diagnóstico, mismo que a continuación se presenta.

3.2 Importancia del diagnóstico para la toma de decisiones en la investigación cualitativa

Para definir el diagnóstico se retomó la perspectiva de Astorga y Van Der Bijl (1991) como una forma de investigación, en que se describen y explican problemas con el fin de comprenderlos. Para ello, se deben considerar dos actividades básicas: el recoger información y el reflexionar. La primera, permite conocer mejor un problema en cuánto a cómo se manifiesta, su extensión, desde cuándo se da y qué hace y dice la gente al respecto, con la segunda, se diseñan las estrategias de intervención en la realidad.

Esta información se obtiene por medio de las entrevistas, conversaciones y la aplicación de un instrumento previamente diseñado. A partir de los datos obtenidos se puede reflexionar y analizar el problema en discusión, tratando de explicar su desarrollo, origen, sus relaciones y consecuencias. De esta forma llegamos a la *comprensión* del mismo. El diagnóstico debe recuperar los aspectos intrínsecos y extrínsecos que afectan al problema planteado en un contexto como parte del proceso educativo:

...parte necesariamente de los conocimientos y experiencias de los participantes. Por la convivencia diaria la gente siempre tiene conocimientos de su realidad, aunque sean limitados. En base a ellos reflexionamos y buscamos nuevos conocimientos. Así avanzamos hacia una comprensión más profunda que nos permitirá desarrollar una práctica mejor (Astorga y Van Der Bijl, 1991:46).

Prieto (1978) nos menciona que uno de los principales fines del diagnóstico, es encontrar la solución a un problema por cuenta propia. El actuar sobre algo que desconocemos es limitar y dificultar nuestra participación en la mejora de un proceso educativo, sobre el cual queremos intervenir. No se trata de adquirir información en forma indiscriminada, sino de comprender a fondo una problemática que conlleve a un actuar con conciencia y responsabilidad. Este autor considera que si bien, el diagnóstico no es la solución de todos los

problemas detectados, al menos permite saber desde dónde se parte y hacia dónde se va, ya que si se carece de este referente las acciones que se realicen, podrían ser infructuosas. Esto lo ejemplifica con las siguientes palabras:

Actuar sobre algo que desconocemos es como aquello de los palos de ciego o como pretender leer en total oscuridad. El sentido del diagnóstico es más amplio que la simple adquisición de información. Lo importante es el aprendizaje de la propia realidad, el conocimiento de las causas fundamentales de los problemas, el planteamiento de acciones a partir de un análisis a fondo de lo que nos pasa (Prieto, 1978:26,39).

Con este antecedente y con la finalidad de recuperar un referente empírico significativo (Bobes, 2008) con tan pocos actores, consideré una de las bondades que ofrece la investigación cualitativa, al permitir la riqueza en la extracción del dato para analizar y comprender. Al respecto Bobes (2008) menciona:

Dado que en el trabajo cualitativo se persigue fundamentalmente establecer los significados que ciertas acciones tienen los individuos, su producto final suele ser “una descripción densa”, una interpretación que dé cuenta de forma coherente de tales significados. Esta interpretación es la que debe ser validada (Bobes, 2008 en Tarrés, 2008: 241-242).

Así, se consideraron las siguientes fuentes:

- 1) La obtención de las producciones escritas de los maestrantes al iniciar su estancia dentro del Posgrado en Pedagogía. Dichas producciones conformaron el ejercicio de escritura señalado anteriormente y que se recuperó como material de análisis proporcionando el tipo de texto que en tendencia se redacta, como acto reflejo de la formación previa que los maestrantes poseen. Estas producciones de igual modo, brindaron detalles en cuanto a las fortalezas y demandas o necesidades expuestas por parte de los actores.
- 2) La aplicación de un cuestionario inicial al momento de finalizar la redacción de estas producciones escritas recuperó las opiniones e impresiones de los participantes con respecto a ésta experiencia de escritura, permitiendo elaborar el guión de entrevista semiestructurada que complemento el dato inicial obtenido.

- 3) El considerar los antecedentes académicos de los actores, por medio de la revisión de su curriculum vitae, que resume las actividades anteriores a su estancia en el Programa de Maestría como parte de su experiencia profesional, así como los cursos previos que les proporcionaron elementos formativos con respecto a la producción escrita, como lo son los talleres de recreación literaria o la participación en la publicación de artículos, por mencionar algunos ejemplos.
- 4) Las entrevistas aplicadas por medio de un guión semiestructurado permitió recuperar la perspectiva de los actores concerniente a sus *habitus* y capital cultural previo en relación a la escritura.
- 5) La observación participante recuperada por medio de la elaboración del diario de campo que permitió el registro de las actividades académicas, dando cuenta de sus *habitus* de escritura como parte del trabajo académico realizado al interior del Seminario de Elaboración de proyectos de investigación, así como del seminario que cursé con el grupo para afianzar los lazos de interrelación y aceptación.
- 6) El recuperar por el transcurso de un semestre, los avances al proyecto de investigación como parte de las producciones escritas de los actores, para dar cuenta de la apropiación de contenidos en la formación adquirida dentro del trabajo académico del Programa. Estos avances culminarán como la tesis profesional que, es un documento oficial a nivel institucional acreditando y certificando el grado de Maestro en Pedagogía obtenido.

Como parte del referente empírico se obtuvo el siguiente material:

	Material de referente empírico	Instrumento
Producción escrita	12 pretest texto narrativo –ejercicios de escritura 12 pretest texto descriptivo-ejercicio de escritura 12 cuestionarios recuperando la experiencia de escritura 15 proyectos de investigación producto del primer semestre cursado	Material impreso: Ejercicio de experiencia de escritura Producciones escritas

Grabaciones	15 entrevistas de los maestrantes de la línea educación y salud 1 sesión de grupo de enfoque 3 grabaciones de clase en este grupo (secretario académico, clase metodología) 1 grabación de revisión de coloquio 1 conferencia coordinador de la línea SELORA 1 entrevista al coordinador de la línea	Guión semiestructurado de entrevista Transcripciones
Antecedente de formación	15 curriculum Vitae con información particular de los actores con respecto a su trayectoria académica	Diario de campo
Registro de observación	Anotaciones de asistencia a clase con este grupo Comentarios y perspectivas de los actores	Diario de campo
Archivo fotográfico	material fotográfico	Diario de campo

CUADRO 2: Material de archivo.

Este referente sirvió como base, al momento de analizar e interpretar las producciones escritas, así como al sistematizar la información dentro de un contexto institucional, apoyado en el entramaje teórico como parte de un proceso de formación y apropiación cultural conceptual dentro de un contexto socio histórico específico en la medida en que se vaya avanzando en el proceso de ésta investigación. (De Garay, 2004).

De esta forma, la recolección de datos sirvió como una fuente importante al conformarse como un corpus significativo para analizar (Wittrock, 1989). La sistematización del dato obtenido, encauzó la obtención de categorías de análisis para la triangulación de los datos, facilitando así la selección de la teoría que permitió el análisis de los mismos.

Una manera inteligible de comprender el fenómeno estudiado recurriendo siempre a una visión interpretativa de las significaciones por medio de la recolección de los datos (Goetz, 1998). Con esto, se logró identificar las categorías y dimensiones del objeto (**VER ANEXO N° 3**) al poder establecer la triangulación de los datos obtenidos (Bertely, 2004) como se muestra en el **Cuadro 3**, elaborado por la investigadora a partir de la perspectiva de María Bertely (2004), para la construcción del capitulado guía, facilitando el análisis, interpretación y presentación de los mismos.

CUADRO 3 elaborado por la investigadora recuperando la perspectiva de María Bertely (2004)

DISCURSOS DE LOS ACTORES	CÓDIGOS Y LÍNEAS	CATEGORÍAS DEL INTERPRETE	CATEGORÍAS TEÓRICAS
<p>Primero reviso el material bibliográfico, lo fideo , lo fideo por autor, por tema y ya una vez <u>terminado por revisado junto todas las fichas y todos los temas</u>, veo ya el material que tengo ya dentro de las fichas lo que voy a redactar y <u>lo voy analizando una por...(duda) una con otra.</u> (M07F/EL3-10)</p> <p>Mis deficiencias tanto en relacionar como iniciar los textos (M09F/CL3)</p>	<p>M01F/CL9; EL9-10,17-18;AVp1-7 M02F/EL10-13 M03F/EL5-7,15-17; AVp1-39 M04F/EL4,17;AVp1-8 M05F/EL2-5,18-27; AVp1-11 M06F/CL4-5; EL3-9 M07F/CL5-6; EL3-10; AVp1-16 M08F/CL4-6;EL21-24 M09F/CL3;EL 12-17; AVp1-9 M10F/EL10-22,24-28 M11F/CL5-6; EL3-6,12-13 M12F/EL2-15,19-28; AVp1-34 M13M/EL18-24,27-36;DCL103-116; AVp1-17 M14M/EL15-19; AVp1-11 M15M/EL3-12,29-30; AVp1-15</p>	<p>Problemas en la organización de las ideas Empleo de la esquematización Dificultades para darle coherencia al texto</p>	<p><i>Función estructural del texto</i> <i>El enfoque comunicativo</i> <i>Competencia comunicativa lingüística</i> Argudín (2006) <i>Cómo redactar un tema</i> Serafini (1999)</p>
<p>...escribo lo que <u>se me viene a la mente</u> de acuerdo a lo que me guía a lo que quiero, Si no lees, pues no tienes idea, entonces primero tengo que leer para tener idea y de ahí lo que salga, lo especial es que la idea no se me vaya. Después pues ya releo lo que escribí y entonces ahora sí empiezo a acomodarlas si esta bien si no, si le falta alguna coma, faltan acentos, si le falta el punto. Ya como que <u>empiezo como a leer y estructurar la idea</u> entonces digo pues como que esta idea va aquí, esta va acá este párrafo no va aquí. (M05F/EL5-13)</p>	<p>M01F/EL23,24 M02F/CL1-2 M03F/CL10-11,17-18 M04F/CL3-6,12-14 M05F/EL5-13; AVp1-11 M06F/EL6-17 M07F/CL1-3,10-13;EL8-20; AVp1-16 M08F/CL15-18; EL9-19 M11F/CL5-6 M12F/EL14-23; AVp1-34 M13M/CL11-13;EL3-15,47-55; AVp1-17 M14M/CL8-11 M15M/EL17-22</p>	<p>Tipo de texto a producir Contexto Requerimientos institucionales</p>	<p><i>Composición textual</i> <i>Macroestructura, microestructura</i> <i>Y superestructura</i> <i>El enfoque comunicativo</i> <i>Competencia comunicativa pragmática</i> Maqueo (2004) <i>Funciones del discurso</i> Van Dijk (1980;1991), Renkema (1999) <i>Textos en contexto</i> Lacon (2001); Flower y Hayes(1996) Martínez (2002) <i>Escribir en la universidad</i> Creme y Lea (2000)</p>

<p>Me gusta decirle por ejemplo a mi <u>hermana</u> que me lea para que así me revise algunas cuestiones de articulación, así como que de estilo y así ella es socióloga y entonces como que tiene más ideas de cuestiones metodológicas entonces <u>ella me da sugerencias</u> pero ya <u>hasta que lo tengo terminado a través del ensayo y error, ensayo y error.</u> (M10F/EL24-28)</p>	<p>M01F/CL1-4,6; EL15 M02F/CL3-8,13-14-22 M03F/CL14-16 M04F/CL1-2;EL22-33 M05F/EL33-38 M06F/CL1-3; EL13 M07F/CL1-4,10-12 M08F/CL1-3 M09F/CL7-10 M10F/EL24-28,40-41; AVp1-24 M11F/CL1-4 M12F/EL40-46 M13M/CL1-3,9-10;EL38-45 M14M/CL1-2 M15M/CL1, 6-7</p>	<p>Relectura del material Lectura por otros (3ª. Persona)</p>	<p>Función comunicativa del texto</p> <p><i>El enfoque comunicativo</i> Maqueo (2004) <i>Composición y comunicación</i> Flower y Hayes (1981)</p>
<p>Me cuesta trabajo redactar porque siento que es porque siento que es una de mis grandes metas <u>porque tengo muchas ideas en la cabeza que me rondan y me rodean</u> pero ya a la hora de plasmarlo me cuesta trabajo. Tengo una libretita con pequeños como esbozos con o <u>pequeños introducciones</u>, palabras como para introducir este, sinónimos o palabras así y digo ya dije mucho <u>“basado en” o “considero” y es así como más o menos como escribo.</u> (M10F/EL40-46)</p>	<p>M01F/CL8,10-11; EL1-8;AVp1-7 M02F/CL8-12; EL3-5; AVp.1-12 M03F/CL1-3; EL3-5,18-24:AVP1-39 M04F/CL4-5,10-11; EL5-11,13-15 M06F/CL6-9; AVp1-9 M07F/CL7-9; EL21-25; AVp1-16 M09F/CL1-2;EL7-12; AVp1-11 M10F/EL40-46 M11F/ AVp1-8 M14M/CL3-4;EL26-28; AVp1-11 M15M/CL4-5;EL29-30; AVp1-15</p>	<p>Apropiación del contenido para comenzar a escribir Conocimiento del tema Lectura previa</p>	<p>Capital cultural previo interiorizado</p> <p>-<i>Capital cultural</i> Pierre Bourdieu (2007) De Garay (2004)</p>
<p>Considero que tengo <u>(buena formación)</u> buenas bases que me ayudan a ser clara. Desde hace mucho tiempo <u>leo con regularidad y mi formación como traductora me ha permitido (saber) aprender a analizar textos</u> y darles una forma coherente. (M02F/CL8-12)</p>	<p>M01F/CL12-15 M02F/CL8-12;AVp1-12 M08F/CL9-14; AVp1-7 M09F/EL9-19 M11F/CL1-4,7-12 M14M/EL3-6</p>	<p>Experiencias previas relacionadas con la realización de textos Conocimiento de los tipos textuales Formación académica</p>	<p>Proceso de formación</p> <p><i>Arquitectura y dispositivos de formación</i> Bernard (2000) <i>Teoría de la formación</i> Honoré (1980) <i>Trayecto de la formación</i> Ferry (1990;1997)</p>

<p>El tiempo que tardo en apropiarme de una idea y así desglosarla. Creo que me <u>hace falta mucho más disciplina en la lectura</u> para poder tal vez acortar el tiempo que paso de <u>la asimilación a la redacción.</u> (M13M/CL7-8,14-)</p> <p>El presente trabajo de avance al proyecto, <u>recupera las lecturas que se han realizado</u> sobre este tema. (M15M/ AVp1-1)</p>	<p>M02F/CL18-22; EL25-26 M03F/CL4-9; EL26-29 M04F/CL8-9,15-18;EL18-21 M06F/ AVp1-9 M07F/CL13-15 M08F/CL19-21;EL2-8; AVp1-7 M09F/CL11-12 M10F/EL4-8; AVp1-24 M11F/EL 9,15; AVp1-8 M13M/CL7-8,14-15;EL8-11; AVp1-17 M14M/EL20-22 M15M/CL2-3; AVp1-1</p>	<p>Tiempo para leer</p> <p>Lectura Lectura previa del tema Lectura para revisión de un texto</p>	<p><i>Estrategias de lectura</i></p> <p><i>Cómo se estudia</i>, Serafini (2003) <i>Mapas mentales</i>, Buzan (2004)</p>
<p>Creo que me faltan elementos y sobretodo cuando carezco de información para hacerlo, <u>considero que algo que tengo que trabajar mucho.</u>(sic). M11F/CL13-14;</p>	<p>M01F/CL5; EL24-25 M03F/AVp1-39 M04F/EL4,36-39; AVp1-8 M06F/CL14-19 M08F/CL7-8 M09F/CL4-6;EL17-21 M10F/EL29-39,47-55; AVp1-24 M11F/CL4,13-14;EL20-22; AVp1-8 M12F/EL16-19,47-51; AVp1-34 M13M/CL7-8; AVp1-17 M14M/CL5-7,12-14;EL23-24,29; AVp1-11 M15M/CL8; AVp1-15</p>	<p>Disposición para escribir Voluntad de mejorar el proceso</p>	<p><i>Voluntad Autoevaluación</i></p> <p>Flower y Hayes(1981) Bernard (2001) Nuttin (1979)</p>

Las categorías son conceptos clasificatorios a través de los cuales se intenta encontrar respuesta a un problema ya definido. Conceptualmente, una categoría se entiende como una noción general que presenta un conjunto o un tipo definido de características o atributos, lo que autoriza agruparlas en una misma clase. En el **ANEXO N° 3**, presento la transcripción de una entrevista realizada, donde muestro cómo se hizo la interpretación de las unidades de análisis y la interpretación del dato que dio paso a la construcción de la categoría.

El análisis de las categorías, como parte del concebir a la investigación cualitativa como el *“reconstruir las articulaciones de los distintos niveles existentes de lo real en relación con un objeto de estudio específico”* (Zapata, 2005:52), permite dar cuenta de los actores. Por esta razón, procedo a caracterizar a los mismos, que por medio de sus voces, permitieron el trabajo artesanal del presente estudio, para posteriormente particularizar en el diagnóstico de producción textual académica realizado.

3.3 Caracterización de los actores

Los 15 integrantes de éste grupo colaborador fueron seleccionados por tener en común, como formación inicial de origen la Licenciatura en Psicología, mismos que participaron al inicio del semestre 2007-2, en la realización del ejercicio de escritura como parte del diagnóstico realizado. A partir del enfoque comunicativo, se consideró la competencia comunicativa en función a la competencia lingüística y pragmática, a fin de detectar las necesidades y fortalezas con respecto a la producción escrita, complementando con las producciones de los avances de investigación realizados dentro del ámbito académico.

Para su caracterización, se realizó un concentrado de datos que permitiera ordenar el referente empírico obtenido. Para conservar la privacidad y el fácil manejo de la información proporcionada por los actores, se codificó la información como se mencionó al principio de este trabajo, considerando como

letra inicial M (maestrante) seguida del número que le identifica junto a la letra que indica el sexo al que pertenece, posteriormente le sigue una diagonal acompañada del instrumento al cual se hace referencia y la línea que indica el discurso del actor. El sistematizar el dato por medio de la nomenclatura proporciona confidencialidad a los informantes además que facilita la obtención de las categorías de análisis para su interpretación (.Bertely, 2004). Como lo muestra el **CUADRO 4**.

ACTOR	PROCEDENCIA	OCUPACION	EDAD/SEXO	ESTADO CIVIL	AÑO TITULACION
M01F	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Coordinadora de Psicología Grupo Núñez Fragoso	29/ FEM	Soltera	2003
M02F	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Profra. Nivel Primaria	25/FEM	Soltera	2006
M03F	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Terapeuta	25/FEM	Soltera	2005
M04F	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Terapeuta	23/FEM	Soltera	2006
M05F	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Terapeuta Profra Centro Univ. Allende	36/FEM	Casada	1999
M06F	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Terapeuta clínica	25/FEM	Soltera	2003
M07F	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Terapeuta	27/FEM	Soltera	2006
M08F	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Terapeuta	35/FEM	Soltera	2005
M09F	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Terapeuta	24/FEM	Soltera	2005
M10F	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Psicoterapeuta	37/FEM	Soltera	2006
M11F	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Profra. primaria	30/FEM	Soltera	2003
M12F	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Terapeuta preescolar	33/FEM	Soltera	2003
M13M	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Estudiante	29/MASC	Soltero	2007
M14M	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Prof. Grupo Sol	26/MASC	Soltero	2006
M15M	Lic. Psicología FES Iztacala UNAM	Prof. Nivel Licenciatura	37/MASC	Soltero	2001

CUADRO 4: Caracterización de los actores.

Estos jóvenes cuentan con una edad promedio de 30 años (**VER ANEXO N° 4, gráfica 1**) pertenecientes a un nivel socioeconómico medio que obtienen su ingreso familiar por medio de la consulta de terapias relacionadas con la salud para solventar los materiales solicitados en la Maestría, ya que no contaban con otro ingreso de apoyo como lo era en el momento de la realización del estudio, la beca otorgada por la DGEP, que cada semestre era solicitada por escrito mostrando los avances obtenidos con respecto a la investigación realizada. Posteriormente, al ser incorporado el Programa de Maestría en Pedagogía dentro del Programa de Excelencia del Conacyt, esta situación cambió, ya que sus ingresos obtenidos se incrementaron por medio de la beca obtenida como apoyo a sus estudios.

Con respecto a su práctica laboral (**VER ANEXO N° 4, gráfica 2**), encontré un estrecho vínculo de esta con el campo educativo. El 53 % equivalente a ocho actores se han venido desempeñando como terapeutas independientes, trabajando con terapia alternativa en salud. El 20 % (tres personas) se han venido desempeñando como profesores a nivel medio superior impartiendo clases en universidades particulares dentro la Licenciatura en Psicología. El 13% (dos personas) buscaron desempeño como profesores de nivel primaria. El 7 % (una persona) trabajó como coordinador del departamento de Psicología en una escuela preparatoria y finalmente otro 7% (una persona) trabajó como terapeuta a nivel preescolar.

Con respecto a su estado civil, en su mayoría son solteros (**VER ANEXO N° 4, gráfica 3**), situación que les permite, en cierta manera, dedicar tiempo para la realización de sus actividades académicas, mismas que deben compaginar con sus actividades laborales para obtener sus ingresos económicos. En este aspecto, como medio de ingreso económico se dedican en su mayoría a la atención de enfermedades utilizando la medicina alternativa, como el tratamiento homeopático, la acupuntura, el masaje terapéutico y el baño temascal. Su trabajo va dirigido a resignificar la importancia que tiene la salud para la vida, por lo que como parte del autoconocimiento del paciente recomiendan la meditación y relajación, acompañando esto con el tratamiento respectivo

Ellos son egresados de la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, licenciatura que se encuentra localizada dentro del área de la Ciencias Biológicas y de la Salud. Su formación se ha centrado, básicamente en la revisión de textos científicos, situación que en ocasiones dificulta la lectura de textos filosóficos, como los que revisan en los seminarios de la Maestría en Pedagogía, por la poca familiaridad con los mismos.

Me cuestan trabajo los textos que aquí nos dan, en la licenciatura no leíamos tanta filosofía...y se tiene que leer porque es Pedagogía y luego, a entregar el avance de la investigación...Espero que esto mejore, apúrate con tu tesis.

M13M/DCL325-330

Sin embargo, en la revisión de los avances a los proyectos de investigación, se pudo observar que en la medida en la cual iban cursando los seminarios, se facilitaba la comprensión de este tipo de lecturas (M03F/AVp1-39; M09F/AVp1-11; M10F/AVp1-24; M12F/AVp1-34; M13M/AVp1-17; M15M/AVp1-15). De acuerdo al enfoque comunicativo, en la medida en la cual se ejercita la competencia comunicativa con respecto a la lectura, se van recuperando los elementos de comprensión que permiten la adquisición de nuevos conocimientos (Maqueo, 2004).

Desde el aspecto intrínseco de la formación académica, se considera relevante el cúmulo de experiencias previas que como parte de una trayectoria el maestrante ha conformado como parte de un conocimiento ordinario en su vida cotidiana (Maffesoli, 1993, Ferry, 1990). Este proceso no es estático, debido a que se encuentra constantemente en movimiento al incorporar nuevos conocimientos y saberes como parte de un capital cultural interiorizado que a su vez se va vinculando con la experiencia cotidiana. El conocimiento y la experiencia que le brinda el entorno en el que se desenvuelve como parte de su contexto, es lo que permite la consolidación artesanal del proceso de formación académica, al vincularse con el Programa de Maestría como parte de los estudios de Posgrado.

Otro aspecto interesante es que, los proyectos de investigación cualitativa que presentan estos maestrantes, se encuentran relacionados con sus respectivos ámbitos laborales en relación con la psicopedagogía como parte de su *habitus y espacio social* (Bourdieu, 2007). Debido a este tipo de investigación, su facultad de origen ha considerado como poco relevantes sus trabajos, debido a la tradición en investigación que poseen, ya este se ha institucionalizado desde la perspectiva del método científico.

La explicación que se tiene a lo anterior es que desde 1976 no se habían realizado modificaciones con respecto aspecto curricular, éstas se presentaron hasta el año 2004, por lo que estos maestrantes cursaron el programa anterior a esta nueva propuesta. Este programa en consecuencia, tenía su base en un rigor metodológico apoyado en el método científico (Cfr. Plan y programa Psicología, 1976) mismo que ha consolidado una tradición en investigación dentro del campo de la Psicología. La búsqueda de otra perspectiva en investigación es lo que mantiene el interés de los actores dentro del Programa de la Maestría en Pedagogía:

El ingresar a la Maestría en Pedagogía me ha parecido interesantísimo...He aprendido mucho en cada uno de los seminarios, no es como cuando estaba en la carrera que solamente se trabajaba el estímulo respuesta y el trabajo con ratas (risas). Creo que es mucho mi compromiso y me ha gustado la decisión que tomé de venirme para acá, porque ahora sé que por medio de la investigación se pueden dar nuevas aportaciones como he aprendido en Aragón.

M02F/DCL120-131

La búsqueda de un espacio académico que permitiera una forma diferente de abordar sus respectivos objetos de estudio como parte de sus proyectos de investigación fue proporcionada por la FES Aragón dentro de la Maestría en Pedagogía, situación que considero muy importante para la generación del conocimiento desde una nueva perspectiva.

Considero, que este viene a ser un ejemplo de la influencia que ejercen las políticas internas en una institución, dentro de un campo de conocimiento como lo es la Psicología, que recibe la influencia de las políticas externas de la

globalización que demandan cierto perfil de egreso para su pronta incorporación al mercado laboral. Por esta razón la formación debe ser vista desde una perspectiva personal y particular, encaminada a resolver los problemas que demanda el entorno cotidiano en forma particular, ya que este proceso significa “*adquirir y aprehender continuamente*” (Ferry, 1990:77). La permanencia de los actores, se consideró en el periodo semestral 2007-2 a 2008-2, tiempo que permitió la realización del diagnóstico y del diseño de la propuesta, desde la perspectiva del enfoque comunicativo.

Conviene mencionar como aspecto importante, es que al momento de ingresar a la Maestría en Pedagogía, el maestrante queda inscrito en un campo de conocimiento específico, siendo eje rector en gran medida el perfil de egreso al cursar dicho Programa. Sin embargo, el requerimiento de la producción escrita no distingue el campo formativo, ya que como se ha mencionado, éste forma parte del proyecto de investigación, situación que le da un carácter de imprescindible desde el enfoque comunicativo como medio de difusión del conocimiento a partir del contexto institucional.

Con respecto a las líneas de investigación que conforman el Programa de Maestría, éste se encuentra dividido en cuatro campos de conocimientos:

Campos de conocimiento de la Maestría en Pedagogía	Créditos a cubrir
a) Docencia universitaria	30 Seminarios básicos 24 Seminarios especializados 18 Seminarios optativos 8 Tutorías
b) Gestión académica	
c) Educación y diversidad cultural	
d) Construcción de saberes pedagógicos.	
Total de créditos a cubrir: 80	

CUADRO 5: UNAM (1999) Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía p.43

Los créditos a cubrir son 80, donde 72 corresponden a los seminarios y 8 a la revisión por medio de tutorías. Los seminarios se dividen en básicos, especializados y optativos. Los primeros, son aquellos que el estudiante tendrá obligatoriamente que cursarlos porque forman parte primordial de su perfil a formar. Los segundos, son aquellos que determinan su orientación a seguir dentro de una línea de investigación en el campo asignado. Y finalmente, los

terceros, son aquellos que el alumno decide tomar bajo el consejo de tu tutor y que contribuyen a enriquecer su trabajo de investigación.

El trabajo es por medio de tutorías. El tutor y el maestrante deciden los tiempos, espacios para las revisiones y evaluaciones. Como parte de las prácticas institucionalizadas a seguir (Cfr. Programa de Maestría, 1995) deben de cubrir los créditos a cubrir dentro del campo asignado dentro del Programa de la Maestría. Las revisiones de más trascendencia que se realizan a dichos avances son las realizadas por el Comité Tutor, donde se reúnen el grupo de profesores integrantes del campo de conocimiento y dan sus puntos de vista sobre la construcción del trabajo realizado para su enriquecimiento. Dichas revisiones se realizan por lo general cada dos meses, lo que da como resultado tres revisiones durante el semestre a cursar, finalizando con una cuarta revisión final o Coloquio donde los profesores evalúan el desempeño académico del maestrante con respecto a su proyecto.

Estos actores se encuentran ubicados al interior del Programa en Pedagogía dentro del campo de conocimiento tres denominado Educación y Diversidad Cultural en la línea de investigación Educación y Salud, por lo que los temas a trabajar en sus proyectos de investigación vinculados a problemáticas relacionadas con la salud corporal y la psicopedagogía. Su ideario a formar es el siguiente:

CAMPO TRES	OBJETO DE ESTUDIO
Educación y diversidad cultural	Su objeto de estudio y ámbito de intervención es el constituido por los procesos formativos que se realizan tanto en el espacio de lo formal como en el no formal, abordando las experiencias que tienen lugar en aquellos programas que ensayan diversas expresiones de docencias alternativas, es decir, las que rebasan el exclusivo ejercicio de la docencia áulica tal como ahora lo concebimos. Se exploran maneras de abordar el problema formativo desde la lógica de los distintos campos profesionales y su vinculación con los problemas sociales más amplios que vive la sociedad mexicana, por ejemplo, en el área de la salud para amplias poblaciones, en relación con la atención al rezago educativo en el caso de los adultos y desertores de diversos niveles educativos, educación de mujeres y de grupos étnicos, entre otros. (UNAM, 1999:25)

Desde esta perspectiva encontramos que, con base los datos registrados en el diario de campo (Cf. DC/I 137-150; 255-300:410-425), las expectativas versan sobre los siguientes aspectos:

- ✓ Los temas que prevalecen son los relacionados con la salud y la psicopedagogía desde una perspectiva social.
- ✓ Se parte del precedente que la somatización de la enfermedad tiene su origen en el contexto que rodea al paciente mismo que a partir de sus *habitus* culturales, como lo es la alimentación. Su descuido ha degenerado en enfermedad, teniéndola como una forma de vida.
- ✓ Como parte de este interés por la salud, consideran importante el dar a conocer sus estudios, a los interesados en el tema por medio de la producción escrita.
- ✓ Lo anterior, contribuye en el incremento de capital cultural propio. Su interiorización forma parte del proceso de formación académica dentro del campo de la Maestría en Pedagogía.
- ✓ Son jóvenes entusiastas que se encuentran vinculados por fuertes lazos afectivos que fueron construidos durante sus estudios de licenciatura y que han reafirmado al compartir su campo de trabajo.

Así, el Programa de Maestría en Pedagogía abre esta línea de investigación con la finalidad de lograr un espacio de articulación entre la Psicología y la Pedagogía, por medio del desarrollo de los proyectos presentados por estos actores.

Con esta caracterización así como las particularidades del Programa de Maestría, presento la aplicación del diagnóstico que permitió, recuperar el dato empírico con respecto a la producción escrita, desde la óptica de formar parte de un proceso intrínseco de formación en los maestrantes, donde se hace medular la interrelación cultural con el *otro*, considerando el enfoque comunicativo, donde el actor se va construyendo a sí mismo como parte de su apropiación cultural y por consiguiente construye en una repercusión directa el escenario con el que interactúa. Así la formación humana es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser sí mismo. Dicha

construcción es un proceso que se genera y dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos (Honoré, 1980) como se pretendió con el diseño de la propuesta, basada en los resultados del diagnóstico que se presenta a continuación.

3.4 *Una experiencia de escritura: El diagnóstico desde la mirada del enfoque comunicativo*

El diagnóstico (Astorga y Van Der Bijl, 1991; Prieto, 1978) buscó identificar las necesidades de los actores, considerando las fortalezas y debilidades que presentaban en torno a la elaboración de sus textos. A partir de los postulados del enfoque comunicativo, se consideró el modelo de análisis de necesidades presentado por Pérez- Campanero (1991) recuperando y vinculando los elementos de la producción procesal que presenta Lacon (2001).

Considerar ambas propuestas me permitió por un lado, identificar las necesidades institucionales del Programa de Maestría en Pedagogía, pudiendo recuperar el enfoque comunicativo considerando las competencias comunicativas (lingüística y pragmática) al permitir la identificación de fortalezas, debilidades y sobre todo, la causa de las discrepancias entre ambas. Estos resultados darían paso para la propuesta de intervención a presentar.

Se consideró el Modelo para el Análisis de Necesidades de Intervención (ANISE) propuesto por Pérez-Campanero (1991) con la finalidad de poder identificar cuál o cuáles son los principales problemas que se presentan, rescatando la claridad de los mismos para hacer una toma de decisiones en cuanto a su intervención. Sin embargo, se requería considerar, las diferentes fases que conllevan a la producción textual como parte del proceso de formación, situación que llevó a la búsqueda de otro modelo que atendiera este aspecto. Por otro lado, se consideró su funcionalidad en aplicaciones posteriores. La vinculación de los modelos de Pérez- Campanero (1991) y Lacon (2001) guiaron el diagnóstico realizado, se presenta a continuación.

A partir de las preguntas ¿Qué está pasando? ¿Cuál es el problema? ¿Qué debe hacerse? ¿Hacia dónde ir?, el modelo ANISE de Pérez –Campanero (1991) propone tres fases fundamentales con 11 etapas a considerar:

1.- FASE DE RECONOCIMIENTO:

- Identificar las situaciones desencadenantes del modelo ANISE.
- Seleccionar las herramientas o instrumentos para la obtención de datos.
- Búsqueda de fuentes de información: realizar el análisis de comunidad, determinar las personas implicadas y otras fuentes de información.

2.- FASE DE DIAGNÓSTICO:

- Identificar la situación actual, en términos de resultados.
- Establecer la situación deseable, también en términos de resultados.
- Analizar el potencial, en términos de recursos y posibilidades.
- Identificar las causas de las discrepancias entre la situación actual y la deseable, en términos de condiciones existentes y requeridas.
- Identificar los sentimientos que producen en los implicados esas discrepancias.
- Definición del problema en términos claros y precisos.

3.-FASE DE TOMA DE DECISIONES:

- Priorizar los problemas identificados.
- Proponer soluciones, evaluando costos, impacto y viabilidad.

En forma esquemática queda así:



Pérez-Campanero, 1991:37

Sin embargo, también se hizo necesario considerar dentro del diagnóstico las competencias comunicativas lingüística y pragmática, que son las encargadas de la construcción del texto en un contexto específico, como lo es el académico, particularizando en el modo discursivo de tipo argumentativo. Los otros tipos de texto también son importantes, pero como primer instancia, se considera de vital importancia el argumentativo, debido a su trascendencia como parte del avance de investigación como parte de los requerimientos institucionales.

El diagnóstico tendría que dar cuenta del proceso de construcción que los maestrantes hacían recurrente al momento de redactar, para que de esta manera se pudieran brindar las estrategias pertinentes de enriquecimiento que hicieran de éste un proceso interesante que contribuyera en forma significativa (Ferry, 1990; Honoré, 1980) a su proceso de formación. Un proceso de formación regulado por la voluntad y el interés, traspasando el cumplimiento institucional que solicita el ámbito académico y la reproducción de los contenidos.

Desde esta óptica, se recuperó el modelo de intervención experimental Polimodal propuesto por Lacon (2001) apoyado en los modelos teóricos de producción de Van Dijk y Kintsch (1983), Flower y Hayes (1981) y el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987). Se recuperan por su vigencia en el campo científico, dentro del contexto académico y que han validado numerosas investigaciones empíricas realizadas por la autora en la Universidad de Cuyo Argentina. A partir de la perspectiva de Lacon (2001) este modelo más reciente y factible en su aplicación dentro del campo educativo, ya que recupera a la producción escrita como un proceso planificado que implica la transformación del conocimiento mismo que corresponde a una situación comunicativa concreta.

Estos investigadores señalan que el escritor, en el proceso de elaboración textual, debe gestionar al mismo tiempo diversas operaciones para resolver la tarea de producción; ello lo lleva a experimentar la tensión entre lo que quiere decir, el contenido temático, el lenguaje y la situación comunicativa. La representación precisa de la finalidad, del destino del texto y de la audiencia permite al escritor y manejar los elementos de su producción. (Lacon, 2001).

El modelo distribuye el proceso en ocho fases, mismas que se han recuperado a nivel conceptual, ya que esta autora ha realizado su aplicación en la producción escrita dentro del ámbito de la educación especial, por lo que ha considerado otros elementos teóricos en su aplicación. En cada una de estas fases se pretende identificar el conjunto de actividades que son identificadas en su carácter potencial para ser desarrolladas como habilidades al momento de producir un texto escrito. La vinculación de ambas propuestas se realizó de la siguiente forma:

La fase llamada *Reconocimiento* se identificó como la **Fase de Diagnóstico**, la fase llamada *Diagnóstico* como **Fase de Producción Escrita** y finalmente la fase de *Toma de decisiones* se consideró como la **Propuesta de intervención**. Estas vinculaciones permitieron encauzar el diagnóstico, por medio de sus fases, lo que facilitó la planeación de los tiempos y las actividades a realizar, mismas que fueron corroboradas durante la fase del piloteo del curso- taller que se expone en la propuesta de intervención.

A continuación se presenta el cuadro que vincula ambas perspectivas y que sirven de base a la propuesta que más adelante será presentada.

MODELO ANISE PÉREZ-CAMPANERO (1991)	MODELO DE INTERVENCIÓN POLIMODAL DE LACON (2001)
1.- FASE DE DIAGNÓSTICO	<p>Primera fase: Diagnóstico de las habilidades comunicativas básicas en lectura y escritura de los maestrantes con referencia a su producción escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En esta fase los alumnos producen un texto dándose los parámetros de una situación comunicativa concreta y posteriormente elaboran por escrito un informe inicial de la misma realizando una autoevaluación de la experiencia vivida explicando como procedieron para redactar su escrito. <p>Segunda fase: Procesamiento estratégico de textos expositivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquí se exponen las características del texto expositivo y del procesamiento estratégico del texto en sus diferentes niveles. Se analizan los propósitos de las estrategias de lectura llevadas a cabo.

<p>2.- FASE DE PRODUCCIÓN ESCRITA</p>	<p>Tercera fase: Conocimiento de estrategias de escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consiste en el análisis realizado en forma colectiva y guiada por el docente, de uno de los textos leídos. Esto permite el descubrimiento e identificación de las estrategias de escritura puestas en juego por el autor o autores específicos, a la reflexión sobre las mismas y a la sistematización de dichos procedimientos estratégicos en un organizador gráfico al que denominamos “Estrategias del buen escritor”, donde se coloca un cuadro de síntesis que será el apoyo para ubicar las ideas principales de las secundarias al componer un texto. <p>Cuarta fase: Evaluación colectiva de un escrito producido por un maestrante y corrección estratégica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquí se propone la socialización del texto de manera que en forma grupal se hará la revisión y corrección de uno de los textos iniciales elaborados. Después se revisan y corrigen los textos en parejas para rescatar el punto de vista del compañero y finalmente se corrige el texto propio, realizando una autoevaluación del mismo. <p>Quinta fase: Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se plantean ejercicios de escritura breves y graduados, a modo de situaciones problemáticas, que el alumno debe resolver usando estrategias de escritura. Asimismo, el maestrante debe explicitar cuáles son las estrategias aplicadas en cada ocasión. Los ejercicios son revisados entre pares y corregidos en forma colectiva.
<p>3.- FASE DE TOMA DE DECISIONES</p> <p>PROPUESTA</p>	<p>Sexta fase: Producción de textos escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfrenta a los estudiantes al desafío de escribir un texto adecuado a una situación comunicativa concreta, haciendo uso de las estrategias adquiridas y desarrolladas en este periodo de instrucción. Las tareas de revisión y reflexión sobre la aplicación de estrategias son apoyadas por el docente y, en forma colaborativa, por otros alumnos. <p>Séptima fase: Producción final del escrito e informe de autoevaluación de los maestrantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propone que los alumnos realicen en forma individual un último escrito, en su versión final, luego, escriban una explicación detallada de cómo procedieron para producir su texto desde el momento en que se seleccionó el tema hasta que finalizaron su trabajo. <p>Octava fase: Reflexión y análisis de resultados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En esta fase el profesor en colaboración con el grupo cotejan los resultados comparando el texto inicial con el final así como los ejercicios de autoevaluación realizados por los maestrantes. Ello da pie a una sesión colectiva de discusión, análisis y formulación de conclusiones. Incluso se puede acordar que se repita la aplicación del ejercicio inicial de escritura como el que se usó en el presente trabajo para extraer el referente empírico con la finalidad de poder identificar de qué manera ha contribuido en su formación académica su estancia en este programa alternativo de formación y los beneficios que ha obtenido con referencia a la producción escrita dentro del posgrado en pedagogía.

CUADRO 6: Perspectivas de los Modelos ANISE y Modelo de Intervención Polimodal (Pérez-Campanero, 1991; Lacon 2001).

Las actividades que se realizaron durante la primera fase de reconocimiento como parte de la recolección del referente empírico, fueron las siguientes:

Con la finalidad de establecer una relación con los participantes en “*materia significativa*” como lo son la serie de ideas y motivos internos desde el punto de vista del actor (Taylor, 1987:28), se aplicó el diagnóstico con la siguiente **experiencia de escritura**. Con este ejercicio se podría rescatar las necesidades o problemas que se presentan al momento de elaborar una

producción escrita ya que los actores darían cuenta de sus competencias comunicativas básicas con referencia a la producción escrita permitiendo así el poder familiarizarse con *“las variantes lingüísticas o la jerga de los participantes”* (Goetz, 1988:126).

Esta experiencia de producción escrita se realizó de la siguiente manera:

- 1) Se citó vía telefónica a los 30 participantes inscritos en la Maestría en Pedagogía en el Aula Magna del edificio de Posgrado en Pedagogía en esta facultad.
- 2) Al llegar a la cita se proporcionó en un fólder con el siguiente material impreso (**VER ANEXO N° 7**):
 - Texto de lectura BORDIEU P. (2004) *El oficio del sociólogo*. México: Siglo veintiuno editores p.51-81 Capítulo “La construcción del objeto de estudio”. (**VER ANEXO N° 11**)
 - Hojas para elaboración de texto narrativo y descriptivo (**VER ANEXO N° 7, INSTRUMENTO A y B**)
 - Bolígrafo negro
 - Bicolor azul-rojo

Este material se rotuló con el nombre inicial del presente trabajo de investigación intitulado *“La redacción como proceso de apropiación cultural en la maestría en pedagogía FES Aragón UNAM”*. Se hace la observación que posteriormente el título de la misma cambió debido a la construcción artesanal del trabajo de investigación.

- 3) Se proporcionó bolígrafo negro para la elaboración de los dos textos y la resolución del cuestionario, lo anterior con la finalidad de fotocopiar más adelante dicho material para su análisis e interpretación y así poder conservar el material original para su consulta.

También se facilitó un bicolor (azul-rojo) para realizar subrayados en el material de análisis si así lo consideraban conveniente los participantes como parte de sus estrategias de extracción de ideas principales.

No se proporcionó goma para realizar correcciones, en caso de no estar conforme con su escritura, se permitió tachar lo escrito, para identificar la corrección que se realizó en éste.

Esta experiencia de redacción se dividió a su vez en las siguientes **actividades académicas** teniendo una duración aproximada de 2 horas, Este tiempo contemplaba la lectura del material impreso de análisis, posteriormente la realización de dos textos (explicativo y narrativo) para posteriormente responder un cuestionario que recuperara las impresiones del participante en dicha actividad. Estos tipos de texto, fueron considerados debido a que forman parte del conocimiento previo como antecedente formativo adquirido en los estudios precedentes al nivel Posgrado (Serafini, 1999) y por su importancia como parte del aspecto comunicativo que conlleva la producción escrita, esto se consideró como parte del capital cultural interiorizado con respecto al uso de conceptos de los maestros (Bourdieu, 2007).

- a) En la primera actividad académica se solicitó a los participantes la elaboración de un texto explicativo (**VER ANEXO 7, INSTRUMENTO A**) a partir de la comprensión de la lectura del material impreso que les proporcionó al inicio de la sesión. Dicho texto fue redactado con base a la comprensión que se tuvo de él haciendo uso del capital cultural personal que el participante consideró pertinente usar. La extensión del documento no rebasó las cuatro cuartillas con la finalidad de poner en práctica la competencia comunicativa básica del actor. Se retomó como material análisis la siguiente lectura:

BORDIEU P. (2004) <i>El oficio del sociólogo</i> . México: Siglo veintiuno editores p.51-81 Capítulo “La construcción del objeto de estudio”. (CD anexo).
--

Se consideró este texto de Pierre Bourdieu por varias razones: Por la complejidad del texto, siendo que es relevante el manejo filosófico y teórico conceptual que hace con respecto a la construcción del objeto de estudio. Por sus aportes con respecto a este tema son significativos dentro del campo de la Pedagogía, ya que brinda elementos formativos con respecto al cómo hacer investigación en el campo educativo y finalmente, que como parte de este trabajo, su teoría rescata el concepto de capital cultural previo interiorizado.

- b) En la segunda actividad académica se les solicitó que elaboraran un texto narrativo (**VER ANEXO N° 7, INSTRUMENTO B**) incluyendo los siguientes conceptos: **pedagogía, metodología, propuesta, formación, cultura, maestría**. Se solicitó que hicieran uso de la reflexión de manera tal que articularan estas palabras con base a su capital cultural interiorizado, realizando su vinculación dentro del campo pedagógico. Estas palabras se encuentran dentro de las categorías de análisis que sirven de sustento al presente trabajo de investigación, de ahí su importancia. Con respecto a la extensión del documento, se les recomendó a los actores no rebasar un número de cuatro cuartillas, esto con la finalidad de facilitar la lectura y análisis del documento para la presente investigación. Este texto permitió identificar la subjetividad y uso conceptual de los actores con respecto a la perspectiva que tienen al cursar la Maestría en Pedagogía, como parte de su proyecto de vida, elemento que no se tenía contemplado en la fase inicial del trabajo de investigación y que se hizo necesario considerar como parte de las competencias a desarrollar. Más adelante se considera este punto como parte del análisis de la información.
- c) Finalmente se solicitó que respondieran al cuestionario adjunto (**VER ANEXO N° 7, INSTRUMENTO CUESTIONARIO**) con el objetivo de rescatar por un lado las opiniones concernientes a la experiencia realizada y por otro, extraer cuestiones relacionadas con la autoevaluación y reflexión en torno a las habilidades comunicativas básicas que poseían con referencia a la escritura. Este ejercicio permitió externar de forma escrita las dificultades que enfrentan los actores del Programa de Maestría al momento de elaborar una producción escrita llevando por consiguiente a la elaboración de una propuesta alternativa de intervención en su formación para atender a las mismas.

Este instrumento permitió conocer e identificar el tipo de texto que los participantes construían de acuerdo con la premisa planteada en el ejercicio

realizado. Esto se corroboró con las entrevistas donde se consideró cual era el método a seguir por parte de cada uno de los participantes al momento de elaborar un texto académico y en qué momento se elaboraban los mismos. (Goetz, 1988). Posteriormente, se entrevistó a los participantes para recuperar sus impresiones con respecto a sus formas de construcción de un texto. Para ello se elaboró un guión de entrevista semiestructurada (**VER ANEXO N° 5**) que permitió enriquecer el referente empírico para posteriormente organizarlo, comprenderlo e interpretarlo. A su vez se consideró el registro de observación participante plasmado en un diario de campo, ya que se interactuaba con los participantes en uno de los seminarios que cursaban. De esta manera se pudo establecer una interacción con ellos a partir de su contexto como lo señala la microetnografía (Erickson, 1989), lográndose así la obtención del material suficiente que permitió poder vislumbrar aspectos personales de los actores como su trayectoria académica, sus interrelaciones como grupo y especialmente la forma en la cual construyen sus textos.

3.5 Resultados del diagnóstico: Análisis e interpretación de la situación actual

Existen tres aspectos importantes a considerar en el diagnóstico (Pérez-Campanero, 1991:39-73):

- 1) **La situación actual** con base a los resultados,
- 2) **la situación ideal** que vendría a solucionar los problemas presentados y finalmente,
- 3) **la causa de las discrepancias**, donde se explica cuáles son los orígenes de problema presentado por medio de la interpretación del dato. La **discrepancia** explica a partir del comparativo entre la **situación actual** y la **situación ideal**, exponiendo las razones por las cuales ésta última no se ha logrado concretizar. Esto se presenta con la finalidad de poder intervenir por medio de la toma de decisiones a aplicar para solucionar el conflicto. A continuación se hace la presentación de cada aspecto para su intervención.

a) La lectura previa del material impreso

Ésta fue considerada como punto de partida, ya que a partir de poseer este referente, en el caso del primer texto, se comenzó su redacción. En este sentido, los hallazgos fueron los siguientes:

SITUACIÓN ACTUAL	SITUACIÓN IDEAL
A) LECTURA PREVIA DEL TEXTO <ul style="list-style-type: none">• Recurre al uso de glosas o anotaciones que son importantes para él mismo.• Se hace una transcripción literal de párrafos completos del texto.	<ul style="list-style-type: none">❖ Recurrir al uso de glosas o anotaciones que son importantes para el texto.❖ Conviene el uso de argumentos propios del emisor para convencer al lector.

Al momento de leer el material impreso, todos los participantes de este estudio, sin excepción hacen uso del subrayado. El subrayado de párrafos completos es permanente, mismo que se auxilia con el uso de indicaciones llamadas glosas. Con respecto a estas anotaciones tenemos que Las glosas son pequeñas anotaciones que se colocan en los márgenes del texto impreso o entre líneas, en la cual se explica en forma breve el significado del texto en su idioma original. Se hace mención de esto, ya que el uso de glosas también se aplica cuando se hace la traducción de un texto. En este sentido, los participantes recurren al uso de glosas sobre aquellos aspectos que considera importantes del texto a manera de aclaraciones.

Para efectos didácticos, en la presente investigación en cuanto a la presentación para la comprensión del material, presento la versión original de la extracción de los textos realizados por los actores acompañados de su transcripción literal o también llamada **texto normalizado** por Emilia Ferreiro (2001) para facilitar su análisis. (**Ver imagen 1**).

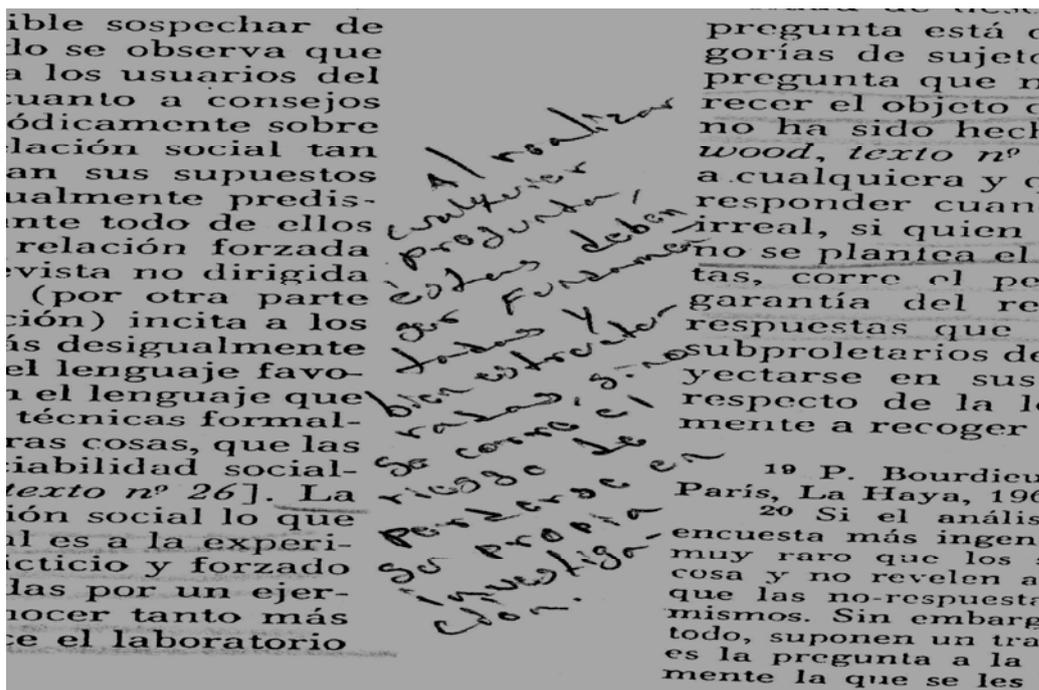


Imagen 1: Glosa en margen central del texto.

TEXTO NORMALIZADO DE LA GLOSA CENTRAL:

Al realizar cualquier pregunta, éstas deben ser fundamentadas y bien estructuradas, sino se corre el riesgo de perderse en su propia investigación. (sic).

Sin embargo, el uso de estas anotaciones o glosas va encaminado a los intereses personales del maestrante, ya que al momento de plasmarlas y realizar sus subrayados van en función de lo que es interesante para él mismo, y no se considera lo importante que puede resultar este subrayado como parte de la construcción del texto. Subrayan lo que les parece atractivo o agradable del escrito (**Ver imagen 2**) de acuerdo a sus intereses o a sus conocimientos previos que poseen, como una de las participantes mencionó:

Voy sacando algunas notas, sobre todo subrayo y no acostumbro mucho hacer fichas porque como que me detengo mucho y como que me rebaja la operación y como que me dificulta mas y me ayuda mas estar subrayando y ya de ahí ir tomando algunas notas y primero escribo y ya hasta después ya ando viendo que la redacción y cosas así y estoy convencida.

M10F/EL19-23

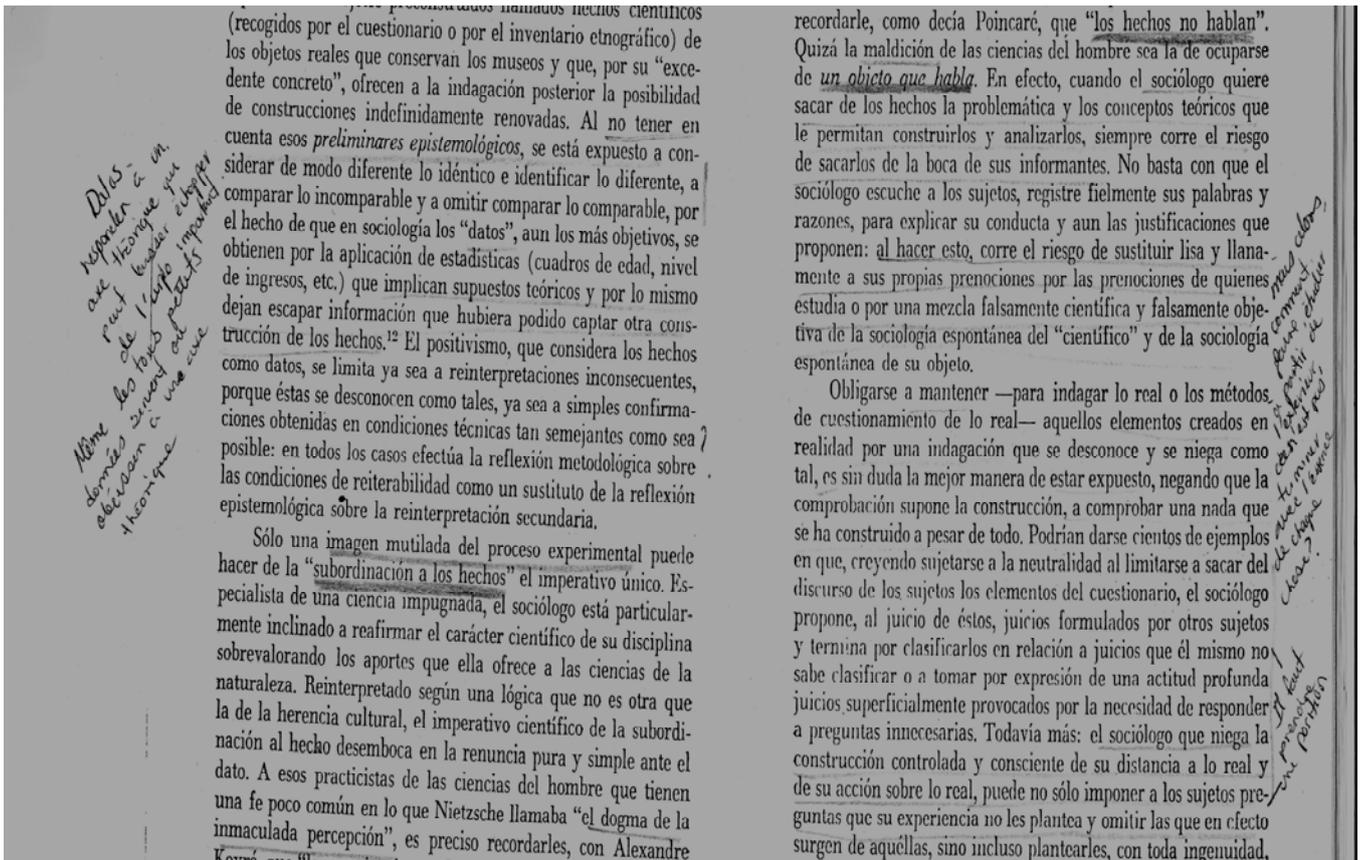


Imagen 2: Glosas en los márgenes laterales del texto.

TEXTO NORMALIZADO DE LA GLOSA IZQUIERDA:

Datos: responder a un axe theorique un pent basser echoper de lumpo importand. Meme les tores pettas dormees servent on obeissen a un axe theorique. (Texto en francés). (sic).

Al preguntar en las entrevistas a los actores, sobre el uso frecuente de la elaboración de textos comentaron que generalmente hacen uso de la escritura de textos como parte de la entrega de trabajos escolares. Con respecto a las dificultades que presentan, un maestrante comentó:

Pues creo que es algo difícil (risa) porque creo que no estamos como muy acostumbrados ¿no? a veces, bueno la experiencia que se tiene del escribir es como en la escuela, de trabajos que tienes que entregar a fuerzas. Yo creo que el escribir, va un poquito más allá, es por el gusto por hacerlo.

M01F/22-25

A su vez, se presentan dificultades al realizar textos académicos que requieren de la lectura previa del material a incorporar en sus trabajos, ya que

al momento de identificar las ideas centrales sobre las cuales versará el contenido del texto se presenta una dispersión con la información a incorporar lo que lleva al actor a recurrir en forma recurrente a citas completas del texto, cayendo en una transcripción literal del mismo.

El uso de estos fragmentos extensos de texto, no son utilizados como parte de los argumentos de autoridad a incorporar en el texto para darle soporte de validez a éste. Los argumentos de autoridad son utilizados con la finalidad de recuperar una cita de un texto que cuenta con reconocimiento dentro de un campo específico de conocimiento. El uso que los maestrantes dieron a éstos fue con la finalidad de darle extensión al texto, donde en la mayoría de los casos se omiten sus propios argumentos, situación que no permite al emisor tomar una postura de opinión con respecto al tema expuesto.

En este sentido, se debe tener cuidado con el uso de las citas, ya que como se ha mencionado, éstas van a servir de sostén y peso a las ideas expuestas y su abuso recurrente puede llevar incluso a generar una idea de plagio, donde se está haciendo una transcripción literal de las ideas del autor, omitiendo la riqueza que se puede hacer en forma personal con respecto al tratamiento de un tema. El uso de los argumentos de autoridad debe propiciar:

Un lenguaje sin sujeción a parámetros para responder a la necesidad de expresar al sujeto erguido desde lo potencial, con mirada amplia y abarcadora de lo nombrado y lo por nombrarse, por lo mismo que no esté sometido a ninguna limitación de adjetivos, cuyo principal desafío sea trascender al lenguaje como parámetro (Zemelman, 2002:116).

Como se puede ejemplificar en los siguientes fragmentos de un texto (**Ver imágenes 3 y 4**) realizados por los participantes en donde a lo largo del mismo se recupera el punto de vista del autor y no del actor como emisor. El uso de estos fragmentos de texto dificulta la comprensión de la idea expuesta, como parte de la concordancia de los párrafos por el uso de términos complejos, que no vienen a ser de uso común en los escritos del actor.

Bordieu, menciona que el objeto de estudio, no es un hecho que por sí mismo denote su razón ser como objeto a estudiar, más bien es una construcción a partir del intento de esquematizarlo, explicarlo y comprenderlo. Por este modo el objeto-suceso, que se trata de científizar tiene que ir más allá del sentido común. Al sistematizar el objeto, se deben establecer relaciones, asociaciones y modos explicativos que den coherencia y sentido, pero que sobre todo concreción a lo que se va a estudiar. Ahora bien, abordar el objeto implica un método y un cuerpo teórico para contextualizar y justificar el objeto. En los inicios del estudio en el campo social, se extrapolaron los métodos y modelos explicativos de las ciencias exactas – biología, física, matemática – para dar avale de científicidad a los hechos sociales, de modo que el vicio entre sujeto-objeto, no sólo alteraba la posible naturaleza del hecho en un afán de científizarlo, sino que le confinaron interpretaciones que lo alejaban de lo real para llevarlo a lo racional. Bordieu, afirma en decir que los datos, por más objet

Imagen 3: Fragmento textual donde el actor sólo traslada el argumento del autor.

TEXTO NORMALIZADO:

Bordieu menciona que el objeto de estudio, no es un hecho que por sí mismo denote su razón ser como objeto a estudiar, más bien es una construcción a partir del intento de esquematizarlo, explicarlo y comprenderlo. Por este modo el objeto-suceso, que se trata de científizar tiene que ir más allá del sentido común. Al sistematizar el objeto, se deben establecer relaciones asociaciones y modos explicativos que den coherencia y sentido, pero que sobre todo concreción a lo que se va a estudiar. Ahora bien, abordar el objeto implica un método y un cuerpo teórico para (?) y justificar el objeto. En los inicios del estudio en el campo social se extrapolan los métodos y modelos explicativos de las ciencias exactas – biología, física, matemática- para dar avale de científicidad a los hechos sociales de modo que el vicio entre sujeto – objeto no solo alteraba la posible naturaleza del hecho en un afán de científizarlo sino que le confinaron interpretaciones que lo alejaban de lo real para llevarlo a lo racional. (sic).

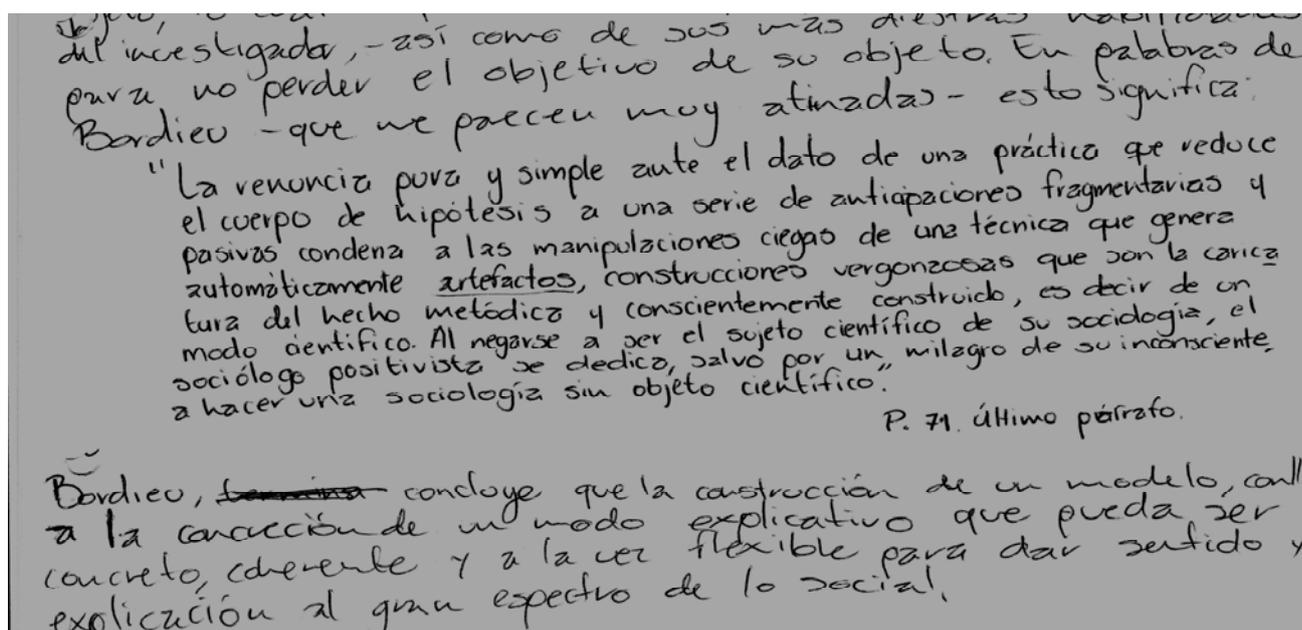


Imagen 4: Fragmento textual donde el actor recupera la cita textual del autor excluyendo su argumento.

TEXTO NORMALIZADO:

En palabras de Bourdieu – que me parecen muy atinadas- esto significa:
"La renuncia pura y simple ante el dato de una práctica que reduce el cuerpo de hipótesis a una serie de anticipaciones fragmentarias y pasivas condena a las manipulaciones ciegas de una técnica que genera automáticamente artefactos, construcciones vergonzosas que son la caricatura del hecho metódico y conscientemente construido, es decir de un modo científico. Al negarse a ser el sujeto científico de su sociología, el sociólogo positivista se dedica salvo por un milagro de su inconsciente, a hacer una sociología sin objeto científico".
p.71 último párrafo

Bourdieu concluye que la construcción de un modelo conlleva a la concreción de un modo explicativo que pueda ser concreto, coherente y a la vez flexible para dar sentido y explicación al gran espectro de lo social. (sic).

A continuación se presenta el cuadro que explica la causa u origen de las discrepancias entre la situación real e ideal con respecto al uso de las glosas y la transcripción literal de texto:

CAUSAS DE LA DISCREPANCIA	<p align="center">a) Con respecto a la lectura previa del material impreso</p> <p>Cuando no se cuenta con la lectura previa del material como parte del capital cultural previo interiorizado, se dificulta su redacción. Por consiguiente se requiere en primer instancia de la apropiación del tema para comenzar a escribir, para que posteriormente se identifiquen cuales son las características del texto a redactar. Esto permitirá que el actor pueda incorporar los elementos discursivos que van a componer al mismo, proporcionándole dirección en cuanto al objetivo que se va a cubrir con la presentación del mismo.</p> <p>En este punto se podrá intervenir en cuanto a la construcción del texto argumentativo si se considera :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El habilitar al actor en cuanto a las estrategias de comprensión de lectura para identificar las ideas principales y secundarias de un texto previo. b) Identificar las citas que servirán de argumento de autoridad al texto. c) Habilitar al actor en identificar los tópicos se son importantes para la construcción del texto y no que guarden aceptación o afinidad con él, ya que el modo discursivo argumentativo implica la contraposición de ideas, implicando a su vez, el tomar postura con respecto a un tema. d) Identificar el tipo de texto a redactar para seguir la superestructura del mismo. (Cassany, 1995).
PUNTOS A INCLUIR EN LA PROPUESTA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar el tipo de texto a escribir. Macroestructura, superestructura y microestructura. ▪ Características del texto argumentativo. ▪ Considerar estrategias de lectura previa de textos. ▪ Enseñar el uso de argumentos de autoridad (empleo de citas). ▪ Fortalecer el uso del aparato crítico como argumento de autoridad.

Al pretender entender cómo se produce un texto, se tiene en cuenta que es desde la propia perspectiva del actor, examinando *“...el modo en que experimenta el mundo. La realidad que importante es lo que las personas perciben como importante”*. (Douglas, 1970 citado en Geertz, 2005). La producción escrita como parte del avance de investigación es determinante para la obtención del grado, es semejante a la llave maestra que permite la difusión del conocimiento en otros espacio,s como lo son la publicación de artículos y la presentación de ponencias, por citar algunos ejemplos.

Esto se recuperó de forma continua al ir *“observando, registrando y analizando”* (Geertz, 2005), la realidad subjetiva del objeto de estudio, desarrollando la

teoría de que depende conceptualmente la interpretación, llevando a una relación dialógica entre el objeto y la teoría, donde ambos se determinarán para la interpretación de la lectura de esta realidad. En este sentido, la realidad subjetiva con respecto a la producción escrita se recupera al vincularla como una parte intrínsecamente inseparable de la cultura académica del Programa de Maestría en Pedagogía. Esta situación nos llevó a indagar sobre los procesos de construcción que, como parte de su formación hacían uso los participantes. A continuación se expone este punto, muy importante a considerar.

Finalmente ambos elementos, conocimiento previo y direccionalidad del contenido facilitarán la exposición y organización de las ideas de acuerdo a la importancia jerárquica que ocupe cada una de ellas dentro del escrito. Lo anterior nos lleva a considerar las palabras de Taylor (1987) cuando menciona:

”Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar de lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen...(se) obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.”(Taylor ,1987:22).

En cuanto a la construcción del texto se observaron los siguientes aspectos:

SITUACIÓN ACTUAL	SITUACIÓN IDEAL
<p>B) CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sólo algunos utilizan el esquema previo que dirige la redacción textual. • La estructuración del texto a presentar se basa en el sentido común. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sería conveniente el uso constante de la esquematización de ideas principales que dirijan la construcción del texto. -Identificar los diferentes tipos de texto a construir. Con este antecedente, comenzar a redactar.

La esquematización se viene a presentar con la finalidad de identificar las ideas principales y secundarias para poder jerarquizar en orden de importancia la presentación de las mismas al momento de construir el texto (Cassany, 1995). El 46.6 % de los participantes esquematiza la información, mientras que el resto que es el 53,4% recurre al uso de fichas (**VER ANEXO N° 4, gráfica 5**) donde hace anotaciones de enunciados importantes con respecto a la comprensión del texto o simplemente anota el fragmento de texto que utilizará

como cita al momento de incorporarlo como argumento de autoridad en el mismo. Esto provoca en ocasiones, la disociación de la información o el “sentirse perdidos” por no identificar la jerarquía o el grado de importancia de éstas.

...entonces siempre tengo mis lápices bien afilados o mis plumas completitas o tengo varias ¿no? por aquello de que si me acabo una entonces pongo o sea si es sobre la tarea... mi tesis ¿no? entonces tengo los libros ahí cerca y entonces los ordeno ¿no? ah y estos los leí y estos van a ser para la introducción, estos van a ser para el capítulo uno, estos van a ser para el dos, y estoy yendo muy lejos, pero así le hago, pero como que siempre tengo mi bonche de hojas enfrente de mí... mis plumas y eso, pero siempre a un lado, casi siempre de este lado, del lado derecho tengo otras hojas en blanco, entonces ya empiezo a escribir, casi siempre el problema es cómo empiezo ¿no? y si tengo mucho problema en como empiezo entonces ya me ... me salto como ese primer párrafo ¿no? se podría decir entonces ya empiezo a escribir y escribir y ya empiezo a revisar los libros ¿no? pero si ...

Si en ese momento no sé... estoy como bloqueada por mucho trabajo que me acuerdo que tengo que hacer otra tarea o leer un libro o que de los libros que ahí tengo no lo leí todo y siento como que no lo he leído bien, como que no lo acabé entonces agarro de mis hojas y empiezo a escribir.

M12F/EL4-19

Un aspecto importante a considerar, es que los actores que utilizan esta estrategia de construcción textual tienen como antecedente de formación su participación en alguna experiencia de escritura previa como lo es la asistencia a algún curso de recreación literaria, traducción y la publicación de artículos en revistas, donde tuvieron la experiencia de intercambiar impresiones con personas relacionadas con el campo de la investigación, lo que contribuyó en gran medida a mejorar la calidad de sus escritos a partir de su organización. Los maestrantes que no esquematizan, lo hacen porque desconocen o no les queda clara la forma de extracción de ideas principales, por lo que deciden comenzar a escribir a partir de su sentido común, que en consecuencia les lleva a “perdersé” al interior del texto dificultando la exposición secuencial de sus ideas. Este es un ejemplo claro de las ventajas que representa el esquematizar las ideas principales a incluir en un texto:

Primero hago un esquema de lo que voy a hacer, si va a venir por capítulos divido la información y hago sus clasificaciones, después me voy a buscar la información de cada uno de esos puntos que voy a trabajar.

Esa información la clasifico si es para ese capítulo o es para análisis, después ya la leo, rayo o saco lo más importante y empiezo a enumerar a un lado lo que pondría primero, segundo...me gusta estar ahí checando.

M11F/EL3-8

Las ventajas de la esquematización (Buzan, 2004) son las siguientes:

- Es una *técnica activa* que, al mantener ocupado al alumno, incrementa el interés y la concentración del mismo y, como consecuencia, también la memorización.
- *Estructura de forma lógica* las ideas del tema, por lo que facilita la comprensión (los datos aislados e incomprensidos se retienen mal).
- Al ofrecer los datos a través de un medio óptico, se pone en funcionamiento la *memoria visual*, con lo cual se refuerza la capacidad de recuerdo, poniendo en juego más sentidos y más capacidades mentales.
- Permite captar de *un solo golpe de vista* la estructura del tema y da una visión de conjunto que favorece la comprensión y el recuerdo.
- Su confección *desarrolla* tanto la *capacidad* de análisis como la de síntesis. La capacidad de *análisis*, al detectar en el subrayado la importancia de las ideas diferenciando las principales de las secundarias. La capacidad de *síntesis*, al relacionar esas ideas de forma lógica y jerarquizada para lograr la visión de conjunto del tema.
- Supone un gran *ahorro del tiempo* invertido en la tarea de memorizar un tema, pues forma una figura visual, fácil de retener, en torno a la cual se van agrupando los elementos más significativos y detalles de menor importancia que los complementan.
- Ahorra tiempo en el *repaso*, pues va directamente a lo importante y no se tiene necesidad de leer de nuevo, todo el tema. Como lo expresa este testimonio:

Bueno, después de haber leído el material a partir del cual me voy a basar para hacerlo, normalmente cuando leo yo hago pequeñas notas como glosas, entonces retomo todas ellas, las checo y empiezo como a ver como a jerarquizar . Normalmente lo que hago es como un mapa conceptual, digamos que tomo la idea de base y a partir de allí voy haciendo un diagrama y en el diagrama voy teniendo las ideas secundarias y aquellas que me podrían dar pie a otras ideas.

Después de que hago como esa lluvia de ideas y esa acomodación en el diagrama es cuando empiezo a redactar y normalmente como tengo ya de base esa base de datos de glosas al respecto entonces las retomo, porque bueno, tengo nada más la estructura con el diagrama, vengo a retomar la lectura como para repasar todas y a partir de allí me sigo con el orden establecido.

M02F/EL3-13

A continuación (Ver imágenes 5 y 6) se presentan en dos ejemplos, las formas de esquematización que facilitaron la redacción sus texto a esta maestrante. Conviene mencionar que cuenta con antecedentes previos de escritura en su formación.

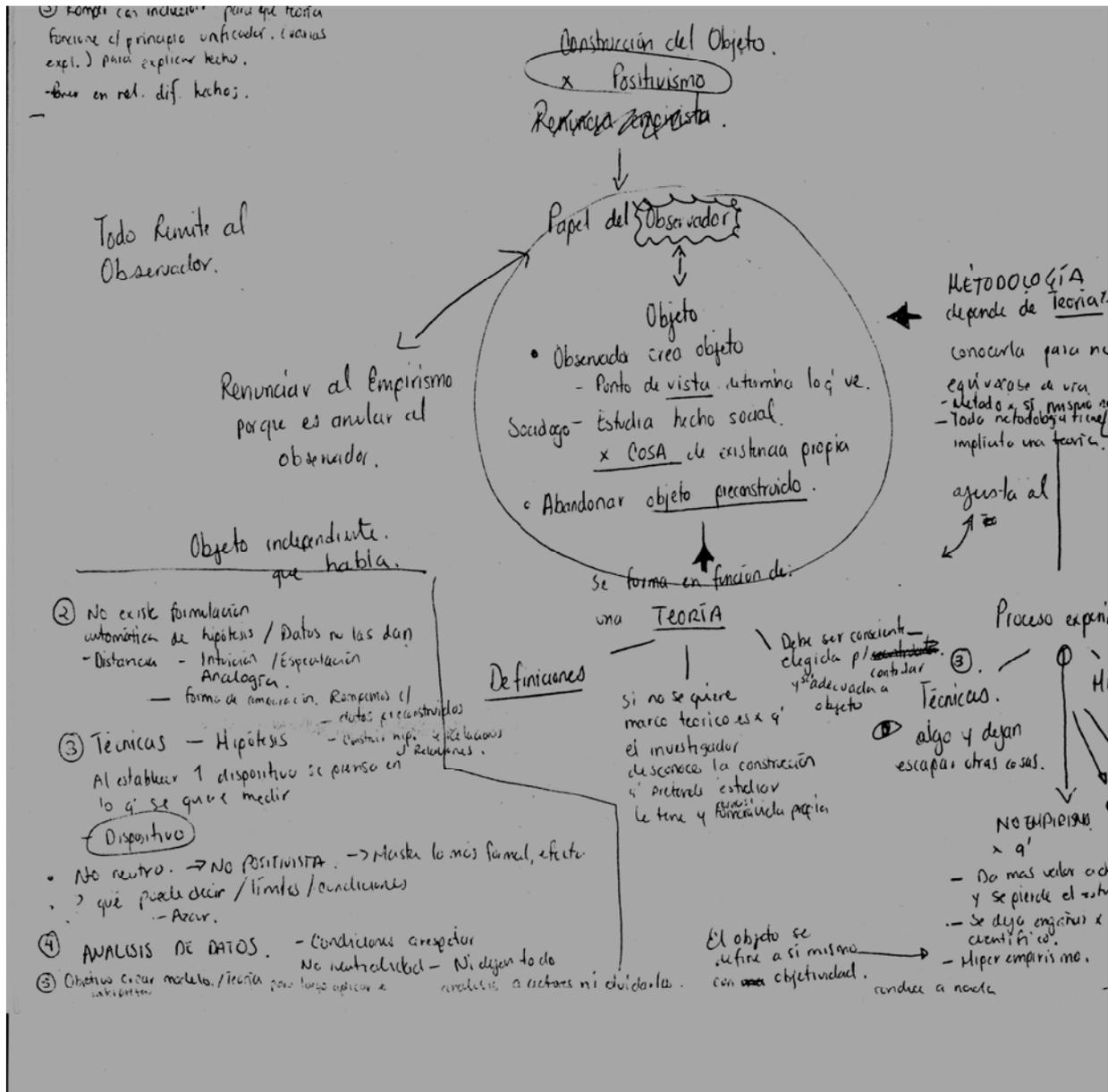


Imagen 5: Ejemplo de esquematización previa a la redacción del texto explicativo.

La temática es libre por lo que puedes abordar desde el campo de conocimiento que desees, haciendo uso de la reflexión para articular las anteriores. Se recomienda que el texto no rebase las cuatro cuartillas.

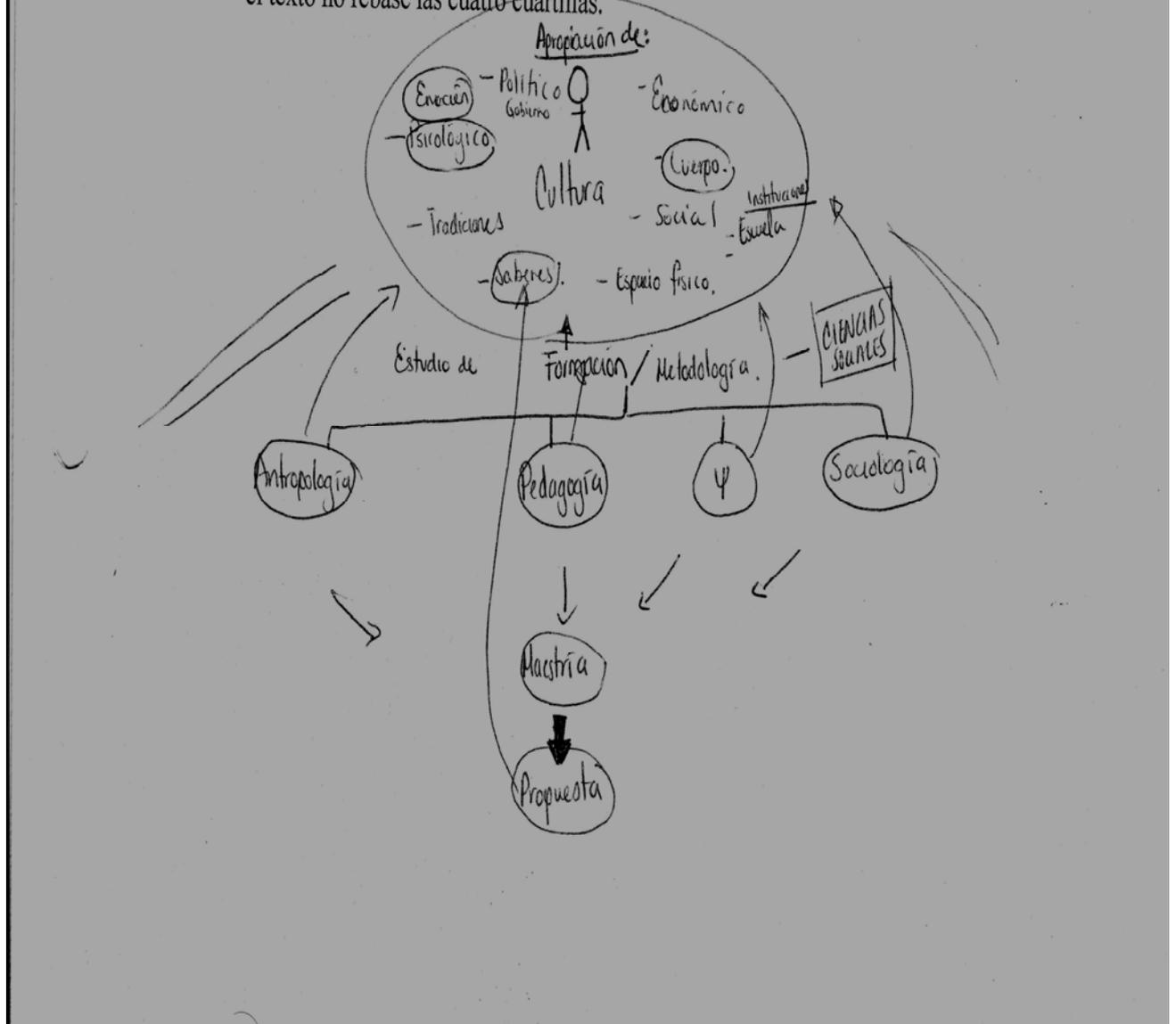


Imagen 6: Ejemplo de esquematización previa a la redacción del texto narrativo.

Otro aspecto importante que externaron los actores con respecto a la producción de textos (Cf. DC/L 38-48), fue que les resultaba complicado y difícil, en el sentido que éste debe de ir acorde a los requerimientos del profesor solicitante. Este va a determinar el tratamiento y la estructura del texto a producir, solicitando ciertos lineamientos a considerar como parte de la revisión, sin considerar la superestructura del mismo. Así, se genera un problema de confusión en el alumno, ya que a pesar de conocer dicha estructura tiene que soslayarla (como sucede en el ensayo, como lo citó una

de las maestrantes como ejemplo) adaptándose a los nuevos requerimientos del profesor, quien en muchas de las ocasiones desconoce los diferentes tipos de texto existentes, recurriendo consecuentemente al tipo de texto narrativo que es utilizado en el pregrado o licenciatura y los niveles académicos precedentes a éste.

El ensayo, ¡oh! (con sorpresa) en un ensayo siempre me cuesta trabajo porque el ensayo es como un concepto como que... siempre desde el CCH siempre o desde la secundaria y por más que yo leí que es un ensayo y pregunto ¿qué es un ensayo? (duda) y luego me los califican, o sea yo me acuerdo de los de la universidad y digo en este me sacaron diez, en este me voy a basar, de todos modos me pregunto de todos modos ¿qué es un ensayo?... Como que ese concepto ya me lo explican y ¡ah! Ya le entendí pero a la hora que lo voy a escribir, no, no le entiendo pero si me cuesta trabajo el ensayo.

M12F/EL68-74

A continuación se presenta el cuadro que explica la causa de la discrepancia entre la situación real e ideal con respecto a la esquematización de ideas:

CAUSAS DE LA DISCREPANCIA	b) Con respecto a la construcción del texto
	<p>Uno de los principales factores que provocan la confusión de ideas en cuanto a discriminar su grado de importancia está en la esquematización previa del texto. Se requiere por consiguiente :</p> <p>a) Habilitar en la construcción de mapas mentales como estrategia de aprendizaje. (Buzan, 2004).</p> <p>Al respecto, los participantes mencionaron que muchas veces este tipo de trabajo les es difícil de realizar debido a que consideran que debido a la inversión de tiempo que deben de realizar, es considerado como una pérdida del mismo. A su vez, conviene promover en ellos la importancia que tiene la esquematización en el sentido que ésta dará claridad en cuanto a la presentación de las ideas a considerar como parte de la redacción de un texto, situación que a su vez disminuirá la preocupación que conlleva la disociación de ideas. Otro aspecto que conviene mencionas es que :</p> <p>b) Los textos a presentar vienen a ser redactados en función de los requerimientos de sus profesores en el plano académico, no a la superestructura textual.</p>

PUNTOS A INCLUIR EN LA PROPUESTA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorporar estrategias de esquematización de ideas para la organización del texto (mapas mentales y conceptuales). ▪ Identificar macroestructura, superestructura y microestructura del tipo de texto a redactar. ▪ Involucrar a profesores ya alumnos en el proceso de construcción textual dentro del fortalecimiento de la competencia comunicativa.
---	---

Como se ha mencionado anteriormente, existe una confusión por parte de los profesores y alumnos en cuanto al texto a producir, situación que viene a ser reflejada en los avances de investigación, que tienen por tendencia el presentar descripciones y narraciones con respecto a su objeto de estudio, careciendo de los argumentos que sustenten la tesis presentada. Esto se debe a la formación previa que han recibido, donde predominó este tipo de textos mencionados.

El desconocimiento del tipo de texto a redactar conlleva a la confusión de la estructura del mismo, por lo que conviene identificar qué tipo de texto es el solicitado, y a partir de esto comenzar a redactar el mismo. El conocimiento del texto a redactar es semejante a un camino a seguir, en consecuencia es más fácil seguir el sendero cuando se le conoce que cuando se ignora este.

SITUACIÓN ACTUAL	SITUACIÓN IDEAL
<p>B) CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tipo de texto a presentar es narrativo. • Pocos son los textos que utilizan argumentos de convencimiento y defensa de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar los diferentes tipos de texto a construir. A partir de ahí, comenzar a redactar. -El texto argumentativo forma parte medular del avance del proyecto de investigación.

Los actores tienen en su mayoría la tendencia de escribir textos narrativos, debido a que éste ha sido el modo discursivo al que más han recurrido como parte de su formación previa. Ese fue el tipo de texto en el cual, la mayoría de cada uno de nosotros fue formado, incluyéndome a mí y a usted, apreciable lector. Este hallazgo se corroboró al momento de recuperar los textos producidos en la experiencia de escritura del diagnóstico y al confrontarlos con los avances de investigación, este es el tipo que prevalece. Como se puede

observar en el siguiente fragmento de texto redactado por uno de los actores (**Ver imagen 7**). Este tipo de texto es claro ejemplo de la precisión con la cual al momento de escribir, va narrando los aspectos recuperados por medio de la lectura previa.

Por consiguiente, se puede afirmar que se poseen las nociones de superestructura en cuanto al modo discursivo narrativo, debido a su uso recurrente en el contexto académico y este es una fortaleza a considerar como parte de la competencia comunicativa. Como un punto favorable para el actor, a partir de este conocimiento previo, se pueden facilitar los elementos que le permitan posteriormente construir un texto de tipo argumentativo (Ferry, 1990; Lacon, 2001).

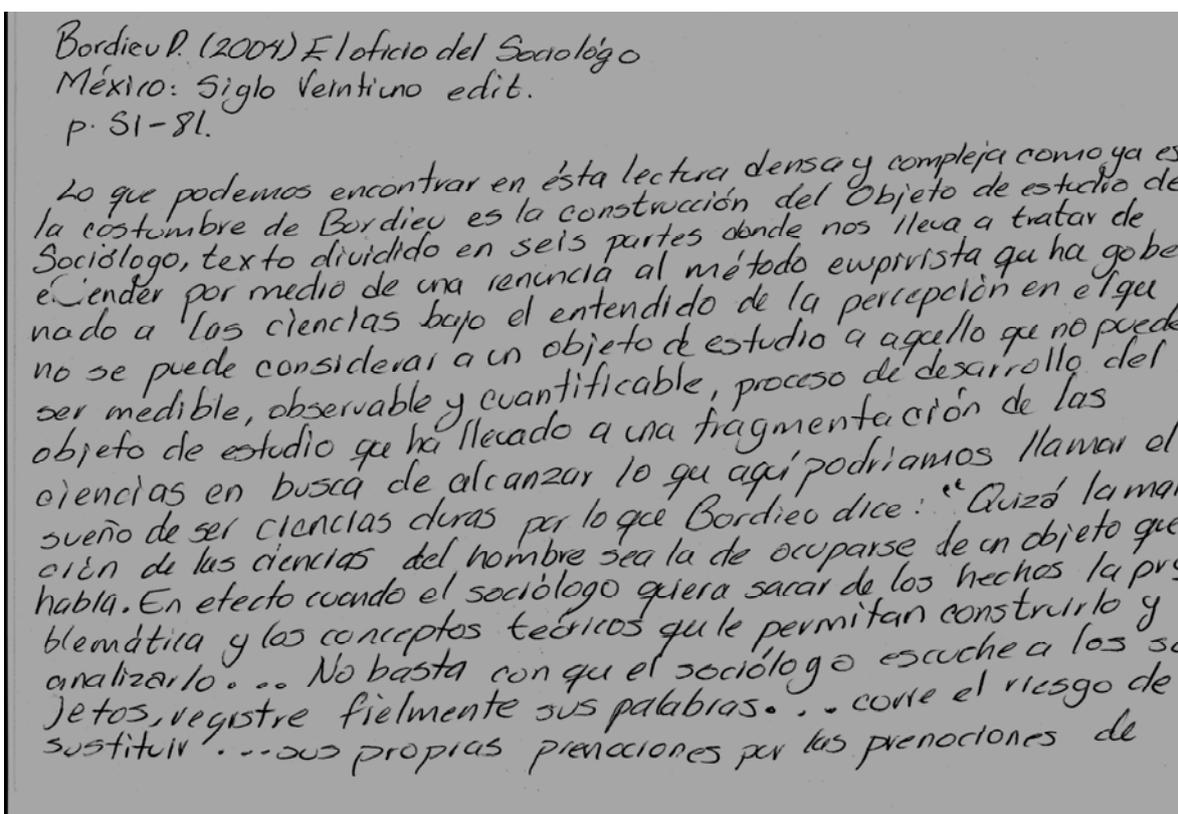


Imagen 7: Ejemplo claro de texto narrativo. La narración es concreta y precisa, a su vez que no involucra el modo discursivo argumentativo que brinda la postura del actor con respecto al tema, ya que este elemento, corresponde al texto argumentativo.

TEXTO NORMALIZADO:

Bourdieu P.(2004) El oficio del sociólogo

México: Siglo Veintiuno edit.

p. 51-81

Lo que podemos encontrar en ésta lectura densa y compleja como ya es la costumbre de Bordieu es la construcción del objeto de estudio de Sociólogo, texto dividido en seis partes conde nos lleva a tratar de entender por medio de una renuncia al método empirista que ha gobernado a las ciencias bajo el entendido de la percepción en el que no se puede considerar a un objeto de estudio a aquello que no puede ser medible, observable y cuantificable, proceso de desarrollo del objeto de estudio, que ha llevado a una fragmentación de las ciencias en busca de alcanzar lo que así podríamos llamar el sueño de ser ciencias duras por lo que Bordieu dice:”Quizá la malación de las ciencias del hombre sea la de ocuparse de un objeto que habla.(sic)

Esto tiene su origen en la formación académica previa que han recibido, ya que generalmente este es el tipo de prosa que más se utiliza dentro del trabajo escolar precedente, situación que favorece las competencias de escritura en este tipo de texto. Como se puede observar (**VER CUADRO 1**), el texto argumentativo viene a ser propio de un contexto académico, situación que hace necesario el fortalecer las competencias de los participantes en este sentido, como lo sugiere Serafini (1999). En los niveles educativos previos a la licenciatura se utiliza la prosa de primer, segundo y tercer nivel.

Cuando el alumno ingresa al nivel superior es cuando se comienza el trabajo con la prosa de cuarto nivel, misma que es trabajada muy esporádicamente. Esto se puede ver con el siguiente comentario de un maestrante:

Con bastantes problemas en la redacción, sobre todo cuando un texto es difícil de comprender para mi. Considero que esta problemática se debe a que nadie enseña (por lo menos en la licenciatura) a escribir correctamente.

M04F/CL7-11

Serafini (1999) nos presenta los diferentes modos discursivos que se enseñan en cada uno de los niveles educativos cursados. Se entiende por primer nivel a la educación Primaria, segundo nivel a la educación Secundaria, tercer nivel a

la educación Preparatoria y finalmente como cuarto nivel se encontraría el pregrado o Licenciatura.

INDICACIÓN ▪ FRECUENTE ○ RARO	Descripción	Narración	Exposición	Argumentación
PRIMER NIVEL				
Monólogo	▪	▪		○
Diálogo	▪	▪		○
Diario	○	▪		
Carta	○	▪		
Autobiografía	▪	▪		
SEGUNDO NIVEL				
Informe	▪	▪	○	○
Telegrama		▪		
Notas	○	○	▪	
Esbozo			▪	○
Resumen	○	○	▪	○
Crónica	▪	▪		
Declaración	▪	▪	○	○
Definición	▪		▪	
Reglamento (ley)	▪	▪	○	
TERCER NIVEL				
Poesía	▪	▪		
Cuento	▪	▪		
Fábula	▪	▪		
Decálogo	▪	▪		
Proverbio	○	▪	▪	
Epitafio	▪	▪	○	
Chiste	▪	▪		
Guión	▪	▪		
CUARTO NIVEL				
Editorial	▪	▪	▪	▪
Ensayo	▪	▪	▪	▪
Comentario	▪	▪	▪	▪

CUADRO 7: Prosas de base en los diferentes géneros textuales. Serafini (1999: 195-196).

Otro indicador importante a rescatar, es la estrecha vinculación que existe con la lectura de comprensión. La lectura de textos complejos basados en el conocimiento filosófico, se interioriza en la formación que se adquiere al interior del Programa de Maestría en Pedagogía, situación que se ha considerado en la propuesta a presentar en el presente trabajo.

Al incorporarse a un campo de conocimiento distinto, como lo es la Pedagogía, se dificulta la producción escrita a realizar, debido a que el proceso de

apropiación conceptual debe ser adquirido en forma paulatina, por medio del material de lectura analizado, independientemente a las experiencias previas de escritura que los actores posean (**VER ANEXO N° 4, gráfica 6**). En este sentido, un 20 % comenta haber participado en cursos de formación con referencia a la producción escrita como lo es la traducción, formación en secretariado bilingüe y asistencia a un taller de recreación literaria. Otro 20 % refiere haber participado en la presentación de una ponencia, para lo cual tuvo que presentar dicho trabajo por escrito para su aprobación. El 27 % comenta que ha participado en la redacción de artículos y capítulos de libros dentro del campo de la medicina alternativa y el resto que se conforma del 33 % no refiere alguna experiencia previa o participación donde haya hecho uso de la producción escrita.

Existe dificultad con el manejo y comprensión de los conceptos que se utilizan dentro del campo de la Pedagogía mismos que son de uso frecuente y cotidiano en los seminarios a cursar. La dificultad que presenta el uso de estos conceptos conlleva a una serie de rupturas epistemológicas que conflictúan estas prácticas de escritura. Sin embargo, considero que esta es una situación frecuente cuando se inicia en un Programa académico con características particulares como la Maestría en Pedagogía, donde la adquisición de conceptos y su comprensión se logrará en la medida en la cual se vaya transitando por el proceso de formación. Esta adquisición es gradual, y su apropiación como capital cultural e interiorización se logrará en la medida en la que se afiancen e incorporen los conocimientos adquiridos por medio del proceso de aprendizaje, permitiendo la reflexión y el análisis de los contenidos. Y en este sentido, la lectura y la escritura contribuirán en gran medida a dicho proceso.

A continuación se presenta el cuadro que explica la causa de la discrepancia entre la situación real e ideal, con respecto al conocimiento del modo discursivo a seguir al momento de redactar un texto:

CAUSAS DE LA DISCREPANCIA	b) Con respecto a la construcción del texto
	<p>Se carece del conocimiento de los elementos de macroestructura y superestructura que conforman los diferentes tipos de texto debido a que la formación previa han recibido los participantes ha estado centrada en la redacción de texto narrativo e informativo.</p> <p>Por otro lado conviene considerar que los participantes que incluyen argumentos en sus textos, son aquellos que tienen como antecedente alguna experiencia previa relacionada con un tipo de producción escrita como lo es la publicación de artículos o la asistencia a cursos de redacción.</p>
PUNTOS A CONSIDERAR EN LA PROPUESTA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Considerar las experiencias previas que han tenido los actores con respecto a la escritura. ▪ Considerar un proceso de interrelación continuo (enfoque comunicativo). ▪ Propiciar espacios de producción escrita que conlleven la reflexión y la autoevaluación. ▪ Promover las situaciones de contexto del texto. Fortalecer la competencia pragmática.

Con respecto al aspecto microestructural del texto tenemos que:

SITUACIÓN ACTUAL	SITUACIÓN IDEAL
<p>C) ASPECTO MICROESTRUCTURAL DEL TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sin mínimas las faltas de ortografía en los textos producidos. • Existe una preocupación constante por la microestructura textual (estructura gramatical). 	<p>-Los textos deben de estar exentos de faltas ortográficas.</p> <p>- El conocimiento de la microestructura textual facilita la redacción de un texto teniendo repercusión en la superestructura del mismo (contenido).</p>

La ortografía podría definirse como *un convenio entre los hablantes de una lengua para escribir las palabras que la constituyen de acuerdo con una clave determinada* (Casanny, 1995). Ésta, no se dedica exclusivamente al empleo correcto de las palabras o letras, sino a la vez el empleo de acentos, mayúsculas, minúsculas, así como distinguir cuándo y dónde utilizar las diferentes reglas fundamentales en el texto a producir, por lo tanto es importantes que el maestrante tenga la buena costumbre de consultarlas cuando redacte algún escrito, como lo es el avance de investigación. Este

aspecto del texto, en la mayoría de las veces ha tomado relevancia e importancia siendo evidente en el siguiente texto que cuida el uso ortográfico donde son mínimas las faltas presentadas:

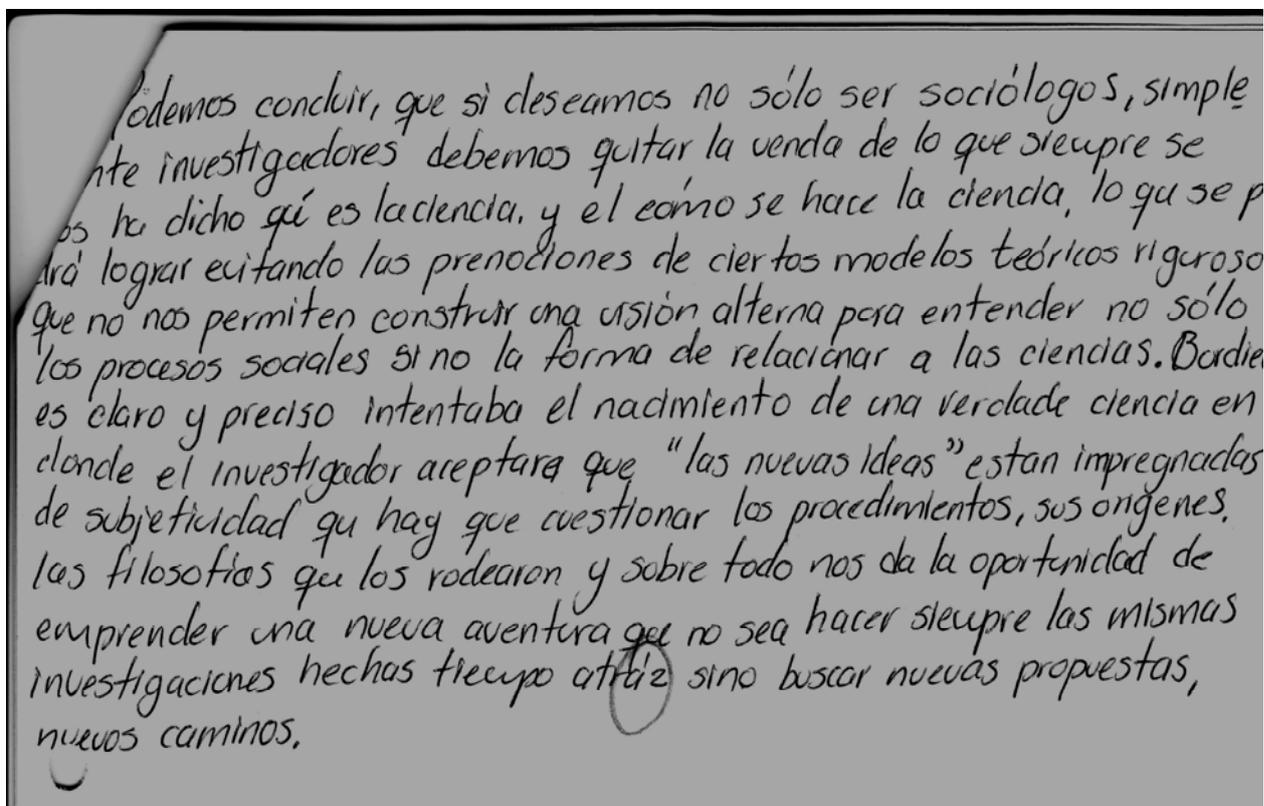


Imagen 8: Son mínimas las faltas de ortografía presentadas. Obsérvese en el penúltimo renglón la palabra "atrás" cuando su morfología correcta es "atrás".

TEXTO NORMALIZADO:

Podemos concluir, que si deseamos no sólo ser sociólogos, simplemente investigadores debemos quitar la venda de lo que siempre se nos ha dicho qué es la ciencia, y el cómo se hace la ciencia, lo que se podrá lograr evitando las prenociones de ciertos modelos teóricos rigurosos que no nos permiten construir una visión alterna para entender no sólo los procesos sociales sino la forma de relacionar a las ciencias. Bordieu es claro y preciso intentaba el nacimiento de una verdadera ciencia en donde el investigador aceptara que las "nuevas ideas" están impregnadas de subjetividad que hay que cuestionar sus procedimientos, sus orígenes, las filosofías que los rodearon y sobre todo nos da la oportunidad de emprender una nueva aventura que no sea hacer siempre las mismas investigaciones hechas tiempo atrás sino buscar nuevas propuestas, nuevos caminos.

La explicación a la discrepancia del aspecto microestructural es la siguiente:

CAUSAS DE LA DISCREPANCIA	c) Con respecto al aspecto microestructural del texto
	<p>Los profesores previos han hecho énfasis en el aspecto microestructural de la ortografía y gramática, descuidando el aspecto sintáctico del texto.</p> <p>Como se ha mencionado en el estado del arte, la mayoría de los cursos de redacción van dirigidos e el sentido de atender el aspecto ortográfico de los textos. Se atiende la forma y se descuida la estructuración del contenido a nivel sintáctico gramatical.</p> <p>Por otro lado, en cuanto a la construcción de los diferentes tipos de texto, se ha carecido de la supervisión brindada por los diferentes profesores que han tenido durante su trayectoria de formación, situación que ha llevado a los participantes a estructurar el texto por un lado, de acuerdo a los requerimientos que el profesor presente y por otro, a redactar el texto de acuerdo al sentido común que él considere como pertinente.</p>
PUNTOS A CONSIDERAR EN LA PROPUESTA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortalecer la competencia lingüística, atendiendo el aspecto microestructural del texto. ▪ Diseñar un curso taller que fortalezca las competencias lingüística y pragmática. ▪ Considerar la construcción procesal de un texto, para realizar la corrección textual durante la redacción del mismo.

Con respecto al uso de los argumentos de autoridad relacionados con el campo de la Pedagogía se presenta que:

SITUACIÓN ACTUAL	SITUACIÓN IDEAL
<p>D) CONOCIMIENTO DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen carencias con respecto al conocimiento de la teoría pedagógica. 	<p>Como parte de la formación del pedagogo se hace necesario el conocimiento de la teoría pedagógica porque es lo que brinda los sustentos a su trabajo de investigación.</p>

En la actividad realizada como *experiencia de escritura*, durante la fase que implicaba la redacción del segundo texto, se incluyeron los conceptos de “maestría” y “ pedagogía”, con la finalidad de elaborar un texto narrativo a partir de una temática libre. Este ejercicio pudo identificar que los actores relacionan el campo de la Pedagogía con la docencia, ya que dentro de su trayectoria de formación, han realizado actividades vinculadas con el ámbito educativo (**VER ANEXO N° 4, gráfica 7**). El 67 % de los actores refieren que

en su experiencia laboral, se han vinculado con el ámbito educativo dentro del campo de la docencia institucional y el 33 % comenta que sólo se ha dedicado al campo de la terapia alternativa en salud como trabajo independiente.

Otro aspecto importante a considerar es el uso de la teoría dentro del campo de la Pedagogía. El sustento teórico en el nivel Maestría es muy importante como parte de los avances que se presentan dentro del proyecto de investigación, sobre todo porque en este ámbito se hace necesario su uso para el análisis de los datos. El conocimiento y manejo de la teoría pedagógica es un elemento fundamental en el aspecto formativo del maestrante en Pedagogía, dado que es lo que permite la construcción del conocimiento al interior de este campo. La difusión del conocimiento generado a partir del texto viene a cobrar relevancia, dado que permite su socialización y aporte dentro del trabajo académico.

Los participantes cuentan con este referente, y así lo manifestaron en las entrevistas realizadas, así como los comentarios al interior de los seminarios a los que asistían. En este sentido conviene recuperar la disposición y voluntad (Bernard, 2000) con la que acuden los maestrantes a este Programa para enriquecer su formación académica, al concebirlo como una opción dentro de su proceso formativo.

Ellos diariamente recorren grandes distancias de sus casas y centros de trabajo para acudir a tomar sus seminarios en la Maestría en Pedagogía, debido a que es un Programa escolarizado. También invierten grandes cantidades de tiempo en trasladarse de regreso a sus hogares, situación que la tiene contemplada al momento de realizar sus avances al proyecto, dado que deben de dosificar el tiempo buscando espacios para poder realizar esta actividad. Considero que uno de los principales agentes motivacionales es el de hacer una contribución a su formación y por el otro, el obtener su grado académico como se ilustra en el siguiente texto:

LA MAESTRIA EN PEDAGOGIA ME DARÁ LA OPORTUNIDAD DE COMPLETAR MI FORMACIÓN COMO PSICOLOGA. ACTUALMENTE LABORO EN UNA ESCUELA, A NIVEL BACHILLERATO, MI LABOR CONSISTE EN BRINDAR A LOS ALUMNOS ELEMENTOS ~~TANTO~~ PSICO-PEDAGOGICOS Y COMPLEMENTAR SU FORMACIÓN COMO ESTUDIANTES, MI ESTANCIA EN EL PLANTEL GENERO EN MI LA INQUIETUD DE INGRESAR A UNA MAESTRIA PUESTO QUE ELLOS ME HAN PERMITIDO OBSERVAR DIVERSOS FENOMENOS QUE SE DAN EN LA POSICION ADOLESCENTE COMO LA CARENCIA AFECTIVA, EL ABANDONO CORPORAL, LA BUSQUEDA DE SU IDENTIDAD ETC. TODOS ESTOS FENOMENOS ME HACEN PREGUNTARME SI ALGUNAS DE LAS PROBLEMATICAS OBSERVADAS RESPECTO A LA INGESTA DE COMIDAS EN ELLOS, ES CULTURAL.

Imagen 9: Interés por parte de los participantes con respecto a su proceso formativo al cursar la Maestría en Pedagogía.

TEXTO NORMALIZADO:

LA MAESTRÍA EN PEDAGOGIA ME DARÁ LA OPORTUNIDAD DE COMPLETAR MI FORMACIÓN COMO PSICOLOGA. ACTUALMENTE LABORO EN UNA ESCUELA A NIVEL BACHILLERATO, MI LABOR CONSISTE EN BRINDAR A LOS ALUMNOS ELEMENTOS PSICO-PEDAGOGICOS Y COMPLEMENTAR SU FORMACIÓN COMO ESTUDIANTES, MI ESTANCIA EN PLANTEL GENERO EN MI LA INQUIETUD DE INGRESAR A UNA MAESTRIA PUESTO QUE ELLOS ME HAN PERMITIDO OBSERVAR DIVERSOS FENOMENOS QUE SE DAN EN LA POSICION DE ADOLESCENTE COMO LA CARENCIA AFECTIVA, EL ABANDONO CORPORAL, LA BUSQUEDA DE SU IDENTIDAD ETC.(sic).

Por esta razón, conviene recuperar la disposición y voluntad (Bernard, 2000) como parte intrínseca de la formación del maestrante a este Programa, enriquece su formación académica, como se ilustra en el texto anterior.

Con respecto a las causas de las discrepancias entre la adquisición de la teoría pedagógica y el capital cultural interiorado he considerado lo siguiente:

<p>CAUSAS DE LA DISCREPANCIA</p>	<p>d)Con respecto al capital cultural previo y la adquisición de la teoría pedagógica</p> <p>La formación de origen de los participantes es la psicología, misma que se viene a insertar dentro del área de las ciencias biológicas, entrando en contraposición el campo de la Pedagogía que como disciplina pertenece al área de las Humanidades.</p> <p>Los participantes en varias ocasiones comentaron que para ellos ha resultado difícil la incorporación de la teoría pedagógica como parte de sus avances de investigación (el 80% equivalente a 12 actores), situación hasta cierto momento comprensible ya que los textos que actualmente leen son de corte filosófico. En este sentido, la carencia del dominio de la teoría pedagógica no es vislumbrado como un problema ya que la adquisición de de la teoría pedagógica se dará en forma paulatina, conforme se vaya cursando el plan de estudios de la Maestría como parte del trabajo académico al interior de los seminarios a llevar.</p> <p>Lo que sí es necesario atender, son las estrategias de lectura de comprensión, ya que si éstas no se habilitan tendrán como consecuencia la adquisición tardía de dicha teoría pedagógica, situación que influirá en forma determinante al momento de presentar los avances al proyecto de investigación que tienen como sostén, el uso del texto argumentativo con el cual defenderán y expondrán la tesis a presentar.</p>
<p>PUNTOS A CONSIDERAR EN LA PROPUESTA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La adquisición de la teoría pedagógica se dará como parte del proceso de formación académica del maestrante. ▪ Fortalecer las estrategias de comprensión de lectura dentro de la competencia pragmática en la construcción del texto. ▪ El socializar los textos como parte del enfoque comunicativo para su enriquecimiento.

Por medio del análisis del universo semántico del dominio conceptual, se llegó a comprender y dilucidar que la formación previa va a ser un precedente importante en cuanto a la producción de un texto se refiere, así como el dominio del tema que se tenga, mismo que permite la conformación de un capital cultural interiorizado (Bourdieu,2007). La apropiación del tema, dominio y comprensión del mismo facilitan la redacción del texto al poseer los conocimientos necesarios para desarrollar un tema. Este punto se corroboró al recuperar el análisis de la extensión de los textos. Un aspecto interesante a observar fue que al contar con los referentes suficientes con respecto a la

lectura previa de un tema, se facilita en gran medida la redacción de un texto, dado que se cuenta con los elementos que facilitan sus puntos de análisis.

En el ejercicio de *experiencia de escritura* que sirvió para la recuperación de las producciones escritas de los actores, se recordará que para la elaboración del primer texto, se contó con la lectura previa del material. A pesar de la complejidad del tema que nos presenta Pierre Bourdieu, los actores en promedio utilizaron el 80.2% de las hojas que les fueron facilitadas para sus textos, mismas que oscilaron entre 3 y 3 ½ cuartillas (**VER ANEXO N° 4, gráficas 8 y 9**). Con esto se confirma que la lectura previa de un tema facilita su redacción, en comparación con los hallazgos obtenidos con respecto al segundo texto, donde se solicitó que a partir de las categorías dadas se elaborará un texto con temática libre, siempre cuando se incorporaran las mismas al contenido.

En comparación al primer texto, en el segundo hubo una reducción considerable de cuartillas, ya que solamente se utilizó el 51 % de las hojas teniendo los textos producidos una extensión de dos cuartillas por actor. Se encontró una marcada diferencia entre ambos textos, donde fue clara la influencia de la lectura previa. En resumen, el poseer los conocimientos previos favorece la apropiación del tema incrementando el capital cultural interiorizado, lo cual facilita la redacción de un texto.

Otro aspecto que se consideró fue el relacionado con el tiempo en que se realizó la actividad. Durante la planeación de ésta, se contempló un lapso de dos horas aproximadamente. Este tiempo se prolongó como parte de la actividad, postergándose a petición de los actores hasta cuatro horas con treinta minutos, lo que se interpretó como una dificultad clara para la realización de dichas producciones.

En un primer momento se consideró no dar tiempo extra para la realización de la actividad, pero con la finalidad de no ejercer presión al grupo de maestrantes fue que se accedió a dar más tiempo del planeado, mostrando los siguientes resultados:

SITUACIÓN ACTUAL	SITUACIÓN IDEAL
E) TIEMPO UTILIZADO <ul style="list-style-type: none"> Utilizaron 4 hrs. 30 min. En la realización de la actividad. 	- La actividad fue planeada para ser realizada en 2 hrs.

Al realizar en análisis del tiempo comparativo (**VER ANEXO N° 4, gráfica 10**) se puede observar que el tiempo planeado para la realización de ambos textos fue de 2 hrs. (120 min.) en comparación con el tiempo real que fue de 4:30 hrs. (270 min.), en resumen, los actores utilizaron más del doble de tiempo previamente considerado, por presentar dificultades en cuanto a la comprensión de la lectura (Cf. DC/L 5-10; 255-300).

Las causas que explican la discrepancia entre el tiempo ideal planeado con el real que fue el de la realización de la actividad son las siguientes:

CAUSAS DE LA DISCREPANCIA	e) Con respecto al tiempo utilizado
	<p>Los participantes utilizaron demasiado tiempo en la realización de la actividad debido a que requieren fortalecer sus estrategias de comprensión lectora así como el uso conceptual que brinda la inmersión en el área disciplinar, además de identificar el texto a producir para que de esa manera se facilite su redacción.</p> <p>Las dificultades en la construcción del texto tienen su origen en la identificación de las oraciones principales y secundarias que guiarán el tópico de éste. Asimismo, el utilizar demasiado tiempo en esta actividad, sin un fin específico provoca cansancio y hastío, situación que afecta en gran medida la calidad del texto en cuanto a su contenido. Dicha actividad ya había sido realizada anteriormente como parte de una prueba piloto, donde el tiempo utilizado para la lectura previa, la redacción de los 2 textos y la resolución del cuestionario no excedía los 120 min. (2 horas).</p>
PUNTOS A CONSIDERAR EN LA PROPUESTA	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecimiento de la competencia pragmática. Enseñanza de estrategias de lectura. Fortalecimiento de la competencia lingüística. Diseñar un taller de escritura recuperando la competencia comunicativa. Considerar la disposición del actor al momento de realizar una producción escrita (perfil, conocimientos previos).

Finalmente, otro factor importante a considerar al momento de comenzar a redactar es el estado de ánimo. La voluntad (Bernard, 2000; Flower y Hayes, 1981; Lacon, 2001) es un factor importante que lleva implícito el deseo de hacer alguna actividad sin presión en su realización. La parte afectiva viene a ser de gran significancia porque marca esta actividad como *un acto volitivo* o por el contrario como impositivo donde el sujeto viene a presentar una serie de conductas que le van a distraer al momento de redactar. La voluntad al momento debe estar presente, ya que este será un factor decisivo que permite la estructuración, análisis y reflexión sobre el mismo, como lo expresa una maestrante:

Que existe diversidad de textos, así como diversidad de objetivos para escribir, ya que pueden ser sólo descriptivos hasta los reflexivos y esos son los mas difíciles porque parece que no avanzas en la lectura ya que empiezas a asociar el texto con eventos o lecturas anteriores y comenzar posteriormente a hacer juicios sobre el último texto.

M08F/CL15-21

En *la experiencia de escritura*, la presión del tiempo repercutió en el estado emocional de los participantes presentándose las siguientes conductas:

- Nerviosismo caracterizado por movimientos repetitivos de las manos y pies
- Frotamiento de manos, nariz y cabeza
- Consulta reiterada del reloj verificando la hora

SITUACIÓN ACTUAL	SITUACIÓN IDEAL
<p>D) ESTADO EMOCIONAL DE LOS ACTORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conductas de nerviosismo: Frotamiento de manos, nariz, rascarse la cabeza. • Confusión ante la hoja en blanco. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tranquilidad, la redacción de un texto debe ser placentera para ser disfrutada. -Seguridad al conocer los elementos de contenido a incorporar en el texto.

La explicación a los sentimientos manifestados por parte de los maestrantes es la siguiente:

CAUSAS DE LA DISCREPANCIA	<p align="center">d) Con respecto al estado emocional de los actores</p> <p>-Desconocimiento del tipo de texto lo que ocasionaba disociación cognitiva.</p> <p>-Desconocimiento de los aspectos macroestructurales, superestructurales y microestructurales del texto.</p>
PUNTOS A CONSIDERAR EN LA PROPUESTA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificando los componentes textuales logra la seguridad al escribir el actor. ▪ La socialización del texto como una parte de revisión procesal y concensuada enriquece la calidad del mismo. ▪ El esquematizar ideas identificando el tipo de texto a producir, brindará la planificación y la estructuración del mismo.

Con los hallazgos anteriormente expuestos, consideré las debilidades expuestas acompañadas junto con sus fortalezas para ser consideradas en la propuesta de solución que presento en el próximo capítulo, correspondiente a la Fase de Toma de Decisiones (Pérez- Campanero, 1991; Lacon, 2001).

Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, recuperé la perspectiva de Ana María Maqueo (2004) donde se hace necesario el recuperar dichas fortalezas y debilidades apoyándose en un trabajo conjunto interdisciplinario: se recurre a especialistas que enriquecen y contribuyen con sus sugerencias en la solución de los problemas presentados con respecto a la producción escrita, considerando fundamental el proceso de formación del actor.

La urgencia de la interdisciplinariedad se hizo patente a lo largo de todo el camino recorrido, dado que son muchas y muy diferentes las voces que aportan su contribución al complejo mundo de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua materna. Y ésta es una de las conclusiones a las que aquí se llega: una labor de esta índole no puede ser obra de un lingüista, un filósofo, un pedagogo, un psicolingüista, etcétera; por su esencia misma debe ser un trabajo de conjunto. (Maqueo, 2004:328).

Desde este enfoque, el texto se viene a presentar como una especie de espejo, donde se refleja el capital cultural interiorizado previo del actor, conformado por el dominio conceptual que como parte de la formación precedente ha adquirido una persona, llegando a ser una red conceptual que confluye con el aspecto lingüístico, estructural, social (sociolingüística) y comunicativo. Este último viene a ser de vital importancia, ya que no prioriza la forma o el aspecto

estructural debido a que el proceso de escribir es visto como el dominio de un buen número de habilidades y conocimientos que dentro del plano de la comunicación, el conocimiento producido y plasmado en un texto adquiere permanencia a través del tiempo sirviendo a su vez como base para la construcción del conocimiento de otras personas.

El aspecto comunicativo de la producción escrita me permitió retomar la propuesta de Honoré (1980) al abordar el concepto de formación hace referencia a la incompletad del ser humano. Un aspecto importante señalado por este autor, es que al hablar de la formación, comúnmente se hace referencia a una acción externa del sujeto y se pierde la perspectiva de la formación, desde la interioridad del mismo, por lo que la concibe como una actividad, que con otro sujeto busca las condiciones para recibir un saber e interiorizarlo, para nuevamente exteriorizarlo en una forma enriquecida, dando pauta a la creación de una nueva actividad por medio de su significado. La formación es concebida en forma continua, como un derecho que a su vez se vincula con el desarrollo social y económico, ya que requiere de actualizaciones periódicas que le permitan manifestarse como actividades de carácter ocupacional y profesional. La formación a su vez, está constituida por cuatro dimensiones:

- Personal, como la posibilidad de reflexión y transformación de sí mismo,
- Interpersonal, es la posibilidad de crecer junto con y a partir de los otros,
- Institucional, son las relaciones entre los procesos de formación y las instituciones en las que se desarrollan,
- Y finalmente la política, que hace referencia al contexto externo e interno de una institución en la toma de decisiones respecto a la intervención en la formación.

Lo anterior se vincula con Bernard (2000), cuando presenta la noción de una arquitectura del saber, vinculando el concepto de arte a la construcción del texto argumentativo donde el *habitus* que posee un actor se articula a su capital cultural previo interiorizado que va adquiriendo dentro de su proceso formativo.

Todo en un contexto particular, donde el acto de escribir se hace pensando en el “otro”. Este “otro” adquiere gran importancia para el actor que como emisor redactará el texto, mismo que se puede encontrar en un plano físico o intangible como representación mental, siendo el fin principal la difusión de conocimientos.

El desarrollo de las competencias comunicativas le permite al actor, no solo plasmar su pensamiento al interior de un avance de investigación sino que dicha formación contribuirá al desarrollo de sus competencias brindándole los elementos que le faciliten la presentación de otros escritos en contextos diferentes como lo son las ponencias y artículos, así como otras publicaciones que se tornan indispensables dentro del campo de la Pedagogía. A su vez, el campo de la investigación será enriquecido por medio del uso del texto, particularmente el argumentativo, lo que contribuirá a enriquecer la producción escrita en su carácter de fuente de consulta.

El diseño de la propuesta de intervención, va encaminado a contribuir en el proceso de formación con respecto a las competencias comunicativas de la producción escrita dentro del contexto de la Maestría en Pedagogía. Mi propósito es brindar un material que sea útil a las futuras generaciones que ingresen al Programa y que se encuentren interesadas en el tema. Esta inquietud me surgió en la medida en que iba realizando el diagnóstico anteriormente presentado, ya que la producción escrita en el nivel Posgrado, es abordada con poca frecuencia, dado que se da por entendido que la persona ya cuenta con todos los elementos formativos que le permiten redactar cualquier tipo de texto.

Con este antecedente, presento el próximo apartado, el **CUADRO 8** que condensa los resultados obtenidos por medio del diagnóstico considerando las debilidades, fortalezas y puntos a considerar dentro de la propuesta de solución.

TABLA DE DEBILIDADES Y FORTALEZAS A RECUPERAR EN LA PROPUESTA

DEBILIDADES DE LOS ACTORES	FORTALEZAS DE LOS ACTORES	APLICACIÓN DENTRO DE LA PROPUESTA.	ESTRATEGIAS
<p>1) Existen problemas en cuanto a la composición de un texto</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se desconoce la composición textual: macroestructurales, superestructurales y microestructurales. - El texto basado en el sentido común. -Se desconocen el tipo de texto y sus características. - Se desconoce el texto argumentativo -Se enfatiza el aspecto microestructural (ortografía, gramática) descuidando la intencionalidad en un contexto específico. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuentan con formación previa con referencia a la publicación de artículos y presentaciones de ponencias. ✓ Tienen gusto por la escritura dentro de su cotidianeidad. En las clases se comunican por medio de recados, lo que suple al lenguaje oral. ✓ Recuperar el conocimiento del texto narrativo. ✓ Son jóvenes participativos y entusiastas. Colaboran en el trabajo de los demás brindando sus puntos de vista así como sugerencias para mejorar la calidad de los compañeros de grupo. 	<p align="center">Composición textual</p> <p align="center">Importancia del texto Argumentativo</p> <p align="center">Estructura de párrafo y sus elementos</p> <p align="center">Autoevaluación proceso De producción escrita</p> <p align="center">Socialización del texto, corrección procesal</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Proporcionando estrategias de construcción de textos se podrá cultivar el gusto por el trabajo académico relacionado con la construcción de su proyecto de investigación. -Cada uno de ellos desea hacer extensivo su proyecto de investigación, para que el resto de las personas adquiera conocimientos con respecto al cuidado y bienestar corporal, desde la perspectiva que brinda el cuidado de su salud. -Ellos desde el comienzo del trabajo han contribuido con sus comentarios y han sugerido la planeación de cursos referentes a la producción escrita que contribuyan a mejorar sus trabajos de investigación. -Este antecedente les ha motivado para continuar mejorando su proceso de formación con respecto a la producción escrita al momento de darla a conocer a los demás.

<p>2) Existen problemas con la comprensión de lectura de textos</p> <p>-Uso de glosas para él mismo, no para el texto</p> <p>-Carecen de estrategias de extracción de ideas principales.</p> <p>- “perdersé” al momento de escribir.</p> <p>-Transcripción literal de párrafos completos al interior del texto para darle extensión y no argumentación.</p> <p>3) Existen carencias con respecto al dominio de la teoría pedagógica</p> <p>-El desconocen términos y conceptos, dificultando su comprensión e incorporación al interior de los textos.</p> <p>4) Existen carencias en cuanto a las estrategias de construcción textual</p> <p>-El desconocimiento de los componentes del texto genera conductas de nerviosismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Son un grupo afín en cuanto al tema de la salud y cuentan con el deseo de compartir sus conocimientos a nivel social. ✓ Constantemente se les observa leyendo y consultando libros de su interés. ✓ En clase comentan sus dudas con los profesores. ✓ Tienen gusto por la lectura de diferentes temas, mismos que enriquecen su práctica profesional. 	<p>Extracción de ideas principales Mapas mentales Mapas conceptuales La esquematización</p> <p>Uso del aparato crítico El uso de citas textuales</p> <p>Las características de un buen escritor</p> <p>Desarrollo de las competencias comunicativas</p>	<p>- El gusto por la lectura contribuiría en gran medida a incrementar su capital cultural, mismo que les permitirá y facilitará el enriquecimiento del contenido de su avance de investigación.</p> <p>- El conocimiento de diversos autores con referencia a un tema les facilitará la exposición de los argumentos que darán sostén a la tesis que presentan como parte de su investigación</p> <p>-Este punto no es contemplado como dificultad, ya que se pudo observar su modificación en la medida en que se cursan los seminarios al interior del Programa.</p> <p>-Ellos han contribuido en la presente investigación con el fin de que se les proporcionen estrategias que enriquezcan la producción escrita en función al texto argumentativo. Este</p>
--	--	---	--

<p>-Se presenta incertidumbre ante la hoja en blanco.</p> <p>-El tiempo de realización de un escrito puede implicar demasiadas horas.</p> <p>-En consecuencia, resulta adverso el acto de producir un texto al perderse la motivación por éste</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Empleo de la esquematización, quien posee formación previa como escritor. ✓ Tienen la firme voluntad de concluir su maestría, por lo que invierten gran parte de su tiempo en trasladarse de sus casas y centros laborales a la FES Aragón y en cursar los seminarios del plan de estudios. ✓ Los participantes cuentan con el deseo de superar sus expectativas académicas y profesionales, por eso decidieron ingresar a los estudios de posgrado en el nivel de maestría. 	<p>Competencia comunicativa</p> <p>Competencia pragmática</p> <p>Autoevaluación del proceso</p>	<p>a su vez culminará en su trabajo de tesis con el cual obtendrán su grado académico.</p> <p>-Este es un elemento muy importante. La voluntad permite dar dirección al proyecto de vida que culminará en la obtención del grado en los participantes por medio de la presentación de la tesis profesional.</p>
--	--	--	---

CUADRO 8: Tabla de debilidades y fortalezas a recuperar como parte de la propuesta de solución.

3.4 Resultados para la toma de decisiones en torno al proceso de producción escrita

Este apartado presenta los resultados del diagnóstico realizado a los maestrantes de primer ingreso a la Maestría en Pedagogía, durante el periodo semestral 2007- 2 a 2008- 2. A partir de los elementos de la etnografía (Erickson, 1989) como parte de la metodología, contribuyeron a la recuperación del dato empírico, mismo que a la luz de la teoría fue analizado para la comprensión del mismo. El considerar la particularidad de los actores, recuperó la voz de éstos, identificando sus fortalezas y debilidades para brindar una propuesta de intervención a los problemas que enfrentan con respecto a la construcción de sus producciones escritas dentro de la Maestría en Pedagogía.

Se consideró por un lado, al proceso de formación y por otro, los principales postulados del enfoque comunicativo y su vinculación con la importancia que tiene el reconocer las características de los diferentes tipos de texto que existen, particularizando en el texto argumentativo. La importancia del enfoque se da, al momento en que el actor identifica, como ya mencioné, las circunstancias que rodean al acto comunicativo del texto y su intencionalidad, al ser dirigido a un público en específico enmarcado dentro de un contexto en particular, situación que contempla la competencia pragmática. La construcción de un texto considerada como producción escrita en la competencia lingüística, conlleva a la difusión del conocimiento, situación que recupera el uso del texto argumentativo, como un elemento esencial a incluir como parte del avance de investigación, donde la articulación, significado e intencionalidad, le facilitarán la construcción y presentación de sus avances de investigación.

Las debilidades se presentan sirviendo como eje a la propuesta de intervención así como las categorías de análisis. Se presentan vinculadas a la fortaleza identificada, para tener aplicación dentro de la propuesta por medio de estrategia que atienda dicha debilidad.

Con respecto al análisis de los avances al proyecto de investigación recuperados, se consideraron los siguientes aspectos a revisar:

- Coherencia
- Vocabulario
- Cohesión
- Enunciación
- Adecuación a la situación comunicativa
- Normativa
- Relaciones morfosintácticas
- Relaciones textuales
- Extensión

Estos elementos de composición textual se obtuvieron de una grilla elaborada por la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en Buenos Aires, Argentina basada en el modelo propuesto por Daniel Cassany (1995). El uso de esta grilla se recuperó como elemento de la evaluación presentada en el siguiente capítulo, a su vez que permitió identificar las debilidades y las fortalezas de los actores, que ligado esto a los resultados del diagnóstico se determinó que existe una relación estrecha entre una debilidad y otra, lo que da por consecuencia que al existir problemas en un aspecto, éste tenga influencia directa en el otro como parte del proceso. Las debilidades identificadas fueron:

- **1) Existen problemas en cuanto a la composición de un texto**
- **2) Existen problemas con la comprensión de lectura de textos**
- **3) Existen carencias con respecto al dominio de la teoría pedagógica**
- **4) Existen carencias en cuanto a las estrategias de construcción Textual**

Con respecto a la revisión de los avances de investigación basándose en la grilla, se poseen los siguientes referentes de composición textual, donde cero (0) equivale a la ausencia del aspecto, uno (1) la necesidad de fortalecer y dos (2) el uso adecuado del mismo (**VER CUADRO 9**).

CUADRO 9. ANÁLISIS DE LOS AVANCES DE INVESTIGACIÓN CON RESPECTO A SU COMPOSICIÓN TEXTUAL (CASSANY,1995).

	ACTOR/ASPECTO AVANCE	M 01F	M 02F	M 03F	M 04F	M 05F	M 06F	M 07F	M 08F	M 09F	M 10F	M 11F	M 12M	M 13M	M 14M	M 15M	
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia ordenada y clara de hechos y/o ideas. • Adecuada jerarquización de ideas. • Planteo de un tema o asunto principal. 	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad y precisión del vocabulario. 	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación y variedad en el uso de conectores (conjunción, disyunción, causalidad, condición, finalidad, etc.) • Uso adecuado de correferentes (elipsis, paráfrasis, sustituciones). 	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Enunciación	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad en los recursos y las marcas de enunciación (modalización, subjetivemas) 	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Adecuación a la situación comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación adecuada de la consigna respecto del tipo de texto. 	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Normativa	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación adecuada y compleja de acuerdo con nivel. • Ortografía. • Uso de mayúsculas y sangrías. • Silabeo. • Acentuación. 	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	
		2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	0	2	
		2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	
		0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	
		2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	0	1
Relaciones morfosintácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Concordancia sujeto-verbo, adjetivo-sustantivo. • Correlación verbal. • Régimen preposicional. 	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	
		0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	
		0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Relaciones textuales	<ul style="list-style-type: none"> • Uso y función correcta de las distintas clases de pronombres • Uso adecuado y variado de relaciones apositivas, ejemplificaciones, analogías, comparaciones, etc. 	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Extensión		1	1	0	2	1	0	1	1	2	1	1	3	0	1	1	
	PUNTUACIÓN	16	19	14	20	16	14	19	16	20	19	16	21	14	15	19	

De acuerdo a la escala de puntaje obtenido, los actores poseen los siguientes aspectos de la producción escrita (Cassany,1995).

GUIA DE PUNTAJE	ACTOR
Escala y descripción	
Excelente (25 a 20) <ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla y estructura información con detalles bien escogidos a través de todo el escrito. • El texto está bien organizado: presenta transiciones marcadas. • Tiene variedad de estructuras en las frases y exhibe una buena selección de palabras. • Los errores de gramática, silabeo y puntuación son pocos y no interfieren en la comprensión del escrito, o están ausentes. 	M04F M12F
Hábil (19 a 17) <ul style="list-style-type: none"> • En partes de la contestación se desarrolla y estructura información con detalles bien escogidos. • El texto está claramente organizado, pero pueden faltar algunas transiciones y/o puede tener faltas de continuidad ocasionales. • Exhibe alguna variedad en la estructura de las frases y algunas acertadas elecciones de palabras. • Los errores de gramática, silabeo y puntuación no interfieren en la comprensión del escrito. 	M01F M02F M07 M09F M15M
Suficiente (16 a 14) <ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla información con algún detalle. • El texto está organizado con ideas generalmente relacionadas, pero que tienen poca o ninguna transición. • Exhibe un control de los límites y la estructura de la frase, pero las oraciones y las palabras elegidas son simples y poco variadas. • Los errores de gramática, silabeo y puntuación no interfieren en la comprensión del escrito. 	M03F M05F M06F M08F M10F M11F M13M M14M
Regular (13 a 10) <p>El texto puede ser caracterizado mediante uno o más de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta alguna información clara, pero en forma de lista carente de desarrollo, o repetida, o limitada a un buen comienzo. • Está irregularmente organizado; puede estar desmembrado. • Exhibe un control desigual de los límites y la estructura de la frase; puede tener algunas palabras inexactas. • Los errores de gramática, silabeo y puntuación a veces interfieren en la comprensión del escrito. 	
Insuficiente (9 a 7) <p>El texto puede ser caracterizado mediante uno o más de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta información fragmentada o muy repetitiva o muy poco desarrollada. • Está muy desorganizado; las ideas están tenuemente conectadas, o la respuesta es tan breve que no puede reconocerse su organización. • Control mínimo de los límites y la estructura de la frase; la selección léxica es a menudo inexacta. • Los errores de gramática, silabeo y puntuación interfieren en la comprensión del escrito. 	
Insatisfactorio (6 o menos) <p>El texto puede ser caracterizado mediante uno o más de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constituye un intento de respuesta, pero ésta proporciona poca o ninguna información coherente; o la respuesta sólo parafrasea la pregunta. • No tiene organización clara ninguna o consiste en una sola afirmación. • Mínimo o ningún control de los límites y la estructura de la frase; la selección de palabras puede ser inexacta en casi toda o toda la respuesta. • Una multiplicidad de errores de gramática, silabeo y puntuación interfieren severamente en la comprensión del texto. 	

Lo anterior tiene consecuencias como:

- Dificultar la construcción del avance al proyecto de investigación, pudiendo afectar el proceso de graduación.
- Problemas de claridad en la presentación de los avances de investigación al ser leídos por los otros.
- Dificultades en la elaboración de trabajos académicos como reportes de investigación, ponencias, artículos y capítulos de libros.
- Dificultades para difundir de forma escrita el conocimiento generado al interior de la Maestría en Pedagogía

Este último aspecto resulta importante dentro de la Maestría, ya que como se ha mencionado, es por este medio que da a conocer la producción de conocimiento que se genera a su interior desde el aspecto institucional. Aquí es preciso mencionar el poco tiempo de realización que se utilizó para la presente investigación, donde sólo se recuperaron los aspectos concernientes al tipo de texto argumentativo, por lo que bien podrían realizarse investigaciones futuras con los otros tipos de texto que son igualmente importantes dentro del ámbito académico del Posgrado, así como las prácticas específicas que tienen los actores de este nivel: alumnos y profesores. Lo anterior podría ser considerando dentro del trabajo en prospectiva sirviendo como antecedente este trabajo para futuras investigaciones.

El uso de las estrategias permitirá fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje, teniendo una repercusión directa en el aspecto formativo que brinda el Programa de Maestría en Pedagogía. Aquí también podría existir la sugerencia de invitar a los especialistas en los temas que contribuyan a fortalecer dicha formación. El trabajo interdisciplinario es un factor importante ya que recupera diferentes puntos de vista enriqueciendo el trabajo consensuado, ejemplo de ello, es la propuesta que a continuación esta investigación presenta, donde habría sido muy complicado su diseño en forma individual y personal

Esto me llevó a considerar la tercera pregunta que guía a la presente investigación:

- ¿Cómo generar una propuesta pedagógica de formación que favorezca la producción de textos argumentativos considerando las fortalezas y debilidades de los participantes?

La propuesta de intervención pedagógica, buscó atender las fortalezas y debilidades de los actores, éstas últimas consideradas necesidades dentro de este contexto particular. Dicho trabajo fue piloteado con el grupo de participantes, para identificar los puntos a modificar en su aplicación. Este seguimiento, incrementó en forma significativa la presentación y calidad de los avances de investigación cumpliendo así con los requerimientos institucionales que con respecto a la producción escrita son demandados.

El trabajo con los participantes mostró la importancia que tiene la escritura dentro del trabajo académico del Posgrado. El dominio conceptual como parte la apropiación del capital cultural interiorizado con respecto al conocimiento a plasmar, facilita dicha tarea. El acto de escribir se transforma al ya no formar parte de la obligación, que implica la entrega de los avances como parte de la evaluación del seminario a cursar trascendiendo el requisito institucional, hasta espacios más amplios en el contexto social, donde la lectura y la escritura tienen como fin primordial el presentar los conocimientos obtenidos con el fin de contribuir en la formación del lector que está consultando dicho escrito, bondades que proporcionan la construcción y uso del texto argumentativo desde el enfoque comunicativo. Conviene hacer mención que los otros tipos de texto guardan igual grado de importancia, pero conviene atender en primer instancia la producción y conocimiento de éste para incluirlo como parte del avance de investigación y en consecuencia, atender a los requisitos institucionales que tiene el Programa de Maestría.

A continuación como parte del **Capítulo Cuatro** presento la propuesta de intervención basada en los resultados obtenidos del diagnóstico.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

- 4.1 Los propósitos del *Curso Taller Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía FES Aragón UNAM*
- 4.2 Metodología del Curso taller
- 4.3 Los criterios de evaluación de los instrumentos aplicados
- 4.4 Sugerencias sobre el proceso de evaluación



CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Si alguien quiere aprender... que escriba.
Cuando se realiza la operación tan sencilla como poco practicada de poner por escrito nuestro pensamiento, algo pasa.
Escribir es "regar" la planta del pensamiento reflexivo. Una herramienta esencial, si se desea "aprender" toda la vida.

MENTAT

El presente capítulo tiene como finalidad, el presentar los elementos a considerar en la propuesta de intervención para fortalecer la producción escrita en la Maestría en Pedagogía. Como primer momento, se presenta el diseño del curso taller intitulado ***Producción textual Académica en la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón UNAM***, basado en los hallazgos obtenidos como parte del trabajo empírico del diagnóstico realizado con los actores de la Maestría en Pedagogía. Debido a que la propuesta recupera la perspectiva el proceso de formación, donde la adquisición del conocimiento se comparte con otro en un espacio social su resignificación al momento de ser interiorizado (Honoré,1980) por medio de la experiencia vivida, donde el análisis de fallos y deseos en situaciones, permita tomar conciencia al buscar la modificación a su proceso (Ferry,1990), se recuperó el trabajo de este primero, con respecto a sus alcances y limitantes, para presentar como segundo momento la propuesta del ***Seminario taller Desarrollo de habilidades: Lectura y Producción escrita***.

Con ambos trabajos, se rescata la perspectiva del enfoque comunicativo con el desarrollo de las competencias lingüística y pragmática guarda un estrecho vínculo con el proceso de formación con respecto a la función comunicativa de la lectura y su estrecho vínculo con la producción escrita. Lo anterior se justifica desde el aspecto didáctico y pedagógico, al considerar que el acto de aprender a leer y escribir depende en gran medida, de la interacción que se genere con otros lectores y escritores, así como el conocimiento de los múltiples usos de la lengua escrita y la oportunidad de participar en hechos comunicativos que los utilizan de manera

continua. Lo anterior es considerando que los maestrantes en Pedagogía poseen diferentes formaciones de origen, lo que conlleva a rescatar el aspecto medular que conlleva la construcción de un texto argumentativo.

Las características particulares del objeto de estudio y su contexto permitieron diseñar el curso taller como parte de la propuesta que va dirigida a corto, mediano y largo plazo. En este sentido, considero conveniente la aplicación del curso taller, con la finalidad de promover la importancia que tiene el conocimiento de los diferentes tipos a construir, particularmente el modo discursivo argumentativo. Posteriormente, en futuros trabajos incorporar los diferentes tipos de textos restantes, considerando sus características particulares así como el contexto dentro del cual adquieren intencionalidad, llegando incluso a la propuesta del seminario taller que a largo plazo, en el aspecto procesal logre la incorporación de la producción textual como parte de la vida académica del Programa de Maestría en Pedagogía, llegando a caracterizarse en forma particular por su producción escrita. Elementos como la argumentación, le darán una distinción propia en cuanto a la difusión y construcción del conocimiento que se da al interior de los estudios de Posgrado en la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Por esta razón, presento ambas propuestas. El curso taller, a manera de cuadernillo de trabajo, para ser aplicado por los maestrantes en Pedagogía o por cualquier persona con conocimientos en este tema, interesada en mejorar la construcción de la producción escrita, en función al texto argumentativo, para mejorar su calidad en el contexto académico. Se recuperan tres aspectos fundamentales de la producción escrita: La fase de diagnóstico, fase de producción escrita y por último la fase de toma de decisiones basadas en los modelos de Pérez- Campanero (1991) y Lacon (2001).

Se presenta la metodología que utilicé así como los instrumentos aplicados, la carta descriptiva que incluye la secuencia didáctica de cada una de las sesiones a trabajar y el material didáctico de apoyo (material impreso y presentaciones en power point grabadas en un CD anexo) para su aplicación. Esto tiene como fin, el contribuir en el enriquecimiento del proceso formativo que realizan los maestrantes del Programa de Maestría en Pedagogía, como parte de sus estudios de Posgrado.

El material va encaminado a rescatar la voluntad y el agrado por el acto de escribir. El disfrutar escribir un texto puede convertirse en una experiencia grata y significativa, haciendo a un lado la pesadumbre de tener que escribir y corregir por obligación. Al realizar una producción escrita, desde la perspectiva del enfoque comunicativo, se genera el intercambio de ideas, por medio de su lectura y análisis que conlleva al despliegue del conocimiento, enriqueciendo así el capital cultural propio por medio de la adquisición de conceptos para establecer una red con los mismos. Desde esta perspectiva, cada uno de los campos de conocimiento que conforman el Programa de Maestría en Pedagogía, contribuirán al enriquecimiento del campo de conocimiento, por medio de las producciones escritas de sus actores, presentando los avances concernientes a sus respectivos trabajos de investigación.

4.1 Los propósitos del *Curso Taller Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía FES Aragón UNAM*

Este curso taller tiene como finalidad el fortalecer las habilidades comunicativas básicas de los alumnos de la Maestría en Pedagogía proporcionando estrategias de lectura y brindar elementos de construcción en sus producciones escritas. Estos elementos fueron rescatados del diagnóstico aplicado a los maestrantes de primer ingreso al Programa. Otro aspecto importante a mencionar, es que se hizo el piloteo del mismo, situación que contribuyó a hacer el ajuste de los contenidos, tiempos y materiales didácticos de aplicación, siempre con la finalidad de mejorar las posibles fallas de planeación.

Desde el enfoque comunicativo, las aportaciones de los especialistas en el tema, fueron de gran relevancia para el mismo, rescatando así la importancia del trabajo interdisciplinario que conlleva al enriquecimiento de la intervención pedagógica rescatando el ideal de formación dirigido a mejorar la calidad de las producciones escritas. Se pretende que, como resultado del taller, el participante desarrolle las competencias comunicativas lingüística y pragmática que le permitan organizar su producción escrita a partir de la corrección procesal considerando en un texto los siguientes aspectos que permiten su acción comunicativa:

- Coherencia
- Vocabulario
- Cohesión
- Adecuación a la situación comunicativa
- Normativa
- Relaciones morfosintácticas
- Relaciones textuales y
- Extensión

De esta forma se busca por medio de la corrección procesal, trabajar con las fortalezas y debilidades del alumno como parte del proceso de construcción del texto, más no cuando este se encuentre acabado y se emita una evaluación. Por medio de la corrección procesal se pretende modificar la perspectiva brindada por la corrección tradicional, como puede observarse en el siguiente cuadro comparativo:

Corrección tradicional	Corrección procesal
1.- Énfasis en el producto: Se corrige la versión final del texto.	1.- Énfasis en el proceso: Se corrigen los borradores previos.
2.- Énfasis en el escrito: Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos	2.- Énfasis en el escritor: Trabaja con los hábitos del escritor.
3.- Énfasis en la forma: Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática y tipografía).	3.-Énfasis en el contenido y la forma: Primero ayuda a construir el significado del texto y después a su expresión lingüística.
4.-El maestro juzga el texto acabado.	4.- El maestro colabora con el alumno a escribir.
5.-El maestro se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	5.- El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir <u>su texto</u> .
6.-Norma rígida de corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.	6.- Norma flexible. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
7.-Reparación como corrección de defectos, como consecuencia de desconocer las reglas gramaticales.	7.- Corrección como revisión y mejora de sus textos, proceso integrante de la composición escrita.

CUADRO 9: Comparativo entre la corrección tradicional y procesal (Lacon, 2001).

Este curso taller se encuentra dirigido a los alumnos de la Maestría en Pedagogía que deseen adquirir hábitos formativos que les permitan mejorar su producción escrita. Para su realización se ha preparado el material específico a aplicar en cada una de las sesiones, que permitan enriquecer las prácticas de escritura de los participantes en colaboración de especialistas en dicha temática. En este sentido, se contó con el apoyo de los comunicólogos Lic. Juan E. Álvarez Arellano y el Mtro. Jesús García Badillo y como especialista en corrección de estilo el Lic. Miguel García C., quienes cuentan con amplia experiencia dentro del ámbito editorial. Ambos especialistas a su vez, cursan el Posgrado en Pedagogía, siendo mis compañeros en el Programa de Maestría y Doctorado, respectivamente. Ellos contribuyeron brindando sugerencias concernientes a los contenidos temáticos a trabajar en cada una de las sesiones planeadas.

Así, los objetivos a alcanzar para el estudiante de la Maestría en Pedagogía al momento de concluir este curso taller son los siguientes:

- Elaborar sus producciones escritas a partir del conocimiento de estrategias de desarrollo de sus habilidades comunicativas como parte de un proceso de corrección procesal.
- Exponer ante el grupo sus producciones escritas, permitiendo la interacción grupal intercambiando puntos de vista por medio de sus habilidades críticas y analíticas de revisión a las mismas.
- Incursionar en la práctica social contribuyendo a su proceso formativo generando y apropiando capital cultural plasmado en la producción escrita.
- Difundir sus conocimientos fortaleciendo sus competencias comunicativas básicas por medio de las producciones escritas que den cuenta de su formación académica como maestrante del Posgrado en Pedagogía.

4.2 Metodología del Curso taller

En su diseño se han incluido apartados de materiales que contribuyen a la comprensión y análisis de los contenidos y actividades, así como guías que tienen la finalidad de orientar la reflexión grupal, en equipo e individual. Cabe mencionar que se rescataron las sugerencias presentadas en el Programa de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires (2002), documento que fue apoyado en la metodología de Flower y Hayes (1996) y Cassany (1995), situación que ha sido considerada dentro del trabajo de tesis que apoya al presente trabajo.

Conviene mencionar que el éxito del presente curso radica en la interacción de los participantes durante este proceso, ya que deberán contar con el apoyo del facilitador –guía que revise en cada sesión el desarrollo de las actividades que se proponen, donde el trabajo de corrección se realice de manera conjunta evitando el delegar en su totalidad el trabajo al alumno apoyándose en el presente cuaderno de trabajo sin considerar su revisión. El enfoque comunicativo le brinda la perspectiva de compartir el escribir como parte de un proceso de intercambio con el otro.

Por lo anterior, el trabajo de dicho curso presencial ha sido distribuido en una primera sesión de diagnóstico (**VER ANEXO N° 9, CARTA DESCRIPTIVA**) a partir de la cual, se plantea una detección de necesidades a atender en las siguientes 5 sesiones posteriores cubriendo un total de 30 horas, cada una con fines específicos con respecto al desarrollo de las competencias comunicativas a implementar en una producción escrita.

La primera sesión tiene como finalidad la aplicación del instrumento que permita la experiencia de escritura (**VER ANEXO N° 7 y 8**) para identificar las necesidades así como la aplicación de un cuestionario que recupere la autoevaluación de los participantes, por medio de la reflexión concerniente a las competencias comunicativas (lingüística y pragmática) que se requieren fortalecer para mejorar la producción escrita. Con estos resultados obtenidos se procederá al desarrollo de las sesiones subsecuentes del curso taller.

La segunda sesión analizará la importancia de la producción escrita, recuperando este primer escrito considerando el desarrollo de las habilidades que se favorecen

mediante el planteamiento y la resolución de problemas que en este sentido es la corrección del texto. (Cassany, 2007).

En la tercera sesión, los participantes identificarán la macroestructura de un texto que les permita sensibilizarse sobre el tratamiento didáctico de un texto contrastando con su borrador de texto.

En la cuarta sesión, los alumnos comentarán y analizarán las diferentes formas de *habitus*. Por tal podemos entender esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social. El *habitus* (Bourdieu, 2007) hace que personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos, que emplean al momento de realizar una producción escrita para poder establecer momentos de modificación acordes al proceso de realización de la producción escrita. Asimismo se les dará de manera sintetizada el conocimiento elemental sobre las formas y estructuras básicas del párrafo y el uso de conectores de los mismos.

En la quinta y sexta sesiones se incorporarán las citas componentes del aparato crítico y se finalizará el texto como una producción escrita y se hará un ejercicio de autoevaluación que rescate la reflexión y las aportaciones que contribuyeron al desarrollo de sus habilidades comunicativas con respecto a la producción escrita.

Las aportaciones de los participantes con sus experiencias y reflexiones de lo que ha sido su experiencia concerniente a la producción escrita será un complemento indispensable para la mejor consecución de los propósitos y de las metas esperadas. A continuación se presenta la planeación de actividades diseñada para cada sesión (**VER ANEXO N° 9**) donde se incluyen las actividades sugeridas a implementar en cada una de las sesiones, presentando adjuntamente un CD con las presentaciones que servirán de apoyo a dicho curso.

Se hace mención que como toda planeación, se posee la libertad de ajustar los temas a las necesidades de los participantes, para que de esta forma el trabajo sea fructífero y enriquecedor. También se recomienda la participación de los especialistas, donde por medio del intercambio de opiniones se logra un enriquecimiento más vasto del trabajo, como ha sucedido con la colaboración de los

compañeros que han apoyado a la presente. El material que se produce en cada una de las sesiones es fundamental, el un taller que permite la visualizar a la producción escrita como un proceso que conlleva a la autoevaluación, que al permitir la correcta dirección o pilotaje del mismo, se pueden recuperar resultados muy convincentes con respecto a las producciones realizadas.

Sin embargo, debido al poco tiempo de aplicación, se hizo necesario llevar la propuesta como parte de un Seminario taller, que permitiera conocer en forma más específica su competencia comunicativa dentro de un contexto particular así como sus hábitos con respecto al proceso de producción escrita. Esta consideración en forma transversal, tiene impacto en el resto de los seminarios que se cursan en el Programa teniendo como resultado un proceso autogestivo del acto de escribir. Este seminario a su vez, podrá recuperar la formación de cada uno de los participantes, sus concepciones particulares e intereses en común, debido a que el Programa de Maestría permite la incorporación de diferentes formaciones de origen. El diseño del Seminario, podrá atender en forma más específica los puntos pendientes a atender que deja el Curso taller, sin embargo, considero pertinente presentarlo como una alternativa inmediata de aplicación, dirigido a atender los problemas anteriormente mencionados en este contexto particular.

La presentación de este puede ser modificada de acuerdo a la perspectiva del facilitador que decida su aplicación, así como los materiales a utilizar.

PRIMERA SESIÓN

Fase de diagnóstico

Duración: 4 horas

Una experiencia de escritura

Los alumnos necesitan desarrollar sus habilidades y no memorizar las informaciones.

Michel Saint Onge.

Propósito:

Debilidad a atender: Ninguna

Al finalizar los participantes lograrán

- Reflexionar sobre las habilidades comunicativas para la producción escrita e
- Identificar necesidades de lectura y producción escrita a atender.

Materiales sugeridos para el participante:

- ✓ Material impreso de lectura BOURDIEU, P. (2004) El oficio del sociólogo. México siglo veintiuno pp. 51-81 Capítulo "La construcción del objeto de estudio". (Material en CD anexo).
- ✓ Bolígrafo negro
- ✓ Marcador bicolor rojo- azul

Materiales sugeridos para el profesor:

- ✓ Pizarra de anotaciones
- ✓ Marcador de pizarra

Contenido a desarrollar:

- Leer el material impreso de lectura,
- Redactar de un texto explicativo y narrativo, recuperando el material de lectura , finalmente
- Responder el cuestionario para rescatar impresiones y comentarios concernientes a esta experiencia de escritura.

Actividades sugeridas al ingreso de los participantes:

Se propone la realización de la presente actividad de la siguiente manera:

- 1) Citar vía telefónica a los participantes inscritos en la Maestría en Pedagogía, acordando día y hora. Considerar 3 horas para la realización de la actividad así como el espacio. Este debe incluir mesabancos, iluminación y ventilación adecuadas. Se sugiere solicitar el Aula Magna del edificio de Posgrado en Pedagogía, con el permiso de las autoridades correspondientes en esta Facultad, ya que sus condiciones físicas son ideales.

2) Cuando los participantes arriben al centro de reunión, proporcionarles un folder con el siguiente material impreso (**VER ANEXO N° 8**):

- ✓ Texto de lectura BORDIEU P. (2004) El oficio del sociólogo. México: Siglo veintiuno editores p.51-81 Capítulo “La construcción del objeto de estudio”
- ✓ Hojas para elaboración de texto narrativo
- ✓ Hojas para elaborar texto descriptivo
- ✓ Bolígrafo negro
- ✓ Bicolor azul-rojo

Se recomienda rotular el material con el nombre *PRODUCCION TEXTUAL ACADÉMICA EN LA MAESTRIA EN PEDAGOGÍA FES ARAGÓN UNAM.*

Actividades sugeridas para desarrollar la actividad:

- 1) Proporcionar bolígrafo negro para la elaboración de los dos textos y la resolución del cuestionario, lo anterior con la finalidad de fotocopiar más adelante dicho material para su análisis e interpretación y así poder conservar el material original para su consulta.
- 2) Facilitar un bicolor (azul-rojo) para realizar subrayados en el material de análisis si así lo consideraban conveniente los participantes como parte de sus estrategias de extracción de ideas principales.
- 3) Se recomienda no proporcionar goma para realizar correcciones. Se indica a los participantes que en caso de estar inconforme con su escritura, se permite tachar lo escrito, para identificar las correcciones realizadas.

Esta experiencia de redacción se divide a su vez en las siguientes **actividades académicas** teniendo una duración aproximada de 2 horas, donde se incluye la lectura del material de análisis, realización de textos y resolución de cuestionario:

- a) En la primera actividad académica se solicita a los participantes la elaboración de un texto explicativo a partir de la comprensión de la lectura del material impreso, que les proporciona al momento de arribar a la sesión. Dicho texto es redactado con base a la comprensión que se tiene de él, haciendo uso del capital cultural personal que el participante considera pertinente usar. La extensión del documento no rebasa las cuatro cuartillas con la finalidad de poner en práctica la competencia comunicativa básica del actor.

Se considera a Bourdieu porque es un autor relevante dentro del campo de la pedagogía con sus aportaciones con referencia a la construcción del objeto de estudio, de igual forma, para el presente trabajo se considera relevante con su teoría concerniente al capital cultural y sus aportes al campo educativo. En caso de elegir otra lectura para su aplicación se recomienda reúna las características antes expuestas.

- b) En la segunda actividad académica se les pide que elaboren un texto narrativo incluyendo los siguientes conceptos: **pedagogía, metodología, propuesta, formación, cultura, maestría**. Se pide que hagan uso de la reflexión de manera que articulen éstas palabras con base al capital cultural previo que poseen y su vinculación dentro del campo pedagógico. . De igual forma estas palabras se encuentran dentro de las categorías de análisis que sirven de sustento al presente trabajo de investigación. Se solicita que la extensión del documento no rebase las cuatro cuartillas para facilitar su análisis. Lo anterior nos permite identificar la importancia de cursar la maestría en pedagogía como parte de su proyecto de vida, elemento que es importante considerar en el desarrollo de las competencias comunicativas básicas.
- c) Finalmente se pide que contesten el cuestionario. Este rescata por un lado, las opiniones concernientes a la experiencia realizada y por otro, se extraen cuestiones relacionadas con la autoevaluación y reflexión en torno a las habilidades comunicativas básicas que poseen los participantes con referencia a la escritura. Este ejercicio permite externar de forma escrita las dificultades que enfrentan los maestrandos del Posgrado al momento de elaborar una producción escrita, llevando por consiguiente a la elaboración de una propuesta alternativa de intervención en su proceso formativo para atender a las mismas, generando así repercusión en su proceso de enseñanza aprendizaje en un sentido autoevaluativo.

Productos de sesión

- Redacción de dos textos: Explicativo y narrativo.
- Cuestionario contestado.

SEGUNDA SESIÓN

Fase de producción escrita

Duración: 5 horas

Las competencias comunicativas en la producción escrita

En la inquietud y en el esfuerzo de escribir, lo que sostiene es la certeza de que en la página queda algo de no dicho.

Cesare Pavese

Propósito:

Debilidades a atender:

- Problemas con la comprensión de lectura de textos
- Carencias en cuanto a las estrategias de construcción textual

Al finalizar los participantes lograrán

- Analizar el desarrollo de sus competencias comunicativas para la producción escrita.

Materiales sugeridos para el participante:

- ✓ Texto elaborados en la sesión de diagnóstico: Explicativo y narrativo
- ✓ Material impreso: *La corrección procesal y tradicional*
- ✓ Cuaderno de apuntes
- ✓ Bolígrafo, lápiz y goma

Materiales sugeridos para el profesor:

- ✓ Pizarra de anotaciones
- ✓ Marcador de pizarra
- ✓ Presentación en power point (VER ANEXO N° 9, Presentación PRES-001RCS grabada en CD anexo)
- ✓ Cañón de proyección

Contenido a desarrollar:

- La corrección tradicional y procesal,
- Análisis de los tipos de problemas al comenzar a escribir (Competencia lingüística)
- Importancia del destinatario y
- Análisis de las convenciones textuales de acuerdo a las situaciones comunicativas (Competencia pragmática)

Actividades sugeridas para desarrollar la actividad:

- Exponer a los alumnos las diferencias entre la corrección tradicional y procesal
- Exposición plenaria con respecto a sus experiencias con respecto a sus procesos de producción escrita y
- Revisar en forma individual y en parejas, las correcciones a atender en cada una de sus producciones escritas.

Productos de sesión

- Corrección de los textos elaborando un primer borrador de cada uno
- Lectura de los mismos en parejas.

TERCERA SESIÓN

Fase de producción escrita

Duración: 5 horas

La composición del texto

Qué gran libro se podría escribir con lo que se sabe.
¡Otro mucho mayor se escribiría con lo que no se sabe!

Julio Verne

Propósito:

Debilidades a atender:

- Problemas en cuanto a la composición de un texto
- Problemas con la comprensión de lectura de textos

Al finalizar los participantes lograrán:

- Identificar la macroestructura, superestructura y microestructura de un texto al comenzar a redactarlo
- Reflexionar sobre las características que debe tener un buen escritor
- Adquirir estrategias de extracción de ideas principales

Materiales sugeridos para el participante:

- ✓ Hoja impresa: *Las características del buen escritor*
- ✓ Hoja impresa: *¿Cómo se compone un texto?*
- ✓ Cuaderno de apuntes
- ✓ Bolígrafo, lápiz y goma

Materiales sugeridos para el profesor:

- ✓ Pizarra de anotaciones
- ✓ Marcador de pizarra
- ✓ Presentación en power point: *Las características del buen escritor y ¿Cómo se compone un texto?* (**Presentaciones PRES-002RCS y PRES-003RCS grabadas en CD anexo**)
- ✓ Cañón de proyección

Contenido a desarrollar:

- Enfoque y propósito de un texto
- El perfil de un buen escritor
- Composición de un texto académico y competencias comunicativas.
- Uso de mapas mentales como herramienta de extracción de ideas principales.

Actividades sugeridas para desarrollar la actividad:

- Presentar la importancia de la extracción de ideas principales por medio de mapas mentales
- Comentar aspectos a mejorar en forma personal para desarrollar la competencia comunicativa de la escritura y la lectura
- Incluir a los primeros borradores realizados, aquellas ideas principales que se hayan omitido.

Productos de sesión

- Extracción de las ideas principales del texto con ayuda de un mapa mental e
- Incluir éstas en los primeros borradores de texto,
- Comentar sus reflexiones sobre su papel como escritores.

CUARTA SESIÓN

Fase de toma de decisiones

Duración: 6 horas

Mi práctica de producción escrita

Hay que escribir libros como quien compone música.
Novalis

Propósito:

Debilidades a atender:

- Problemas con la comprensión de lectura de textos
- Carencias en cuanto a las estrategias de construcción textual

Al finalizar los participantes lograrán

- Analizar críticamente su proceso de producción escrita como parte de las prácticas académicas que realizan.
- Reflexionar sobre éstas por medio de un registro de observación y secuencias didácticas a nivel personal.

Materiales sugeridos para el participante:

- ✓ Materiales de los primeros borradores
- ✓ Hoja impresa: *¿Cómo identificar mi proceso de producción escrita?*
- ✓ Hoja impresa: *Estructura de párrafo y conectores*
- ✓ Cuaderno de apuntes
- ✓ Bolígrafo, lápiz y goma

Materiales sugeridos para el profesor:

- ✓ Pizarra de anotaciones
- ✓ Marcador de pizarra
- ✓ Presentaciones en power point: *¿Cómo identificar mi proceso de producción escrita?*
(Presentación PRES-004RCS grabada en CD anexo)
- ✓ Cañón de proyección

Contenido a desarrollar:

- Análisis de secuencias didácticas al momento de comenzar a escribir,
- Formas y estructuras básicas de párrafo. (Teoría y práctica) y
- El uso de conectores.

Actividades sugeridas para desarrollar la actividad:

- Enlistar en forma personal y detallada, las actividades más relevantes que realiza al momento de escribir una producción escrita, desde que comienza hasta que termina.
- Comentar lo anterior en plenaria grupal.
- Reescribir los primeros borradores siguiendo la estructura del párrafo presentada así como los correctores que sea necesario incluir. Si se requiere, terminar esta actividad en casa.

Productos de sesión

- Reescritura de los primeros borradores realizados por medio de la corrección procesal (Segundos borradores).
- Corrección individual y por parejas con apoyo de los especialistas.
- Lectura de los mismos en parejas.

QUINTA SESIÓN

Fase de toma de decisiones

Duración: 5 horas

La importancia del texto argumentativo

Cuando uno escribe para satisfacer la inspiración interior del alma, uno da a conocer por lo escrito, aun sin quererlo, hasta la más mínima fibra de su ser y de su pensamiento.

Germaine De Staël

Propósito:

Debilidades a atender:

- Problemas en cuanto a la composición de un texto
- Carencias con respecto al dominio de la teoría pedagógica

Al finalizar los participantes lograrán

- Analizar la importancia de la inclusión de los argumentos de autoridad (citas) como parte del aparato crítico que una producción escrita.

Materiales sugeridos para el participante:

- ✓ Segundos borradores
- ✓ Material impreso de lectura de la primera sesión
- ✓ Material impreso: *El aparato crítico, las citas bibliográficas y el sistema Harvard*
- ✓ Cuaderno de apuntes
- ✓ Bolígrafo, lápiz y goma

Materiales sugeridos para el profesor:

- ✓ Pizarra de anotaciones
- ✓ Marcador de pizarra
- ✓ Presentación en power point: *El aparato crítico, las citas bibliográficas y el sistema Harvard* (Presentación PRES-005RCS grabada en CD anexo)
- ✓ Cañón de proyección

Contenido a desarrollar:

- El texto argumentativo
- ¿Qué es el aparato crítico?
- Las citas bibliográficas estilo Harvard

Actividades sugeridas para desarrollar la actividad:

- Exponer dudas y comentarios concernientes a la importancia del aparato crítico y la incorporación de las citas bibliográficas que den sustento al trabajo escrito,
- Incorporar al segundo borrador, las citas extraídas del material previo de lectura,
- De ser necesario, se solicitará a los participantes volver a escribir los borradores, en computadora con tipo de letra Arial 12 con interlineado de 1.5 líneas. Esto con el fin de hacer la entrega final de sus escritos.

Productos de sesión

- Incorporación de las citas a los segundos borradores en forma personal y
- Sugerencias sobre el uso de los argumentos de autoridad (citas bibliográficas).

SEXTA SESIÓN

Fase de producción escrita

Duración: 5 horas

Organizando la secuencia didáctica en la producción escrita

En la inquietud y en el esfuerzo de escribir, lo que sostiene es la certeza de que en la página queda algo de no dicho.

Cesare Pavese

Propósito:

Debilidad a atender:

-Autoevaluación competencia comunicativa

Al finalizar los participantes lograrán

- Incorporar los elementos analizados durante el curso con el fin de enriquecer sus producciones escritas.

Materiales sugeridos para el participante:

- ✓ Textos finales
- ✓ Hoja de autoevaluación
- ✓ Hoja de evaluación del curso
- ✓ Cuaderno de apuntes
- ✓ Bolígrafo, lápiz y goma

Materiales sugeridos para el profesor:

- ✓ Pizarra de anotaciones
- ✓ Marcador de pizarra

Contenido a desarrollar:

- La autoevaluación
- Secuencia didáctica

Actividades sugeridas para desarrollar la actividad:

- Comparar el primer texto realizado con la producción escrita final,
- Realizar el ejercicio de autoevaluación, anotando los objetivos alcanzados en el curso,
- Realizar evaluación del curso anotando los alcances, sugerencias y aspectos a mejorar en la aplicación del mismo.

Productos de sesión

- Texto final correctamente elaborado
- Registro individual sobre autoevaluación
- Evaluación final del curso: Alcances y aspectos por mejorar.

4.3 Los criterios de evaluación de los instrumentos aplicados

Uno de los principales aspectos a considerar, es el relacionado con las instrucciones a seguir al momento de indicar el tipo de producción escrita a realizar. La claridad y especificidad de éstas garantizará la tarea realizada por los actores, haciendo efectivo lo que se esperaba, como lo señala el enfoque comunicativo. Es decir, cuando a los alumnos se les da una consigna excesivamente abierta donde no se especifique, por ejemplo, a quién debe destinarse el escrito, no dará lugar a la evaluación de la representación adecuada del receptor en el texto. Esta observación pesa aún más, cuando se pretende evaluar distintos aspectos de la producción para adjudicarles un puntaje, ya que, en este caso, la consigna debería incluir en forma explícita todos los puntos que serán contemplados si no se quiere incurrir en situaciones de injusticia al calificar o evaluar el escrito.

En segundo lugar, cuando se trata de evaluaciones masivas, de cuya corrección participan numerosos especialistas, se vuelve imprescindible generar consignas que obliguen a la producción de escritos calificables a partir de los mismos parámetros (Cassany, 2007).

Una consigna de escritura clara, justa, generadora de escritos comparables debe indicar :

- El **propósito** de la tarea de producción.
- El **contexto** de utilización o el **marco** en el que circulará el escrito.
- El **lector** al que debe dirigirse el texto.
- El **prototipo textual** y el **género** a los que el texto debe corresponder.
- El **tema** que debe tratarse (y con qué detalle).

Habitualmente se considera que los criterios de éxito, son el conjunto de los aspectos comunicativos generales y/o específicos que debe alcanzar el escrito, para ser apreciado como aceptable; la escala de calificación o puntuación, por su parte, es el valor numérico que se da a cada aspecto o al escrito como totalidad. Como se ha dicho, cualquier evaluación de la escritura como producto debe tener en cuenta, la determinación de los objetivos o aspectos concretos que se pretende evaluar, la

consigna o instrucción adecuada para valorarlos y los criterios de éxito o conjunto de los aspectos comunicativos generales y/o específicos que debe alcanzar el escrito. Según el contexto en el que se realice la evaluación, lo que se quiera evaluar y a quién se presenten los resultados, se elige el modo de calificación dirigido siempre a la verificación del proceso.

Muchos de los sistemas de evaluación que se ocupan de la escritura, proponen **grillas analíticas** en las que a diferentes aspectos del escrito se adjudican diferentes puntajes numéricos. Este tipo de escalas de calificación, valoran en distintos aspectos la calidad del escrito repartiendo el puntaje total de la prueba entre diversas propiedades del texto, útiles para el docente que desea evaluar en forma pormenorizada aspectos que van más allá de la mera adecuación a la normativa, así como para el alumno que espera reparar en su escrito elementos defectuosos determinados y por qué no, también señalar sus aciertos. Esta grilla se utilizó a su vez, como guía para el análisis de los avances de investigación de los actores, mismos que se presentaron al finalizar el semestre que compartimos en común.

La evaluación de un texto, a su vez va a depender de los criterios que el lector considere, ya que en este sentido se puede contraponer la subjetividad del mismo con las cuestiones de tipo estructural del texto. Aquí lo que conviene puntualizar es que no se trata de marcar en forma desmesurada las debilidades que se poseen en cuanto a la producción textual, debido a que se parte del principio pedagógico basado en que la formación es un proceso continuo, que puede ser modificable en la medida que proporcione la secuencia didáctica correspondiente, contribuyendo así a la construcción y producción del conocimiento.

Considerando esta perspectiva, se presenta a continuación una de las grillas elaboradas por la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para la corrección de las producciones escritas obtenidas por Operativo Nacional de Evaluación 1995 en Buenos Aires Argentina, basada en el modelo propuesto por Daniel Cassany (1995). Esta tiene como fin el servir como guía de evaluación para la corrección y verificación de los elementos que contiene un texto. Cuenta con una escala de puntaje que permitirá identificar el

desarrollo de la competencia en el estudiante, para poderle apoyar en el proceso, más no para adjudicarle un calificación sin considerar la intervención. Posterior a ésta, se ofrece una guía de puntaje que permitirá ubicar los aspectos a trabajar con el actor para que así, por medio de su autoevaluación enriquezca su producción escrita.

		0	1	2	3
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia ordenada y clara de hechos y/o ideas. • Adecuada jerarquización de ideas. • Planteo de un tema o asunto principal. 				
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad y precisión del vocabulario. 				
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación y variedad en el uso de conectores (conjunción, disyunción, causalidad, condición, finalidad, etc.) • Uso adecuado de correferentes (elipsis, paráfrasis, sustituciones). 				
Enunciación	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad en los recursos y las marcas de enunciación (modalización, subjetivemas) 				
Adecuación a la situación comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación adecuada de la consigna respecto del tipo de texto. 				
Normativa	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación adecuada y compleja de acuerdo con nivel. • Ortografía. • Uso de mayúsculas y sangrías. • Silabeo. • Acentuación. 				
Relaciones morfosintácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Concordancia sujeto-verbo, adjetivo-sustantivo. • Correlación verbal. • Régimen preposicional. 				
Relaciones textuales	<ul style="list-style-type: none"> • Uso y función correcta de las distintas clases de pronombres • Uso adecuado y variado de relaciones apositivas, ejemplificaciones, analogías, comparaciones, etc. 				
Extensión					

Parámetros de puntuación:

0 = Insuficiente

1 = Regular

2 = Suficiente

3 = Excelente

GUIA DE PUNTAJE
Escala y descripción
<p>Excelente (25 a 20)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla y estructura información con detalles bien escogidos a través de todo el escrito. • El texto está bien organizado: presenta transiciones marcadas. • Tiene variedad de estructuras en las frases y exhibe una buena selección de palabras. • Los errores de gramática, silabeo y puntuación son pocos y no interfieren en la comprensión

del escrito, o están ausentes.
<p>Hábil (19 a 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En partes de la contestación se desarrolla y estructura información con detalles bien escogidos. • El texto está claramente organizado, pero pueden faltar algunas transiciones y/o puede tener faltas de continuidad ocasionales. • Exhibe alguna variedad en la estructura de las frases y algunas acertadas elecciones de palabras. • Los errores de gramática, silabeo y puntuación no interfieren en la comprensión del escrito.
<p>Suficiente (16 a 14)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla información con algún detalle. • El texto está organizado con ideas generalmente relacionadas, pero que tienen poca o ninguna transición. • Exhibe un control de los límites y la estructura de la frase, pero las oraciones y las palabras elegidas son simples y poco variadas. • Los errores de gramática, silabeo y puntuación no interfieren en la comprensión del escrito.
<p>Regular (13 a 10)</p> <p>El texto puede ser caracterizado mediante uno o más de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta alguna información clara, pero en forma de lista carente de desarrollo, o repetida, o limitada a un buen comienzo. • Está irregularmente organizado; puede estar desmembrado. • Exhibe un control desigual de los límites y la estructura de la frase; puede tener algunas palabras inexactas. • Los errores de gramática, silabeo y puntuación a veces interfieren en la comprensión del escrito.
<p>Insuficiente (9 a 7)</p> <p>El texto puede ser caracterizado mediante uno o más de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta información fragmentada o muy repetitiva o muy poco desarrollada. • Está muy desorganizado; las ideas están tenuemente conectadas, o la respuesta es tan breve que no puede reconocerse su organización. • Control mínimo de los límites y la estructura de la frase; la selección léxica es a menudo inexacta. • Los errores de gramática, silabeo y puntuación interfieren en la comprensión del escrito.
<p>Insatisfactorio (6 o menos)</p> <p>El texto puede ser caracterizado mediante uno o más de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constituye un intento de respuesta, pero ésta proporciona poca o ninguna información coherente; o la respuesta sólo parafrasea la pregunta. • No tiene organización clara ninguna o consiste en una sola afirmación. • Mínimo o ningún control de los límites y la estructura de la frase; la selección de palabras puede ser inexacta en casi toda o toda la respuesta. • Una multiplicidad de errores de gramática, silabeo y puntuación interfieren severamente en la comprensión del texto.

La evaluación del proceso de escritura consiste en la observación de las estrategias del método de redacción utilizado por el actor. Es un tipo de evaluación poco usual en el sistema educativo, así como en los sistemas de evaluación de la calidad,

debido a que se requiere de tiempo para atender de forma personal al actor. Generalmente se considera la medición de un producto estático, como lo es el documento producido, omitiendo la mayoría de las veces explorar los elementos que influyen en el actor como parte de su proceso de construcción. Esta evaluación resulta más cualitativa que cuantitativa. Antes que la adjudicación de puntaje a cada estudiante interesa analizar, mediante técnicas de observación y recolección de información, estilos de trabajo y, eventualmente, avances en el proceso de composición o elaboración de sus producciones escritas.

Básicamente, se busca determinar si el alumno:

- Traza mentalmente un plan de texto, activando en su memoria sus conocimientos sobre los tipos de texto, los géneros discursivos, el tema, etcétera;
- Redacta borradores; cuántos, qué características tienen (son textos escritos para sí mismo o para otro; incluyen palabras-clave u oraciones completas; dependen del contexto, que no es expresado, o conforman, en realidad, un texto autónomo; tienen una estructura que refleja el proceso de descubrimiento del tema o se organizan atendiendo a la meta que se busca alcanzar);
- Recupera ideas del plan y, posteriormente, del borrador; las reformula, reubica, expande;
- Recurre a fuentes de información y apoyos tales como los diccionarios, las gramáticas, las enciclopedias;
- Realiza correcciones en forma recursiva, privilegiando aspectos globales, o se centra exclusivamente en cuestiones de superficie manteniendo la planificación inicial, o no corrige nada;
- Trabaja a gusto, motivado, concentrado en la tarea, o se dispersa;
- Evaluar si estas tareas se realizan o no y, en el primer caso, observar de qué modo son efectuadas resultan actividades que permiten al docente reorientar al aprendiz de escritor atendiendo al momento del proceso en que se produce la falla.

La evaluación es una práctica común que se realiza antes, durante y después de realizar una tarea, sin embargo es necesario obtener evidencias del proceso que se sigue, pues ello permite hacer juicios de valor que contribuyen a la toma de

decisiones tendientes a mejorar la enseñanza aprendizaje vinculado al trabajo institucional..

4.4 Sugerencias sobre el proceso de evaluación

Considerando las características del curso, es importante que los participantes elaboren productos parciales en cada una de las sesiones. Para ello es necesario definir los aspectos y contenidos que intervienen en este proceso.

Dichos productos son:

- a) Texto individual inicial en borrador con las correcciones realizadas durante el curso taller.
- b) Borrador que identifique el uso de citas como parte del aparato crítico del texto.
- c) Producción escrita final que recupere los elementos presentados en el curso.
- d) Ejercicio de autoevaluación y evaluación del curso taller por escrito.

Además de estos aspectos se tomarán como criterio de acreditación propuesto por los responsables de este curso que:

- El participante deberá cumplir con un mínimo del 60% de los objetivos y del dominio de los contenidos del curso, mediante un proceso formal de evaluación que se utilizó para la revisión de las producciones iniciales (**VER ANEXO N° 8**), además de cubrir un 90% mínimo de asistencia para recibir la constancia de asistencia correspondiente.

Se podría considerar la siguiente asignación de puntos, sin descuidar que la intervención durante el proceso de producción es el que conviene atender.

Asignación de puntos:

86% a 100%	5 puntos	Excelente
71% a 85%	4 puntos	Bueno
60% a 70%	3 puntos	Suficiente

A su vez, es muy importante recuperar las sugerencias y comentarios de los participantes (**Ver ANEXO N° 10, Sexta sesión: Hoja de autoevaluación y sugerencias**) con respecto al impacto de los conocimientos adquiridos en este curso. El considerar los puntos de vista de los actores, tiene como fin enriquecer los puntos que hayan quedado pendientes, así como el atender las posibles fallas que se hayan presentado durante la impartición de este. No se deben ver estas observaciones como una crítica dolosa contaminada con el prejuicio, al contrario, es una buena oportunidad de crecimiento al considerar que de los errores es de donde más se aprende, dado que constantemente aprendemos nuevas cosas, lo que implica que día a día interiorizamos nuevos conocimientos para su aplicación.

En este sentido, se pudo observar durante la aplicación del curso lo siguiente:

- a) **El tiempo de aplicación era insuficiente:** Se hacía necesario prolongar el tiempo de aplicación para verificar el proceso de construcción, a su vez que un Curso taller de 30 horas no era suficiente para exponer las dudas que se presentan a lo largo del trabajo semestral en los diferentes seminarios a cursar.
- b) **Vinculación del contenido con el trabajo institucional:** Este Curso era necesario transformarlo en un Seminario Taller, mismo que vinculara los contenidos curriculares con el trabajo a realizarse al interior de mismo. Así se estaría rescatando la perspectiva del enfoque comunicativo al realizar una producción escrita en un contexto específico, con un fin determinado y con una intencionalidad clara y precisa.
- c) **Propiciar la interacción de los participantes en un proceso de construcción continuo:** La aplicación del Curso taller, no satisfizo las necesidades de interacción de los participantes, ya que ellos consideraron muy importante el comentar sobre las dificultades y sugerencias en cuanto a sus estrategias de construcción de una producción escrita a las que recurrían.
- d) **La promoción del dominio conceptual:** La revisión de las lecturas, su comprensión y análisis facilitan en gran medida la producción textual, por lo que el se hizo necesario pensar en un espacio que permitiera la revisión de

la teoría pedagógica, por lo que se deja la propuesta a incorporar este Seminario Taller dentro del mapa curricular de la Maestría en Pedagogía. Aquí podría incorporarse inclusive un Círculo de Lectores donde la coordinación del mismo sea rotativa por parte de los actores.

- e) ***El recuperar las perspectivas de los compañeros en sus distintas formaciones:*** Como parte de la construcción del conocimiento en el aspecto formativo, se requiere de la interacción con los otros. En este sentido, la función comunicativa de un texto debe incluir la lectura por terceras personas, en sus diversas formaciones para su revisión, situación que no se pudo concretizar durante el desarrollo del Curso taller.
- f) ***La participación de los actores en otros espacios académicos:*** El asistir a foros, conferencias, presentaciones de libros, entre otros, fue un factor imperceptible durante el Curso taller. Por esta razón, surge la propuesta del Seminario, que a su vez tiene la intención de no solamente proporcionar un conocimiento teórico de la producción escrita, sino que trata de rescatar ese ejercicio de la escritura al llevar el conocimiento producido a otros espacios académicos, que cuentan con vinculación con la Maestría en Pedagogía. Participando en dichos eventos, el cúmulo de experiencias se verá interiorizado como parte de su capital cultural, contribuyendo así en el proceso intrínseco de formación, que a su vez podrá compartir con los demás.

Desde esta perspectiva, presento el diseño del ***Seminario taller Desarrollo de habilidades de Lectura y Producción escrita***, que recupera el trabajo procesal de la producción escrita, a partir de los postulados del enfoque comunicativo, desde un contexto institucional en un periodo de trabajo semestral. La planeación del mismo involucra las fases vinculadas a las actividades pedagógicas propuestas para la impartición del contenido curricular, con el fin de ir recuperando los productos en cada sesión para intervenir durante el desarrollo de cada una de las sesiones. A su vez, se deja abierta la revisión de la misma para los posibles ajustes que requiera para enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje de los maestrantes en Pedagogía.

PROPUESTA DE SEMINARIO TALLER DESARROLLO DE HABILIDADES: LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

Contexto: Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM **Nivel:** Posgrado (Maestría en Pedagogía).

Objetivos para el alumno: Fortalecer las habilidades comunicativas básicas de los maestrantes en Pedagogía proporcionando estrategias de lectura y construcción de producción escrita.

Duración: Un semestre, en sesiones semanales de tres horas cada una. Tres periodos: Diagnóstico, textual y producción recuperando ocho fases del proceso de construcción (Cassany, 1995; Flower y Hayes, 1981; Lacon, 2001, Maqueo, 2004; Serfini, 1999; Van Dijk, 1991).

Verticalidad curricular: Conocimientos básicos de diagnóstico y procesamiento de textos por medio de estrategias de lectura y producción escrita. Textualización y producción final del escrito.

Horizontalidad curricular: Trabajo simultáneo con los seminarios de Metodología y Elaboración de Proyectos, así como su incorporación con las prácticas académicas del resto de los seminarios a cursar.

Especialistas: Mtro. Jesús García Badillo, Lic. Juan Enrique Álvarez (Ciencias de la Comunicación y Corrección de estilo)

Diseño: Lic. Susana Rodríguez Cabañas (Pedagogía).

Bibliografía:

CASSANY, D. (1994) Enseñar lengua. Barcelona, Graó.

CASSANY, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.

FLOWER, L. y J. Hayes (1981) *A cognitive process. Theory of writing. USA, College Composition and communication*, pp. 365- 387.

_____ (1996) *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Lectura y vida.

LACON, N (2001) *La problemática de la escritura en la universidad: Una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal*. FF y L, Universidad de Cuyo Argentina.

MAQUEO, A. (2004) *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: De la teoría a la práctica*. México, Limusa-Noriega.

SERAFINI, M. (1999) *Cómo redactar un tema*. México, Paidós.

_____, M. (2003) *Cómo se estudia*. México, Paidós.

VAN DJIK, T. (1980) *Las funciones del discurso*. México, Siglo veintiuno.

VAN DJIK, T. y W. Kintsch (1983) *Strategies of discursive comprehension*. New York, Academic Press.

VAN DJIK, T. (1991) *Las funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México, Siglo veintiuno.

SESIÓN	FASE DEL PROCESO	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS PROPUESTAS	ASPECTO CURRICULAR CONTENIDOS	PRODUCTOS
1,2,3	Primera fase: Diagnóstico de las habilidades comunicativas básicas en lectura y escritura de los maestrantes con referencia a su producción escrita	- En esta fase los alumnos producen un texto dándose los parámetros de una situación comunicativa concreta y posteriormente elaboran por escrito un informe inicial de la misma realizando una autoevaluación de la experiencia vivida explicando como procedieron para redactar su escrito	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué es escribir? Principales corrientes teóricas sobre la escritura. ▪ Diferencia entre el código oral y el escrito. ▪ El proceso de escritura: elementos y modelos internacionales. ▪ Importancia del destinatario. ▪ Análisis de las convenciones textuales de acuerdo con las situaciones comunicativas: Concisión, objetividad y precisión del mensaje. ▪ Formas y estructuras básicas de párrafo (teoría y práctica). ▪ Lenguaje objetivo vs. lenguaje subjetivo (teoría y práctica). ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos de análisis - Cuestionario contestado. - Ejercicio de autoevaluación.
4,5,6	Segunda fase: Procesamiento estratégico de textos expositivos	- Aquí se exponen las características de los diferentes tipos textuales y su procesamiento estratégico de construcción en sus diferentes niveles. Se analizan los propósitos de las estrategias de lectura llevadas a cabo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Causalidades del seminario. ▪ La expresión escrita y su fin comunicativo. ▪ El perfil de un buen escritor. ▪ Macroestructura de un texto académico. ▪ Macroestructura de un proyecto de investigación. ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> - Correcciones al primer borrador. - Listado de estrategias de lectura a utilizar.
7,8,9	Tercera fase: Conocimiento de estrategias de escritura.	- Consiste en el análisis de una lectura sugerida y guiada por el docente en forma grupal. El trabajo colectivo permite el descubrimiento e identificación de las estrategias de lectura que llevan a la extracción de conceptos base, que servirán para organizar la macroestructura y microestructura textual. Fortalecer las habilidades y estrategias de un buen escritor, ubicando las ideas principales de las secundarias al componer un texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sugerencias para mejorar la comprensión y apropiación del contenido de un texto. ▪ Lectura de barrido. ▪ Subrayado de idea principal. ▪ El uso de glosas. ▪ Signos de Puntuación. ▪ Acentuando las palabras. ▪ Ortografía auditiva (acento prosódico). 	<ul style="list-style-type: none"> - Extracción de ideas principales con mapas mentales. - Escritura de glosas en el texto. - Ejercicio de reflexión con mapas mentales.

10,11,12	Cuarta fase: Evaluación colectiva de un escrito producido por un maestrante y corrección estratégica.	- Aquí se propone la socialización del texto de manera que en forma grupal, se hará la revisión y corrección de uno de los textos iniciales elaborados. Después se revisan y corrigen los textos en parejas para rescatar el punto de vista del compañero y finalmente se corrige el texto propio, realizando una autoevaluación del mismo.	Las fases de construcción de un texto académico: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase 1: Elección y acotación del tema, búsqueda y crítica y propuesta personal. ▪ Fase 2: Planteamiento del tema y los elementos secundarios a considerar. ▪ Fase 3: Distinción entre ideas principales e ideas secundarias. ▪ Fase 4: Argumentación y desarrollo de ideas. 	- Corrección procesal sobre el texto realizado. - Corrección individual y por parejas con el apoyo de los especialistas.
13,14,15	Quinta fase: Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura.	- Se plantean ejercicios de escritura breves y graduados, a modo de situaciones problemáticas, que el alumno debe resolver usando estrategias de escritura. Asimismo, el maestrante debe explicitar cuáles son las estrategias aplicadas en cada ocasión. Los ejercicios son revisados entre pares y corregidos en forma colectiva.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corrección y edición de textos académicos. ▪ El texto en su contexto. ▪ La corrección de estilo a textos específicos. 	- Corrección procesal sobre el texto realizado. - Corrección individual y por parejas con el apoyo de los especialistas.
16,17,18	Sexta fase: Producción de textos escritos	- Enfrenta a los estudiantes al desafío de escribir un texto adecuado a una situación comunicativa concreta, haciendo uso las estrategias adquiridas y desarrolladas en este periodo de instrucción. Las tareas de revisión y reflexión sobre la aplicación de estrategias son apoyadas por el docente y, en forma colaborativa, por el grupo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los diferentes tipos textuales. ▪ La descripción: Aspectos teórico-prácticos y recursos. ▪ La narración: Generalidades, sus recursos y aplicación en la producción escrita. ▪ La exposición: Principales géneros expositivos, estructuras expositivo-argumentativas. ▪ La argumentación: Principales elementos y géneros argumentativos. ▪ Contrargumentación y polémica. ▪ Antifonía. 	- Incorporación de citas al borrador en forma personal. - Análisis de las mismas para incorporar argumentos. - Sugerencias sobre el uso de citas. - Abuso de las mismas.
19,20,21	Séptima fase: Producción final del escrito e informe de autoevaluación de los maestrantes.	-Propone que los alumnos realicen en forma individual un último escrito, en su versión final, luego, escriban una explicación detallada de cómo procedieron para producir su texto desde el momento en que se seleccionó el tema hasta que finalizaron su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación del proceso de producción escrita. ▪ El plagio: definición, tipos de plagio y estrategias para evitarlo. 	- Registro individual sobre autoevaluación. - Textos finales correctamente elaborados.

22.23.24	Octava fase: Reflexión y análisis de resultados.	En esta fase el profesor en colaboración con el grupo cotejan los resultados comparando el texto inicial con el final así como los ejercicios de autoevaluación realizados por los maestrantes. Ello da pie a una sesión colectiva de discusión, análisis y formulación de conclusiones. Inclusive se puede acordar que se repita la aplicación del ejercicio inicial de escritura como el que se usó en el presente trabajo para extraer el referente empírico con la finalidad de poder identificar de qué manera ha contribuido en su formación académica, su estancia en el Programa de Maestría y los beneficios que ha obtenido en la producción escrita.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de materiales realizados: ▪ Ponencias ▪ Abstracts ▪ Capítulos de libros ▪ Resúmenes ▪ Autoevaluación de participación en el seminario ▪ Evaluación: Exposición plenaria de los textos. 	- Evaluación final de los alcances y limitaciones del seminario. - Sugerencias para mejorar la impartición del mismo. - Autoevaluación de las competencias comunicativas lingüística y pragmática.
----------	--	---	--	--

Ejecución aceptable:

- Asistencia del 90 % en el semestre. Se entregará constancia de participación.
- Realizar ejercicio de autoevaluación que recupere los aspectos formativos de tipo lingüístico, comunicativo y social que han contribuido en la elaboración de sus producciones escritas.
- Entregar un artículo relacionado con el campo pedagógico que reúna lo aprendido en el presente seminario taller.
- Participación en algún evento académico que ponga en práctica lo aprendido en el presente (conferencia, mesa redonda, entre otras).

Este Seminario a su vez, se recomienda sea vinculado al resto del trabajo académico de la Maestría, incorporando los contenidos que se revisan a su interior. A su vez, puede ser un espacio propicio para la revisión de los avances de investigación desde su aspecto comunicativo, donde la interacción de los participantes sirva como un aspecto motivante para continuar con el proceso de investigación.

El intercambio de comentarios así como la revisión de diversos materiales, pueden hacer que este Seminario vaya más allá del cumplimiento institucional al cursar el mismo: Puede ser un espacio ideal para la construcción del conocimiento a nivel teórico y metodológico, al identificar las características de cada uno de los textos a producir en un contexto en particular.

Los alcances y limitantes tendrían que ser considerados por medio de su aplicación, por lo que se deja abierta la sugerencia de aplicación para contar con los elementos que permitan identificar aquellos puntos que convendría modificar o articular desde un aspecto curricular, y con los resultados, se podría articular otra investigación, que diera cuenta desde un análisis proposicional el cómo los maestrantes hacen la construcción del escrito desde la perspectiva del análisis de discurso y su vinculación con la argumentación oral.

El trabajo en cuanto al estudio de la producción escrita queda abierto para sus futuras investigaciones, y este Seminario puede dar el material suficiente para la realización de dichos estudios.

CONSIDERACIONES FINALES

Siempre que afloran los prejuicios étnicos o nacionales, en tiempos de escasez, cuando se desafía a la autoestima o vigor nacional, cuando sufrimos por nuestro insignificante papel y significado cósmico o cuando hierve el fanatismo a nuestro alrededor, los hábitos de pensamiento familiares de épocas antiguas toman el control. La llama de la vela parpadea. Tiembla su pequeña fuente de luz. Aumenta la oscuridad. Los demonios empiezan a agitarse.

Carl Sagan

El realizar la presente investigación recuperando cómo se da el proceso de producción escrita al interior de la Maestría en Pedagogía, abre nuevas líneas de investigación para su estudio. La interpretación y análisis de los textos elaborados por los actores, requiere de una tarea conjunta, ya que el intercambio de opiniones con otros especialistas con respecto al tema fue fundamental para percibir lo que no es evidente a nuestros ojos, porque los demás tienen una perspectiva diferente a la propia.

Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, la producción escrita se transforma en vital y trascendental en el contexto de la Maestría en Pedagogía, ya que es el medio por el cual el conocimiento es difundido a los demás dentro de un proceso formativo (Ferry, 1990). Es por medio de la producción escrita que el pensamiento trasciende en una significancia histórica, conformando el capital cultural interiorizado del sujeto por medio de su dominio conceptual para su comprensión (Bourdieu, 2007) y su socialización con los demás. El considerar el texto en su contexto debe ser considerado dentro del trabajo institucional, ya que en la medida en la cual se fortalezcan las habilidades de lectura y producción escrita en los maestrantes en Pedagogía, van a tener impacto no sólo en su proceso de graduación, sino que además se podrán presentar dichas producciones en otros espacios académicos.

Conviene hacer mención que si bien es cierto, el realizar una producción escrita viene a ser un acto que se ejecuta en solitario así como la lectura, se pueden

observan avances significativos en el momento en que se realiza la actividad como parte de un intercambio e interacción social. Al momento de vislumbrarse su función comunicativa, este proceso que viene a ser lento en el sentido que requiere una ejercitación constante, viene a modificar aspectos lingüísticos significativos al momento en que el participante adquiere una perspectiva de uso desde la práctica habitual, como parte de una autoevaluación, donde la lectura y la escritura son analizadas logrando así el desarrollo de habilidades de construcción de textos con mayor complejidad.

Por medio del **Curso taller Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón UNAM**, se pretendió comprender y contribuir a las diversas funciones comunicativas que desarrolla el hombre a través de los actos escritos de la lengua. La aplicación de este nos llevó al diseño del **Seminario taller Desarrollo de habilidades: Lectura y Producción escrita**, con el fin de atender procesos tan complejos, propios del ser humano como lo es el leer y escribir en el nivel de Posgrado, se presenta como un reto en el sentido que en la medida en la cual se fortalezcan las competencias comunicativas de los maestrantes, éstos desarrollarán la confianza y calidad que en forma implícita contiene un texto.

De esta forma, se puede encauzar al uso real y definido de la escritura, dentro del contexto académico que brinda el Posgrado, donde el escribir sea útil en la construcción de los avances de investigación, brindando a su vez las estrategias que permitan a su vez, la presentación de otros escritos que forman parte de la vida académica del mismo, por medio de la publicación de artículos, informes, ponencias entre otros. Lo anterior contribuirá, en gran medida a la consolidación de una actividad colectiva, solidaria e interpretativa teniendo como trasfondo, el uso de la escritura no como un requisito a presentar, sino como una oportunidad para participar y contribuir a la formación académica individual y colectiva.

El socializar la producción escrita, como parte de la lectura individual y colectiva del texto, permitirá el enriquecimiento y la participación recíproca dentro del proceso formativo dentro del contexto académico de la Maestría en Pedagogía.

Quedan tareas pendientes con respecto al estudio de la producción escrita, desde sus diferentes enfoques así como el significado y la recuperación de cada uno de los elementos de la composición textual y su uso. Este trabajo ilustra la necesidad de incrementar el trabajo en investigación dentro de los estudios de Posgrado, en específico, dentro del nivel de Maestría en Pedagogía, ya que se limita al considerar que, en el caso de la producción escrita, los alumnos ya poseen el desarrollo de estrategias de lectura y escritura que les permiten presentar los trabajos requeridos dentro de la vida académica del mismo.

Con lo anterior, no se pretende inferir que los alumnos se encuentran carentes del desarrollo de sus competencias de escritura, pero sí se puede afirmar que se hace necesario considerar sus fortalezas y debilidades para que se trabaje con dichas competencias que incrementen la producción escrita, no sólo como parte de los avances al proyecto de investigación, sino yendo más allá del espacio académico y del trabajo de un solo curso como el que presento. La sugerencia versa en que se dé continuidad al proceso considerándolo dentro del currículo del Programa de Maestría como un seminario taller. Este punto podría ser abordado como objeto de estudio para otra investigación.

Por medio de la construcción de otros escritos, igual de importantes dentro del Posgrado como pueden ser, la redacción de artículos conformando memorias, capítulos de libros y ponencias mismos que facilitan la difusión del conocimiento a otras personas cumpliendo así con una función comunicativa y social. A su vez, queda pendiente para futuras investigaciones el análisis proposicional de los escritos y su vínculo que tiene con la argumentación oral, ya que de ella dependen las observaciones de enriquecimiento que se dan a los proyectos presentados.

Por otro lado, convendría abrir más espacios que permitan la participación de los actores con sus producciones escritas, como podría ser el realizar eventos que presenten a éstas, por medio de un círculo de lectores, analizando diferentes tipos de textos. Esto podría ser nutrido con la programación de visitas por parte de diferentes autores de libros. Estas invitaciones permitirán promover su material exhortando la lectura del mismo.

De igual forma, quedan pendientes aquellos estudios que consideren en forma detallada la trayectoria académica de los maestrantes con respecto a los diferentes contextos en los cuales se han vinculado con la cultura escrita, como parte de una acción comunicativa. El generar nuevas propuestas, que presenten intercambios culturales de producción escrita, en el aspecto institucional donde se recupere la condición histórica y real que de apertura a nuevas formas de intercambios culturales como parte de la organización y la convivencia educativa., enriquecerá en gran medida la calidad de la misma.

El contar con una perspectiva diferente, donde la producción escrita sea como proyección de la construcción del conocimiento ligada a un proceso de formación, implica el vislumbrar que al proponer talleres que involucren a la escritura, deberán incorporarse las estrategias didácticas que, como parte del trabajo académico, se involucren en cada uno de los seminarios que componen el plan de estudios de la Maestría en Pedagogía, como los talleres de redacción y corrección de estilo, recuperando el capital cultural interiorizado, que permita la práctica el conocimiento adquirido dentro de una situación comunicativa continua.

Considero con plena convicción que el aspecto autoevaluativo que se da en un escrito puede ser transformado en una experiencia grata y fructífera. Al recuperar la perspectiva autoevaluativa del actor, se avanza en forma significativa con respecto a la calidad de la producción escrita, así al momento de realizar las revisiones y correcciones al texto siendo vistas como parte de un proceso que contribuirá a su enriquecimiento, más no para servir de instrumento de ataque o evidencia a sus deficiencias en formación, el texto adquiere un significado internamente subjetivo y una razón de ser. La corrección de un texto podría considerarse hasta cierto momento dolorosa, en el sentido que forma parte de la persona misma, dado que es por este medio que se exponen ideas y como se ha mencionado, el capital cultural interiorizado se hace evidente.

Puede ser que en un primer momento no se perciban los avances, pero en la medida en la cual, la escritura se va practicando desde una perspectiva habitual y procesal, los logros adquiridos son gratamente recompensados, como sucede

cuando se envía una ponencia a un evento académico programado y ésta es aceptada.

El promover una cultura del análisis de textos y escribir al respecto, brindando su punto de vista particular también puede dar pauta a futuras investigaciones. Es necesario el involucrarse en un proceso de formación que responda no sólo a las demandas del mercado laboral que actualmente demandan las políticas económicas vigentes que convergen con el fenómeno de globalización y en la Sociedad del Conocimiento actual, sino que se rescate este proceso como parte fundamental en el proyecto de vida de una persona, donde la producción escrita de cuenta de una trayectoria académica formativa al materializar su concepción de la realidad, ampliando el campo de conocimiento dentro del cual se encuentra inmerso.

El rescatar y considerar los factores sociales y comunicativos que impactan a la producción escrita trascienden otros aspectos de la vida académica del Posgrado en Pedagogía dentro del escenario institucional, como es el hecho de que dicha producción determina el proceso de graduación de los actores postergándolo.

El desafío va en función de cambiar nuestra perspectiva con respecto a la producción escrita. Este debe ser asumido por quienes tenemos la obligación de llevar a los otros, los procesos de toma de conciencia, es decir, por los investigadores y más aún siendo pedagogos. Un pedagogo que es considerado un especialista en el tema de la educación y los procesos que se involucran. Es necesario el intervenir en la realidad, no sólo desde la perspectiva del discurso, se requiere la acción.

El acceso a la cultura escrita acontece en el espacio social implicando el despliegue de las prácticas, la pertinencia de los materiales a incluir así como la participación en los procesos de construcción y significado, incluyendo a su vez, el flujo de información a circular de varios conocimientos y saberes. La presencia de los materiales escritos es necesaria, pero no suficiente para dar acceso a la lectura y escritura: se requiere de la convivencia e interacción con los actores,

como lo mostró este trabajo, donde los procesos sociales hacen visibles las prácticas y los significados. Esto sugiere que debemos investigar con detalle la construcción de las diversas prácticas de lectura y escritura de los actores, para su intervención a partir del aspecto pedagógico. El conocer sus procesos y cómo se vinculan con su vida cotidiana, proporciona un conocimiento detallado que da claridad con respecto a las acciones de intervención a considerar, contribuyendo así al enriquecimiento del capital cultural interiorizado y del campo mismo de la Pedagogía.

El diseño de la propuesta fue en este sentido: que cualquier persona que requiera realizar un diagnóstico la pueda utilizar y pueda contar con las herramientas con las cuales pueda hacer una intervención referente a la producción escrita. El presente estudio aporta los elementos teórico-metodológicos y los aspectos a considerar para realizar dicha intervención.

Finalmente, el considerar para futuras investigaciones los actos de leer y escribir dentro del nivel Posgrado, es el vislumbrar la participación intrínseca en la vida contemporánea, donde se puede acceder al conocimiento logrado por otros, alimentando las posibilidades de reflexión sobre el mundo y la sociedad que nos circunda. Por medio de la difusión del pensamiento plasmado por la escritura, como parte de la cultura se logrará transformar el pensamiento de otras personas contribuyendo así, al enriquecimiento del campo de la Pedagogía y por consiguiente a los alumnos que formen parte del Programa de la Maestría en esta disciplina. Por ello, es un buen punto de partida los contextos y las vías de acceso a la cultura escrita en que ellos se encuentran.

Comprender las diversas formas de participación, la construcción del proceso que interrelaciona a la lectura y escritura, desde la perspectiva de los actores como parte de sus prácticas cotidianas podrá dar pauta a la reflexión y planeación de acciones pedagógicas para enriquecer las acciones intencionalmente dirigidas y organizadas para enseñar nuevas estrategias para leer y escribir. En este sentido se podría recuperar, como parte de futuros estudios, el proceso que se sigue con respecto a la construcción de los diversos modos discursivos, teniendo como complemento al presente trabajo que

particularizó en el texto argumentativo debido a que de acuerdo a los requerimientos de la Maestría en Pedagogía brindaba prioridad en atender. El trabajo con macroestructuras, superestructuras y microestructuras en cada uno de estos modos contribuiría en gran medida a enriquecer el proceso formativo de los maestrantes brindándoles confianza y motivación en la presentación de su producción textual.

Queda la reflexión sobre nuestro papel de intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje, como un campo de construcción, que se va dibujando en la medida que, cada uno como artista plasme su parte correspondiente al paisaje. Una obra que puede ser embellecida en la medida que forme por parte de nosotros, los pedagogos, como parte del compromiso de poder aportar los hallazgos obtenidos por medio del proceso de investigación como conocimiento al campo de la Pedagogía. La invitación versa en el sentido de tener la iniciativa de participar en la distribución de la riqueza que nos brinda el conocimiento al generar una nueva perspectiva con respecto a la cultura escrita, donde se hace necesaria, la participación personal visualizándonos como actores en este escenario, por medio de los aportes a presentar en futuras investigaciones en torno a la producción escrita y los procesos que le involucran.

Se abren ejes de trabajo con respecto a la perspectiva de la psicolingüística que contempla los procesos cognitivos del sujeto, desde la sociolingüística aquellos trabajos que recuperen a la escritura y su vínculo con la oralidad dentro de un contexto específico. También hace falta el recuperar el papel del docente como mediador del proceso de escritura y las propuestas de formación que se pueden presentar con respecto a formarle como un tutor de escritura, para así incidir en las futuras generaciones de estudiantes en cada uno de los niveles educativos. Y finalmente, el promover la reflexión particular, en forma de evaluación sobre el cómo se escribe y las intervenciones que se pueden dar para mejorar nuestro propio proceso de escritura como vía para la difusión del conocimiento.

FUENTES DE CONSULTA

- ALCALÁ, A. (1986) *El concepto de corrección y prestigio lingüísticos*. México, Trillas.
- ÁLVAREZ, J. et. al. (2006) *Guía La comprensión lectora en la escuela*. México, SEP PRONAP.
- ANDER- EGG, E. (1993) *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México, El ateneo.
- ARDILA, R. (2000) *Psicología fisiológica*. México, Trillas.
- ARGUDÍN, Y. (2006) *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. México, Trillas.
- ASTORGA, A. y B. Van Der Bijl (1991) *Características generales del diagnóstico en Manual de diagnóstico participativo*. Buenos Aires, Hvmantas, pp. 28- 47.
- AZNAR, P. (1998) *Hacia la instalación de la competencia comunicativa*. En Vázquez, G. (Coord.) (1998) *Tecnología de la comunicación educativa*. Madrid, Universidad Complutense, pp. 161- 179.
- BAENA, G. (1991) *Redacción práctica*. México, Editores Mexicanos Unidos.
- BARBIER, M. (1993) *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona, Paidós.
- BARNETT, R. (2001) *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- BECHER, T. (1989) *Tribus y territorios académicos*. Barcelona, Gedisa.
- BENÍTEZ, R. (2005) *Teorías de la producción escrita .Internalismo y externalismo*. Santiago de Chile, Frasis.
- BEREITER, C. y M. Scardamalia (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, N J Erlbaum.
- BERGER, P. y T. Luckmann (2001) *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BERISTÁIN, H. (1991) *Gramática estructural de la lengua española*. México, UNAM.
- BERNARD, M. (2006) *Formación, distancias y tecnologías*. Barcelona, Pomares.
- BERTELY, M. (2004) *Conociendo nuestras aulas: Un acercamiento etnográfico a la Cultura escolar*. México, Paidós.

BOLÍVAR, A. (2000) *Globalización y cambio educativo: La sociedad del conocimiento y claves de cambio* en A. ESTEBANAZ (Comp.) (2000) *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Universidad de Sevilla, España, pp. 17- 36.

BOURDIEU, P. (1987) *Los tres estados del Capital cultural*. En De Garay, A. *Revista Sociológica, Explorando en la Universidad*. Otoño, año 2 núm. 5. México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

BOURDIEU, P. y L. Wacquant. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.

BOURDIEU, P y J. Passeron (2004) *El oficio del sociólogo*. México, Siglo veintiuno.

_____ (2005) *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.

_____ (2007) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo Veintiuno.

BUISAN, C. y M. A. Marín (s/a) *Algunas reflexiones sobre las distintas clases de diagnósticos* en Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico. Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias.

BUZAN, T. (2004) *Cómo crear mapas mentales*. México, Urano.

CANDELA, A. (1999) *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México, Paidós.

CARRILLO, A. (2005) *Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñáñús. Elementos para resignificar sus prácticas educativas*. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. México, UAM Iztapalapa.

CASTAÑEDA, Y. (1986) *Folleto Guía del estudiante: Preparación de informes escritos*. México, Coordinación de Apoyos educativos UNAM-SEP.

CASSANY, D. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.

CASSANY, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.

CERVERA, A. y M. Salas (1999) *Cómo se hace un trabajo escrito*. Madrid, El laberinto.

CHÁVEZ, F. (1995) *Redacción avanzada: Un enfoque lingüístico*. México, Alambra Mexicana.

CHEHAYBAR, E. (Coord.) (2001) *Hacia el futuro de la formación docente en Educación superior*. México, Plaza Valdés CESU UNAM.

- CHOMSKY, N. (2002) *El lenguaje y la mente humana*. Barcelona, Ariel.
- CHURCHILL, E. (1991) *Los descubrimientos de Piaget y el maestro*. México, Paidós.
- CINTA, M. (2001) *Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela*. Revista Aula de innovación educativa, No. 102.
- CONSEJO DE EUROPA (2001) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge University Press.
- CONTRERAS, J. (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid, Akal.
- CREME, P. y Lea, M. (2000) *Escribir en la universidad*. Barcelona, Gedisa.
- DE GARAY, A. (2004) *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México, Pomares.
- DELORS, J. (1996) *Informe UNESCO: La educación encierra un tesoro*. México, UNESCO.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1993) *Investigación, formación y currículum: Notas para una Discusión*. Cuadernos del CESU 31, UNAM.
- ERICKSON, F. (1989) *Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza en M. WITTROCK (1989) (Comp.) La investigación de la enseñanza II*. Madrid, Paidós, pp. 195- 301.
- FERNÁNDEZ, M. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela: Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Paidós.
- FERREIRO, E. (1997) *Alfabetización: Teoría y práctica*. México, Siglo Veintiuno.
- _____ (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FERRY, G. (1990) *El trayecto de la formación*. México, Paidós.
- _____ (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, UNBA- Novedades Educativas.
- FLAVELL, H. (1993) *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México, Paidós.
- FLOWER, L. y J. Hayes (1981) *A cognitive process. Theory of writing. USA, College Composition and communication*, pp. 365- 387.
- _____ (1996) *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Lectura y vida.

- FRAISSE, P. (1974) *Lenguaje, comunicación y decisión*. Buenos Aires, Paidós.
- GALABURRI, L. (2000) *La enseñanza del lenguaje escrito: Un proceso de construcción*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- GARCÍA, M. et. al. (1996) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México, Siglo veintiuno.
- GARDUÑO, A. (1998) *La titulación en los posgrados: Un reto que enfrentar*. En Revista Desarrollo Académico, Vol. 6, no. 16. México, Mes septiembre, pp. 14-18.
- GEERTZ, C. (2005) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GIROUX, H. (1995) *Teoría y resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico*. Cambridge, Universidad de Harvard.
- _____ (1988) *Critical theory and the politics of cultura voice. Rethinking the discourse of educational research*. Cambridge, Universidad de Harvard.
- GOETZ, J. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GRIJELMO, A. (2006) *La gramática descomplicada*. México, Taurus.
- HEINEMANN, W. y Vieweger, D. (1991) *Testlinguistik Eine Einführung* Tübingen, Niemeyer Cap. III Trad. G. Ciapuscio.
- HIDALGO, J. (2000) *Constructivismo y aprendizaje escolar*. México, Castellanos.
- HONORÉ, B. (1980) *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea.
- HUDSON, A. (1981) *La sociolingüística*. Barcelona, Anagrama.
- HUGONNIER, B. (2006) *Perspectiva global: el trabajo de la OCDE en la Internacionalización y el comercio de la educación superior* en Revista Perfiles Educativos Movilidad Académica Vol. XXVIII. México, CESU UNAM.
- 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*. México, Limusa-Noriega, pp. 147- 205.
- IANNI, O. (2004) *Teorías de la globalización*. México, Siglo veintiuno.
- JACKSON, W. (2002) *La práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- KALMAN, J. (2004) *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México, Siglo veintiuno.
- LABOV, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra.

LACON, N (2001) *La problemática de la escritura en la universidad: Una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal*. FF y L Universidad de Cuyo Argentina.

LANDEROS, J. (2001) *Formación y curriculum*. México, Grijalbo.

LATAPÍ, P. (1998) *Un siglo de Educación en México Vol.2* .México, Fondo de Cultura Económica.

LOMAS, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, Vol. I y II*. Barcelona, Paidós.

LÓPEZ, H. (1986) *Sociolingüística*. Madrid, Gredos.

LURIA, A. (1983) *Cerebro y memoria: Alteraciones de la memorización voluntaria e involuntaria en lesiones locales del cerebro*. México, Cártago.

MAFFESOLI, M. (1993) *El conocimiento ordinario*. México, Fondo de Cultura Económica.

MAINGUENEAU, D. (2003) *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Nueva visión.

MAQUEO, A. (2004) *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: De la teoría a la práctica*. México, Limusa-Noriega.

MARTÍNEZ, L. (1995) *De la oración al párrafo*. México, Trillas.

MARTÍNEZ, M. (2001) *Análisis del discurso y la práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Cali, Homo Sapiens.

MARTÍNEZ, G. (2002) *Del texto y sus contextos: Fundamentos del enfoque comunicativo*. México, Edere.

MEECE, J. (2000) *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. México, Mc Graw Hill.

MIER, R. (1990) *Introducción al análisis de textos*. México, Trillas.

MONTEROS, M. (2006) *Génesis de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en Revista Iberoamericana de la Educación*, Vol. 1681. Ecuador, UNITAC, pp. 1- 3.

MOLINER, M. (2009) *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos en <http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=es&base=moliner&page=showpages>

MORÁN, P. (Comp.)(2003) *Docencia e investigación en el aula. Una relación Impredecible*. México, CESU UNAM.

- MORENO, M. (2002) *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México, Universidad de Guadalajara.
- MORENO, F. (1998) *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- MORÍN, E. (2006) *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa.
- MURUETA, M. (Comp.) (2004) *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. México, Amapsí.
- NAVARRO, E. *¿Investigación y trabajo colaborativo en las IES (Instituciones de Educación Superior)?* en Revista Mexicana de Pedagogía Año XVIII No. 94. México, Marzo/Abril 2007.
- NUTTIN, J. (1979) *Motivación, emoción y personalidad*. Buenos Aires, Paidós.
- OLIVA, J. (1998) *Las competencias comunicativas desde una mirada sociolingüística*. Conferencia en las I Jornadas Regionales de lecto-escritura de Castilla. La Mancha Villarrobledo, Centro de Profesores y Recursos.
- OROZCO, E. (1985) *La gramática desencuadrada (o la enseñanza del español en México)*. México, El Caballito.
- PÉREZ- CAMPANERO, M. (1991) *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea.
- PÉREZ, M.(1996) *Lingüística and communicative competence*. En McLaren, N. & Madrid, Handbook Marfil.
- PÉREZ, M. y M. Barrios (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.
- PÉREZ, H. (2007) *Formulación, elaboración y presentación de tesis*. Tesis doctoral, UACH.
- PETIT, M. (2001) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- PETRAS, J. (2004) *¿Globalización, imperio o imperialismo? Un debate contemporáneo*. La Habana, Nueva era.
- PRIETO, D. (1978) *El diagnóstico en Antología: El autodiagnóstico comunitario e institucional*. Buenos Aires, Hvmánitas.
- RENKEMA, J. (1999) *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona, Gedisa.

- RIVAS, R. Y H. Sánchez (2001) *La ENEP Aragón UNAM: 25 años de retrospectiva de su historia olvidada* en CAZÉS, D. et. al. (Coord) (2003) *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*. Tomo I México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y humanidades UNAM.
- ROCA, N. et. al. (1995) *Escritura y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid, Infancia y Aprendizaje.
- ROCKWELL, E. (1999) *Antología Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, SEP.
- RODRÍGUEZ, A. (1994) Problemas, desafíos y mitos en la formación docente, en *Revista Perfiles Educativos*, enero-marzo núm. 63. México, CESU UNAM.
- RUIZ, C. (1997) *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*. México, ANUIES.
- RUIZ, D. (1996) *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar*. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto Piedras Negras.
- SALGUEIRO, A. (1998) *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona, Octaedro.
- SERAFINI, M. (1999) *Cómo redactar un tema*. México, Paidós.
- _____, M. (2003) *Cómo se estudia*. México, Paidós.
- SUBERCASEAUX, B. (1987) Documento conferencial sobre *El debate sobre políticas culturales*. Santiago, CENECA en www.subercaseaux.pdf
- SWARTZ, S., R. Shook, A. Klein y C. Hagg (2001) *Enseñanza inicial de la lectura y la Escritura*. México, Trillas.
- TANNEN, D. (1996) *Género y discurso*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- TARRÉS, M. (Coord.) (2008) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, M. A. Porrúa -COLMEX.
- TAYLOR, J. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- TENORIO, J. (1983) *Redacción: Conceptos y ejercicios*. México, Mc Graw Hill.
- UNAM (1976) Plan y programa de Psicología. México, UNAM.
- UNAM (1999) *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*. México: UNAM.
- UNAM (2001) *Plan de desarrollo del Posgrado en la UNAM 2002-2006 (PDP)* México, UNAM.

- UNAM (2006) Reglamento General de los Estudios de Posgrado. México, UNAM.
- VAN DJIK, T. (1980) *Las funciones del discurso*. México, Siglo veintiuno.
- VAN DJIK, T. y W. Kintsch (1983) *Strategies of discursive comprehension*. New York, Academic Press.
- VAN DJIK, T. (1991) *Las funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México, Siglo veintiuno.
- VÁZQUEZ, G. (Coord.) (1998) *Tecnología de la comunicación educativa*. Madrid, Universidad Complutense.
- VESSURI, H. (2006) *La movilidad académica en un ambiente comercial* en Revista Perfiles Educativos Movilidad Académica, Vol. XXVIII. México, CESU UNAM.
- VIOLANTE, E. (2004) *Compendio Teorías contemporáneas del desarrollo y aprendizaje del niño*. Toluca, Edo. de México, Departamento de Educación Preescolar –SEP.
- WERLICH, E. (1975) *Tipologie der texte* en CIAPUSCIO,G.(1994)*Tipos textuales*. Buenos Aires, F.F.y L. UBA.
<http://www.unsa.edu.ar/bibhuman/cuadernos/cuad12/Tisera02.html>
- WITTRICK, M. (1989) *La investigación de la enseñanza II*. Madrid, Paidós.
- ZAPATA, O.(2005) *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México, Pax México.
- ZEMELMAN, H. (1987) *Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente*. México, COLMEX.
- ZEMELMAN, H. (2002) *La necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona, Anthropos.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

Conacyt

En página web:

http://www.conacyt.mx/Calidad/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.html

GACETA UNAM 2006

En página web: <http://www.gaceta.unam.mx> publicada el 20/02/2006).

FES ARAGÓN

En página web: <http://www.aragon.unam.mx/campus/visita/>

FES IZTACALA

En página web: <http://www.iztacala.unam.mx/index.php>

POSGRADO UNAM

En página web: <http://www.posgrado.unam.mx/>

SEP (2007)

En página web: [http:// www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

UNESCO (2006)

En página web: [http:// www.unesco.org](http://www.unesco.org)

ANEXOS

Contenido

N° 1 Lista de siglas y siglemas que aparecen en el estudio

N° 2 Mapas de localización de la FES Aragón

N° 3 Categorías de acuerdo a las entrevistas y cuestionarios y diario de campo
Dimensiones del objeto de estudio
Trascripción de una entrevista

N° 4 Gráficas

N° 5 Guión de entrevista

N° 6 Material fotográfico

N° 7 Instrumentos

N° 8 Instrumentos resueltos por los participantes

N° 9 Carta descriptiva *Curso taller: Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón UNAM*

N° 10 Material de apoyo al *Curso taller: Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón UNAM*

N° 11 MATERIAL DE LECTURA

BOURDIEU, P. (2004) El oficio del sociólogo. México, Siglo veintiuno editores, pp.51-81
Capítulo "La construcción del objeto de estudio". (Consultar CD anexo).

ANEXO N° 1

LISTA DE SIGLAS Y SIGLEMAS QUE APARECEN EN EL ESTUDIO

ANISE	Modelo para el Análisis de Necesidades de Intervención
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BMI	Banco Mundial Interamericano
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
FES Aragón	Facultad de Estudios Superiores Aragón
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PDP	Plan de desarrollo del Posgrado en la UNAM
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
RGEP	Reglamento General de Estudios de Posgrado
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Subsecretaría de Educación Superior
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conpes	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior

ANEXO N° 3

CATEGORÍAS DE ACUERDO A LAS ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS DIMENSIONES DEL OBJETO DE ESTUDIO

CATEGORIAS DE ACUERDO A LAS ENTREVISTAS REALIZADAS			
CATEGORÍA	FRECUENCIA	CATEGORÍA	FRECUENCIA
Material ordenado	6	Tiempo de realización	9
Organización de ideas	2	Tiempo de descanso	1
Organización de acuerdo a contenido	28	Función estructural	4
Estado emocional	12	Textos académicos	1
Apropiación del contenido	2	El ensayo	1
disposición	2	Lectura previa	11
voluntad	9	anotaciones	7
Conocimiento del tema	17	Experiencia previa escritura	2
Esquematización del contenido	9	Tiempo de revisión	1
Estructura del texto	1	Uso computadora	4
Tiempo para leer	1	Lectura por 3ª. persona	5
Lectura en voz alta	3	Práctica cotidiana	2
Coherencia entre párrafos	6		
Relectura del material	12		

CATEGORÍAS DE ACUERDO A LOS CUESTIONARIOS APLICADOS			
DIMENSIÓN	FRECUENCIA	DIMENSIÓN	FRECUENCIA
FUNCION ESTRUCTURAL	18	Estado emocional	9
FUNCION COMUNICATIVA	16	Estrategias de lectura	1
FUNCION SOCIAL	17	Exp previa de escritura	5
CAPITAL CULTURAL	31	Habilidad por desarrollar	9
Tiempo para escribir	5	Tiempo de revisión	1
Disposición para escribir	2	Elemento de formación en investigación	5
Divulgación investigación	4	Trabajo de tesis	1
Trabajo académico	5	Propuesta	2
Practica cotidiana	6	docencia	1

CATEGORÍAS DE ACUERDO A LAS OBSERVACIONES DEL DIARIO DE CAMPO		
Categoría/DIMENSIÓN	FRECUENCIA	INDICADOR
FUNCION ESTRUCTURAL	regular	Presentan problemas de composición textual No se identifica el texto a construir
FUNCION COMUNICATIVA	permanente	Toman notas en el cuaderno Se envían recados entre los actores
FUNCION SOCIAL	permanente	Intercambio de materiales para su lectura Sugerencias de textos que contribuyen al avance
CAPITAL CULTURAL	permanente	Lectura constante de textos a trabajar en seminarios Lectura en grupo para la revisión de avances Sugerencias de nuevos textos a consultar entre compañeros
Tiempo para escribir	permanente	En casa, generalmente por las noches Utilizan los tiempos previos al seminario para escribir
Disposición para escribir	permanente	Elemento de formación en investigación
Difusión del conocimiento	regular	Presentación de avances de investigación en revisiones de Comité y Coloquio
Trabajo académico Practica cotidiana	permanente	Presentación de avances Uso de la escritura para las exposiciones de clase

DIMENSIONES DEL OBJETO DE ESTUDIO (Zapata, 2005)					
DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN COMUNICATIVA	DIMENSIÓN CULTURAL	DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA	DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	DIMENSIÓN POLÍTICA contexto
Textos académicos El ensayo Lectura por 3ª persona Práctica cotidiana	Estado emocional Disposición Voluntad Tiempo para leer Lectura en voz alta Relectura del material Tiempo de realización Tiempo de descanso Tiempo de revision	Cultura Habitus Capital cultural Apropiación del contenido Conocimiento del tema Material ordenado Lectura previa Anotaciones Uso de computadora	Org. Ideas Org del contenido Esquematizacion Estructura Coherencia entre párrafos Funcion estructural	Formación académica Saber conocimiento Aprendizaje Competencias habilidades comunicativas estrategias Exp.previa de escritura	Contexto Políticas de los organismos internacionales Políticas de la UNAM FES Aragón Plan de estudios Lo institucional Campo 3 Diversidad Cultural

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

SITUACIÓN COMUNICATIVA: La entrevista que aquí se presenta recupera el proceso que sigue el actor al momento de elaborar un texto. Se ha utilizado el código correspondiente para respetar la confidencialidad del mismo.

FECHA: 10/11/07

LUGAR: Instalaciones de la Maestría en Pedagogía FES Aragón UNAM (Edificio A-12)

APLICÓ: Susana Rodríguez Cabañas

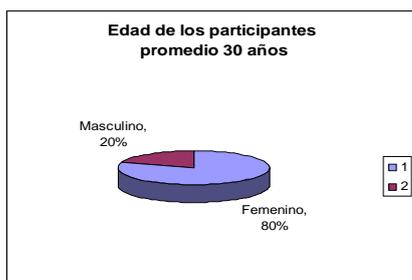
Línea	ENTREVISTA ·12 DISCURSO DEL ACTOR M13M/EL1-58	CATEGORIAS DEL INTERPRETE	CATEGORIAS TEÓRICAS
1 2	E: A ver M13M pláticame como vas paso a paso redactando un texto académico ¿qué es lo que haces?		
3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	M13M: <u>¿Qué hago para redactar un texto académico? Bueno...para empezar pienso pues en el tema o sea ¿Qué es lo que quiero redactar? ¿Qué es lo que quiero dar a entender? ¿A que población lo voy a dirigir? Si es una población este... si es un poquito más amplia , depende para que vaya el texto, a eso me refiero con el tipo de población y pues el carácter de investigación influye mucho en cómo voy yo a redactar esa investigación ¿no? y bueno, ya con esta actividad ya lo voy redactando y conforme a todo esto voy eligiendo el lenguaje si es muy científico o más coloquial aunque si es de carácter escolar como que es un poquito más estructurado no puede ser tan coloquial y pues</u>	Intencionalidad del texto Estructura del texto Elección de los términos a utilizar Problemas para identificar el tipo de texto	Enfoque comunicativo Competencia pragmática (Maqueo,2004) Cómo redactar un tema (Serafini,1999)
13 14 15 16	<u>...¿Qué más? ¿Qué mas? Bueno pues ya, en cuanto a la redacción pues me fijo en la ortografía ¿cómo se llama? un poco en puntos pausas que no sea muy extenso que no sea muy denso por ejemplo a la hora de estar dando las ideas, que sean ideas muy claras, no darle tanto vueltas al asunto, sino como que ir más al...al...al tema y ¿qué mas? Pues...</u>	Contenido gramatical Problemas para identificar las partes del texto	Enfoque comunicativo competencias lingüística (Maqueo,2004)
17 18 19 20 21 22 23 24	E: ¿Cómo organizas el texto? M13M: ¿Cómo lo organizo? Pues <u>lo organizo pues por antecedentes</u> que es lo que antecede al suceso que estoy investigando...ehhh todo lo que sea la planeación...Antecedentes, la definición de lo que estoy investigando y posibles consecuencias, es todo lo que viene a ser la hipótesis y todo eso lo que yo podría llegar a encontrar y pues es así como insinuamos en lo que yo <u>me basaría para ir conservando una ilación de las ideas, que una vaya hilada a otra y no que vaya teniendo ideas cortadas y una relación en el texto.</u>	No hay una esquematización previa del contenido textual Coherencia textual	Mapas mentales (Buzan,2004) Cómo redactar un tema (Serafini,1999)
25 26	E ¿Empiezas a escribir directamente en el cuaderno o te vas directamente al ordenador? ¿Qué haces?		

<p>27 28 29 30 31 32 33 34 35 36</p>	<p>M13M: Yo...yo directamente bueno, uso dos técnicas. Una primero es escribirlo <u>directamente en el cuaderno, así como que ideas</u>. Segunda.. ehh como que son varios pasos...<u>otra es ir subrayando en...en las mismas copias</u>, en los textos voy subrayando así <u>lo que más me interesa</u> y ya después ya como que empiezo a pasarlo directamente a la computadora y así es como yo le hago yyy pues ya como que voy citando y como que lo empiezo a hilar con lo que ya tengo y ya es como así le hago y también cuando lo escribo en el cuaderno. Muchas veces cuando lo escribo en el cuaderno directamente como que ya <u>le voy dando la coherencia de lo que ya quería decir como voy redactando.</u></p>	<p>Escritura del texto a partir de las ideas Uso de glosas Subrayado de lo que interesa al participante</p> <p>Coherencia textual</p>	<p>Capital cultural (Bourdieu,2007)</p> <p>Cómo redactar un tema (Serafini,1999)</p>
<p>37 38 39 40 41 42 43 44 45</p>	<p>E: ¿Cuándo determinas que ya está bien escrito el texto? M13M: (silencio) Pues... <u>le doy vueltas y vueltas y vueltas pues cuando yo lo determino es cuando ya me gusta</u>, cuando ya tiene coherencia, ya tiene cuerpo, ya tiene...ya tiene lo que yo quiero decir y pues ya... obviamente lo pasas ante un asesor que te dice ahh pues mira como te falta esto, te falta aquello y <u>tomas opinión de los demás y pues ya. También hay muchas personas que te van a decir pues métele esto, métele aquello, pues si.</u> Pero esas son tus inquietudes no son mis inquietudes pues es en lo que yo quiero darme a entender ya en eso.</p>	<p>Dificultad para identificar las partes del texto</p> <p>Lectura por una tercera persona</p>	<p>Composición y comunicación (Flower y Hayes,1981)</p>
<p>46 47 48 49 50 51 52 53 54 55</p>	<p>E ¿Consideras que es fácil o difícil escribir? M13M: (silencio) Híjole...es fácil escribir pero...<u>bueno a mí se me facilita otro tipo de escritura...lo...lo meramente académico pues si se me dificulta,</u> la verdad .porque como que si tiene que ver con cierto carácter y así como que con ciertas reglas y este pues si...como que si...si me cuesta un poquito de trabajo <u>porque yo como que a veces doy por entendido muchas cosas, pero cuando la gente lo lee dice:" oye si le falta esto, esto y esto" y si es cierto.</u> Como que esa situación si me cuesta cierto trabajo. Cuando escribo otras cosas que nada tienen que ver con el carácter de la escuela, escribo muy fluido, pero muy fluido.</p>	<p>Dificultad para realizar textos académicos</p> <p>Dificultad para presentar los argumentos textuales</p> <p>Dificultad con el manejo de conceptos a incorporar</p>	<p>Proceso de formación (Honoré,1980; Ferry,1990;1997)</p>
<p>56 57 58</p>	<p>E: ¿Alguna cosa más que desees agregar? M13M: Este...pues ya nada más. E: Eso sería todo, gracias.</p>		

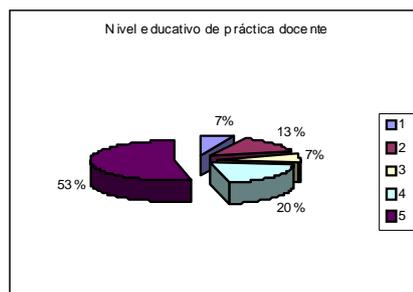
ANEXO N° 4

GRÁFICAS

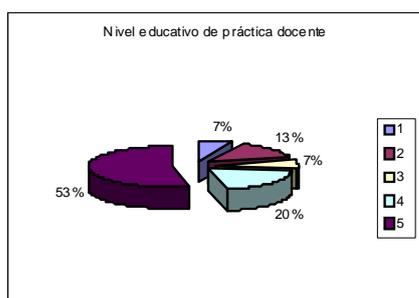
GRÁFICAS



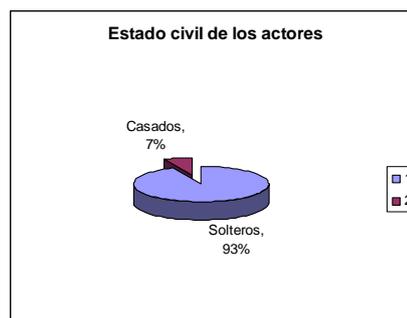
Gráfica 1: Edad y sexo de los actores.



Gráfica 2: Práctica laboral de los actores



Gráfica 3 Práctica laboral vinculada al aspecto educativo



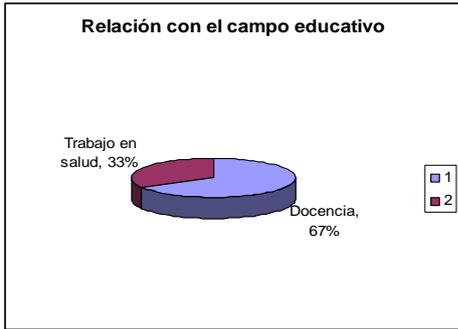
Gráfica 4: Estado civil de los actores.



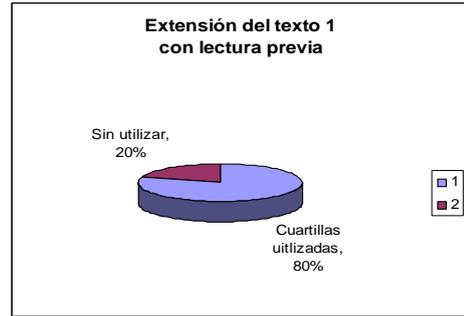
Gráfica 5: Esquematización de ideas.



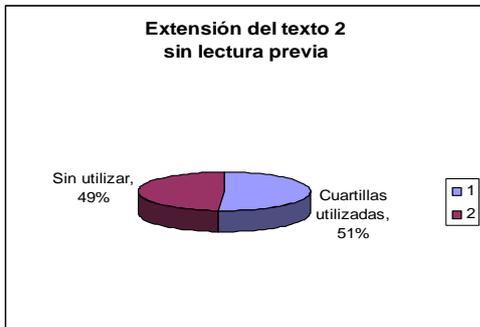
Gráfica 6: Experiencias previas de escritura.



Gráfica 7: Relación con el campo educativo de los actores.



Gráfica 8: Extensión del texto 1 y uso de cuartillas.



Gráfica 9: Extensión del texto 2 y uso de cuartillas.



Gráfica 10: Tiempo de realización de textos.

ANEXO N° 5

GUIÓN DE ENTREVISTA



GUIÓN DE ENTREVISTA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA



Participante: _____

Aplicó: Rodríguez Cabañas Susana

El presente guión de entrevista semiestructurada tiene como fin principal rescatar el proceso personal que utiliza cada uno de los integrantes de la línea de investigación Educación y Salud con respecto a la elaboración de un texto académico.

Guión de entrevista

- 1.- Pláticame paso por paso ¿Cómo elaboras un texto académico?
- 2.- ¿Qué es lo que más se te dificulta al momento de elaborar este tipo de texto?
- 3.- ¿Consideras que es fácil o difícil escribir?
- 4.- ¿Por qué?
- 5.- ¿Algo más que desees sugerir o agregar?

ANEXO N° 6

MATERIAL FOTOGRÁFICO

INSTALACIONES EDIFICIO DE POSGRADO PLANTA BAJA



Foto 1: Edificio de Posgrado



Foto 2: Pasillo principal planta baja



Foto 3: Aula Magna.

PRIMER PISO EDIFICIO DE POSGRADO



Foto 4: Entrada a cubículos de clase.



Foto 5: Cubículo de seminarios.



Foto 6: Cubículo de seminarios.

SEGUNDO PISO EDIFICIO POSGRADO



Foto 7: Salón de los participantes



Foto 8: Salón de los participantes

ANEXO N° 7

INSTRUMENTOS

INSTRUMENTO: INSTRUCCIONES



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA



TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

LA REDACCIÓN COMO PROCESO DE APROPIACIÓN CULTURAL EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FES ARAGÓN UNAM

La finalidad de este instrumento consiste en practicar las competencias comunicativas que has adquirido en tu formación académica por medio de la redacción de un texto.

Recomendaciones:

Utiliza el tipo de letra que desees (cursiva o script), aquella con la que te sientas cómodo(a). Utiliza pluma negra. No importa si al interior del texto realizas borrones o tachaduras. Lo que importa es que quedes satisfecho con tu escrito.

ACTIVIDADES ACADÉMICAS A DESARROLLAR

1) **TEXTO 1**

Realiza la lectura del material impreso. Puedes utilizar las estrategias que desees para facilitar su comprensión (señalamientos, anotaciones, subrayados, entre otras). Después elabora un texto explicativo redactando lo que comprendiste. Si lo deseas puedes complementar con una opinión personal que enriquezca el mismo. Se recomienda que la extensión del texto no rebase las cuatro cuartillas.

2) **TEXTO 2**

Elabora un texto narrativo donde se incluyan los siguientes conceptos:

PEDAGOGÍA	METODOLOGÍA	PROPUESTA	FORMACIÓN	CULTURA	MAESTRÍA
-----------	-------------	-----------	-----------	---------	----------

La temática es libre por lo que puedes abordar desde el campo de conocimiento que desees, haciendo uso de la reflexión para articular las anteriores. Se recomienda que el texto no rebase las cuatro cuartillas.

3) Al finalizar la redacción de los textos anteriores se te proporcionará un **questionario**. Anota tus impresiones y comentarios con respecto a esta actividad realizada.

INSTRUMENTO A: TEXTO 1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Experiencia: *La redacción como proceso de apropiación cultural en la Maestría en Pedagogía FES Aragón UNAM*

Nombre: _____ Edad: _____

Ocupación: _____ Sexo: _____

TEXTO 1

ACTIVIDAD: Realiza la lectura del material impreso. Puedes utilizar las estrategias que desees para facilitar su comprensión (señalamientos, anotaciones, subrayados, entre otras). Después elabora un texto explicativo redactando lo que comprendiste. Si lo deseas puedes complementar con una opinión personal que enriquezca el mismo. Se recomienda que la extensión del texto no rebase las cuatro cuartillas.

INSTRUMENTO B: TEXTO 2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Experiencia: *La redacción como proceso de apropiación cultural en la maestría en pedagogía FES Aragón UNAM*

Nombre: _____ Edad: _____
Ocupación: _____ Sexo: _____

TEXTO 2

ACTIVIDAD: Elabora un texto narrativo donde se incluyan las siguientes categorías:

PEDAGOGÍA	METODOLOGÍA	PROPUESTA	FORMACIÓN	CULTURA	MAESTRÍA
------------------	--------------------	------------------	------------------	----------------	-----------------

La temática es libre por lo que puedes abordar desde el campo de conocimiento que desees, haciendo uso de la reflexión para articular las anteriores. Se recomienda que el texto no rebase las cuatro cuartillas.

ANEXO N° 8

INSTRUMENTOS RESUELTOS POR LOS PARTICIPANTES


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Experiencia: *La redacción como proceso de apropiación cultural en la maestría en pedagogía FES Aragón UNAM*

Nombre: _____ Edad: 26
Ocupación: Catedrático Sexo: Masculino

TEXTO 1

ACTIVIDAD: Realiza la lectura del material impreso. Puedes utilizar las estrategias que desees para facilitar su comprensión (señalamientos, anotaciones, subrayados, entre otras). Después elabora un texto explicativo redactando lo que comprendiste. Si lo desearas puedes complementar con una opinión personal que enriquezca el mismo. Se recomienda que la extensión del texto no rebase las cuatro cuartillas.

Bordieu realiza una crítica al empirismo y a la metodología científica en general. Desde el punto de vista de la sociología y a partir de su método de estudio, dicha disciplina no puede partir desde el método científico para estudiar todos los procesos sociales y culturales que requieran su atención y por que no, también los que no la requieran.

Lo anterior se debe a un problema metodológico principalmente, no por parte de la sociología sino del método utilizado por la ciencia para conocer el objeto de estudio. Solo a manera de ilustración y para clarificar este punto Bordieu comenta " No es posible ahorrar esfuerzo en la tarea de construir el objeto sino se



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
 DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
 MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Experiencia: *La redacción como proceso de apropiación cultural en la maestría en pedagogía FES Aragón UNAM*

Nombre: _____ Edad: 29
 Ocupación: PSICOLOGA Sexo: FEM.

TEXTO 2

ACTIVIDAD: Elabora un texto narrativo donde se incluyan las siguientes categorías:

PEDAGOGÍA	METODOLOGÍA	PROPUESTA	FORMACIÓN	CULTURA	MAESTRÍA
-----------	-------------	-----------	-----------	---------	----------

La temática es libre por lo que puedes abordar desde el campo de conocimiento que desees, haciendo uso de la reflexión para articular las anteriores. Se recomienda que el texto no rebase las cuatro cuartillas.

LA MAESTRIA EN PEDAGOGIA ME DARA LA OPORTUNIDAD DE COMPLEMENTAR MI FORMACION COMO PSICOLOGA. ACTUALMENTE LABORO EN UNA ESCUELA A NIVEL BACHILLERATO, DONDE CONSISTE EN BRINDAR A LOS ALUMNOS ELEMENTOS ~~TANTO~~ PSICO-PSICOLOGICOS O COMPLEMENTAR SU FORMACION COMO ESTUDIANTES, MI ESTADIA EN EL PLANTEL CUERPO EN MI LA INTENCION DE INGRESAR A UNA MAESTRIA PUERTO O ELLOS. ME HA PERMITIDO OBSERVAR, DIVERSOS FENOMENOS O SE DAN EN LA POSICION ADOLESCENTE COMO LA CARENCIA AFECTIVA, EL ABANDONO CORPORAL, LA BÚSCUA DE SU IDENTIDAD ETC. TODOS ESTOS FENOMENOS ME HACEN PREGUNTARME SI ALGUNAS DE LAS PROBLEMAS OBSERVADAS RESPECTO A LA INGESTA DE COMIDAS EN ELLOS, ES CULTURAL. PROBLEMAS, COMO (~~EL POCO~~ ~~INSUFICIENTES~~ ALIMENTOS) LA ANOREXIA Y LA BULIMIA, O EL HABER ALIMENTOS POCO NUTRICIONALES LO CUAL AL A LARGO LES PROVOCA GASTRITIS Y COLITIS. SURTE EN MI LA PREGUNTA DEL SIGNIFICADO DE ELLOS LE DAN NO SOLO A LA COMIDA, SI NO AL ACTO DE COMER, COMO TAL, ME PREGUNTO SI USA ALGUNA DIFERENCIA ENTRE COMO ALGO PREPARADO EN CASA Y COMER CON ALGUN MIEMBRO DE LA FAMILIA MA SRA PAPA, MAMA O ABUELOS, O EL HECHO DE COMER SOLI



El presente cuestionario tiene como finalidad el recoger información concerniente a tu experiencia al momento de realizar un texto como producción escrita. Lo anterior servirá únicamente como instrumento metodológico al proyecto de investigación *La redacción como proceso de apropiación cultural en la maestría en pedagogía FES Aragón UNAM* por lo que tendrá un uso estrictamente confidencial. Se recomienda seas veraz en tus respuestas. Gracias por tu cooperación.

CUESTIONARIO

1.- Explica detalladamente qué significa para ti la redacción.

Redacción significa como dar a conocer lo que te piensas y sientes. Poner en palabras tus ideas, intenciones, emociones, proyectos, etc.

2.- Describe: ¿Qué problemas identificas cuando redactas un texto?

Tiempo, lenguaje, problemas personales con el momento. El lenguaje es una limitación funcional para describir lo que sentimos.

3.- Fundamenta: ¿Cómo te consideras como escritor(a)?

Cuando estoy inspirado y tengo tiempo suficiente soy bueno, puesto que me gusta expresar lo que pienso y siento de manera entendible, ordenada, y con un toque estético, puesto que así llegará a más gente.

4.- Describe: ¿Cuál sería la importancia de la producción escrita en tu formación académica ahora que aspiras a ingresar a la maestría en pedagogía?

La manera en como escribas determinará el número de personas que serán tus oyentes, la manera en como digas las cosas llenará o vaciará un salón.

5.- La experiencia anterior como actividad de producción textual ¿Qué te ha dejado como reflexión?

Que tengo que leer más para conocer más todavía. No hay límites, el límite es uno mismo.

ANEXO N° 9

CARTA DESCRIPTIVA

Curso Taller: Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón UNAM

Tiempo total: 30 horas.

Sesión	Propósito	Contenido	Productos	Tiempo	Debilidad a atender diagnóstico
1 Una experiencia de escritura Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none">• Que los participantes reflexionen sobre las habilidades comunicativas para la producción escrita.• Identificar necesidades de lectura y producción escrita a atender.	<ul style="list-style-type: none">• Realización de un texto explicativo y un texto narrativo.• Contestar el cuestionario que rescate la vivencia de la presente experiencia.	<ul style="list-style-type: none">-Un texto explicativo-Un texto narrativo.-Cuestionario contestado.	4 horas	
2 Las competencias comunicativas en la producción escrita.	<ul style="list-style-type: none">• Que los participantes analicen el desarrollo de sus competencias comunicativas para la producción escrita.	<ul style="list-style-type: none">• La corrección procesal.• Análisis de los tipos de problemas al comenzar a escribir. (Competencia lingüística)• Importancia del destinatario.• Análisis de las convenciones textuales de acuerdo a las situaciones comunicativas. Competencia pragmática).	<ul style="list-style-type: none">-Corrección del primer borrador del texto.-Lectura del mismo por parejas.	5 horas	<ul style="list-style-type: none">-Problemas con la comprensión de lectura de textos-Carencias en cuanto a las estrategias de construcción textual
3 La composición del texto	<ul style="list-style-type: none">• Que los participantes identifiquen la macroestructura, superestructura y microestructura de un texto al comenzar a redactarlo.• Reflexionar sobre las	<ul style="list-style-type: none">• Enfoque y propósito.• El perfil de un buen escritor- Composición de un texto académico y competencias comunicativas.• Uso de mapas mentales como herramienta de extracción de ideas principales.	<ul style="list-style-type: none">-Extracción de ideas principales con mapas mentales.-Ejercicio de reflexión con mapa mental	5 horas	<ul style="list-style-type: none">-Problemas en cuanto a la composición de un texto-Problemas con la comprensión de lectura de textos

	<p>características a reunir como un buen escritor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La extracción de ideas principales. 		sobre su papel como escritores.		
4 Mi práctica de producción escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes analicen críticamente la práctica educativa propia, a través del registro de observación y secuencias didácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de secuencias didácticas al momento de comenzar a escribir. • Formas y estructuras básicas de párrafo. (Teoría y práctica) 	<ul style="list-style-type: none"> -Corrección procesal sobre el borrador del texto realizado. -Corrección individual y por parejas con apoyo de los especialistas. 	6 horas	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas con la comprensión de lectura de textos -Carencias en cuanto a las estrategias de construcción textual
5 La importancia del texto argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes analicen y reflexionen sobre la importancia de la incorporación de citas al evaluar una producción escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el aparato crítico? • Citas bibliográficas estilo Harvard 	<ul style="list-style-type: none"> -Incorporación de citas al borrador en forma personal. -Sugerencias sobre el uso de citas. 	5 horas	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas en cuanto a la composición de un texto -Carencias con respecto al dominio de la teoría pedagógica
6 Organizando la secuencia didáctica en la producción escrita. Producto final	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes incorporen los elementos analizados durante el curso con el fin de enriquecer sus producciones escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación • Secuencia didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> -Registro individual sobre autoevaluación. -Texto final correctamente elaborado. -Evaluación final del curso: Alcances y limitaciones. 	5 horas	<p>Autoevaluación</p> <p>Competencia comunicativa</p>

ANEXO N° 10

Material de apoyo al curso taller: Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía FES Aragón UNAM

SEGUNDA SESIÓN

Material impreso: La corrección tradicional y procesal
Presentación en power point (consultar CD anexo)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAestrÍA EN PEDAGOGÍA



Corrección tradicional	Corrección procesal
1.- Énfasis en el producto: Se corrige la versión final del texto.	1.- Énfasis en el proceso: Se corrigen los borradores previos.
2.- Énfasis en el escrito: Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos	2.- Énfasis en el escritor: Trabaja con los hábitos del escritor.
3.- Énfasis en la forma: Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática y tipografía).	3.-Énfasis en el contenido y la forma: Primero ayuda a construir el significado del texto y después a su expresión lingüística.
4.-El maestro juzga el texto acabado.	4.- El maestro colabora con el alumno a escribir.
5.-El maestro se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	5.- El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir <u>su texto</u> .
6.-Norma rígida de corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.	6.- Norma flexible. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
7.-Reparación como corrección de defectos, como consecuencia de desconocer las reglas gramaticales.	7.- Corrección como revisión y mejora de sus textos, proceso integrante de la composición escrita.

CUADRO 6: Comparativo entre la corrección tradicional y procesal. (Lacon, 2001).

TERCERA SESIÓN

Material impreso: Características del buen escritor Presentación en power point (consultar CD anexo)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Características del buen escritor

Participante: _____

INSTRUCCIONES: Lee las siguientes afirmaciones y comenta tu punto de vista con tus compañeros.

- Cualquier persona que lo desee puede convertirse en un gran escritor.
- Se aprende a escribir, escribiendo.
- Se requiere conocimiento y práctica de los conocimientos adquiridos.

Para comenzar a escribir:

- Esquematiza las ideas: Por medio de mapas mentales, cuadros sinópticos, flechas, dibujos o mapas conceptuales.
- Dedica tiempo suficiente, no deja para última hora la redacción de un escrito. Deja descansar el escrito para que fluyan las ideas.
- Dedica tiempo para la reflexión sobre el tema.
- Se olvida de preocuparse sobre cómo ponerlo y atiende el qué.
- Revisa otros trabajos para que tenga una idea de cómo armar su propio texto.
- Presenta su texto con letra legible.
- Es recomendable usar Arial 12 con interlineado a 1.5 de espacio para correcciones. Si tiene dudas pregunta a su profesor o a la persona a la dirige el texto.
- Evita los adornos excesivos o distractores que podrían restar seriedad a su escrito.
- Si desconoce algunas funciones del ordenador, considera una buena oportunidad para aprender tomando un curso.
- Obtiene de la lectura los elementos que le permiten analizar un texto.
- Consulta al autor en su fuente directa, después consulta a quien lo interpreta.
- Proporciona variedad a su lectura, desde lo formal hasta lo informal.
- Trata de reflexionar sobre lo leído para tomar una postura al respecto.

TERCERA SESIÓN

Material impreso: ¿Cómo se compone un texto? Presentación en power point (consultar CD anexo)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



¿Cómo se compone un texto?

Son tres los elementos de la textolingüística a considerar: la macroestructura, la microestructura y la superestructura. La superestructura esquemática es la estructura global que caracteriza el tipo de texto, es independiente del contenido y se refiere más generalmente a la forma del texto. La macroestructura semántica es el contenido general o global de un texto, se refiere al sentido del mismo como un todo y se conforma a través de proposiciones completas llamadas macroproposiciones.

La microestructura textual es el nivel de base del texto concreto y se refiere más que nada a las relaciones de coherencia y cohesión que se establecen entre las unidades que forman parte de un texto. Al escuchar o leer un texto, frecuentemente, no es posible señalar el tema al cual se refiere, aunque, por lo general, el texto en cuestión abarcará alguna propiedad del significado o contenido del texto, por lo que se hablará de una estructura semántica. Esta estructura no está expresada en oraciones individuales, sino en secuencias de oraciones, a las que se les llamará macroestructuras semánticas. Para poder hacer explícito en tema global de un texto, se recurre a diversos procedimientos, el más general, consiste en la elaboración de un resumen. Para esto, se necesita echar mano de las llamadas microestructuras, es decir, de la estructura de las oraciones y de las relaciones de coherencia y cohesión que entre ellas existen. El tema de un texto, por lo tanto, se definirá en términos de proposiciones y dado que éstas forman parte de la macroestructura, se les llamará macroproposiciones. Entonces, la unión macroestructura y microestructura, se da por la relación entre dos secuencias de proposiciones, a la que Van Dijk llama "proyección semántica" (Van Dijk, 1991).

Las reglas formuladas mediante esta proyección semántica, se llaman macrorreglas que son cuatro: suprimir, seleccionar, generalizar y construir. Una superestructura debe existir necesariamente en cada texto como ocurre con las macroestructuras en un texto coherente, sin embargo, las macroestructuras semánticas son indispensables para que se produzcan conexiones lineales entre oraciones y para la comprensión del tema de un texto. Las macroestructuras semánticas como tales, no son convencionales, aún cuando existan algunas limitaciones sobre lo que se puede o no decir en unos contextos determinados.

Las superestructuras, por el contrario se comportan a este respecto más bien como estructuras sintácticas esto quiere decir que se basan en reglas convencionales y no necesariamente todo tipo de texto posible tiene que estar convencionalizado en el nivel de las superestructuras. Este tema pertenece a la lingüística del texto o textolingüística y se trata con más detalle en los numerosos trabajos realizados por la Lingüística como parte del análisis del discurso, mismo que se recupera como referencia en el presente trabajo como parte de la construcción del mismo.

a) Algunas tipologías textuales

Existen varias maneras de enfocar la clasificación de los textos. Algunas de ellas centran su atención en la estructura interna de los textos y aspiran a clasificarlos según un criterio único y otras toman el texto como un hecho comunicativo y entienden que, por lo amplio y diverso que es el objeto que se pretende clasificar necesariamente hay que utilizar más de un criterio.

Según la función del lenguaje predominante existen:

- 1.- Textos con función expresiva: Toman en cuenta las emociones y reflexiones del emisor. Dentro de este grupo consideraríamos textos como una autobiografía, un diálogo, un diario íntimo, etc.
- 2.- Textos con función referencial o informativa: El emisor presenta hechos y su intención es informar acerca de ellos. Prevalece la información y se remite a un contexto. Dentro de este grupo consideraríamos textos como un informe, una crónica periodística, una definición, etc.
- 3.- Textos con predominio de la función poética: Incluye a todos los textos literarios cuyo objetivo es un uso original del lenguaje y no remiten a un referente real. Incluimos los cuentos, novelas, poemas, chistes, historietas, etc.
- 4.- Textos con predominio de la función conativa o apelativa: El escritor persigue convencer a los receptores con argumentos. Enuncia hipótesis e intenta demostrarlas. Incluimos los comentarios periodísticos, los avisos publicitarios, los ensayos, etc.

María Teresa Serafini (1999) en *Cómo redactar un tema*, plantea la posibilidad de llegar a una clasificación de los géneros textuales según se de la aparición en ellos de los distintos tipos de prosa.

Los cuatro tipos de prosa que la retórica considera son:

- La descripción: Se presentan objetos, personas, lugares, sentimientos, utilizando los detalles concretos. La descripción pone en evidencia la percepción que tiene el autor a través de sus cinco sentidos.
- La narración: Es una prosa que presenta una historia, expone un suceso o una serie de hechos.
- La exposición: Es “una prosa que presenta y explica ideas, sujetos y argumentos, aclara los fines y muestra la organización”.

- La argumentación: Es una prosa que presenta hechos, razonamientos, problemas, de acuerdo a una opinión.

Según esta autora, estos tipos de prosa se pueden encontrar en diferentes medidas en cada texto y elabora un cuadro para determinar la distribución predominante de esas prosas de base en algunos géneros textuales. Por ejemplo, es frecuente encontrar:

- una prosa de base argumentativa en un editorial, un ensayo, un comentario; - una prosa de base descriptiva en una autobiografía, una crónica, una definición, un reglamento, una ley), una fábula, un cuento, un decálogo, etc.
- una prosa de base narrativa en un monólogo, un diario, una carta, una crónica, una declaración, un cuento, una fábula, un proverbio, etc.;
- una prosa de base expositiva en una nota, un resumen, una definición, un proverbio, un editorial, un ensayo, un comentario, etc.

Las prosas tienen como implemento a su vez al párrafo. El párrafo es el cauce que sirve para distribuir los diferentes pasos (planteamiento, análisis o argumentos y conclusión) contenidos en la argumentación escrita. Estos, van a incluir los elementos de cohesión textual que relacionan los contenidos repartidos en los diferentes párrafos. Destacan tres: la repetición léxica o conceptual en torno al tema, los marcadores discursivos que permiten seguir el proceso de análisis o argumentación y por consiguiente avisan el momento de la conclusión.

Fuentes:

SERAFINI, M. T. (1999) *Cómo redactar un tema*. México, Paidós.

VAN DJIK, T. (1991) *Las funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria A la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México, Siglo veintiuno.

CUARTA SESIÓN

**Material impreso: ¿Cómo identificar mi proceso de producción escrita?
Presentación en power point (consultar CD anexo)**



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



¿Cómo identificar mi proceso de producción escrita?

Participante: _____

Recuerda que escribir es como fotografiarse, y explicar cómo escribes es como querer explicar la fotografía.

INSTRUCCIONES: Lee las siguientes preguntas y reflexiona interiormente las respuestas. Puedes anotar o no la respuesta. Esto te ayudará a identificar tu proceso de producción escrita y fortalecerá tu imagen como escritor(a).

- ¿Me gusta escribir? ¿Qué es lo que me gusta más de escribir? ¿Y qué es lo que me gusta menos?
- ¿Escribo muy a menudo? ¿Me da pereza ponerme a escribir?
- ¿Por qué escribo? Para pasármelo bien, para comunicarme, para distraerme, para estudiar, para aprender...
- ¿Qué escribo? ¿Cómo son los textos que escribo? ¿Qué adjetivos les pondría?
- ¿Cuándo escribo? ¿En qué momentos? ¿En qué estado de ánimo?
- ¿Cómo trabajo? ¿Empiezo enseguida a escribir o antes dedico tiempo a pensar? ¿Hago muchos borradores?
- ¿Qué equipo utilizo? ¿Qué utensilio me resulta más útil? ¿Cómo me siento sin él?
- ¿Repaso el texto muy a menudo? ¿Consulto diccionarios, gramáticas u otros libros?

- ¿Me siento satisfecho(a) de lo que escribo?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes y los débiles?
- ¿De qué manera creo que podrían mejorar mis escritos?
- ¿Cómo me gustaría escribir? ¿Cómo me gustaría que fueran mis escritos?
- ¿Qué siento cuando escribo? Alegría, tranquilidad, angustia, nerviosismo, prisa, placidez, cansancio, aburrimiento, pasión...
- ¿Qué dicen los lectores de mis textos? ¿Qué comentarios me hacen más a menudo?
- ¿Los leen fácilmente? ¿Los entienden? ¿Les gustan?
- ¿Qué importancia tiene la corrección gramatical del texto? ¿Me preocupa mucho que pueda haber faltas en el texto? ¿Dedico tiempo a corregirlas?
- ¿Me gusta leer? ¿Qué leo? ¿Cuándo leo?
- ¿Cómo leo: rápidamente, con tranquilidad, a menudo, antes de acostarme...?

Fuente: CASSANY, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama, pp. 48-49.

CUARTA SESIÓN

Material impreso: El párrafo y los conectores Presentación en power point (consultar CD anexo)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Las preposiciones o conectores

La preposición es una palabra que relaciona los elementos de una oración. Las preposiciones pueden indicar origen, procedencia, dirección, lugar, medio, punto de partida, motivo, etc.

Las preposiciones son: a, ante, bajo, con, de, desde, durante, en, entre, excepto, hacia, hasta, mediante, para, por, salvo, según, sin, sobre y tras.

A

dirección:	Voy a casa.
tiempo:	Llegué a las once de la noche.
precio:	Las papatas están a dos pesos el kilo.
día:	Estamos a 1 de enero de 1999.
dirección:	El balcón de mi casa da al sur.
periodicidad:	Tómalo dos veces a la semana.
situación:	Está a la derecha.
complemento directo:	¿Ves a Roberto?
complemento indirecto:	Se lo dí a José.
manera:	Vamos a pie.
para indicar futuro:	¿Vais a viajar el verano que viene a Barcelona?
imperativo:	¡A callar!

ANTE

situación:	Estaba ante mí.
preferencia:	Ante nada, María.
respecto:	Ante lo que dice José, me callo.

BAJO

lugar:	El libro estaba bajo la mesa.
modo:	Bajo la dirección de José Heredia.

CON

medio:	Escribía con el lápiz.
modo:	Hazlo con cuidado.

compañía: Fui con Inés.
motivo: Se enfermó con el frío que hizo anoche.

DE

procedencia: Soy de Cuba.
pertenencia: Esta camisa es de José.
dirección: Salí de la escuela a las 11.
materia: La mesa es de madera.
tema: Hablamos de la economía nicaragüense.
modo: Ernesto está de director.
tiempo: Vamos, ya es de noche.
contenido: ¿Dónde está mi libro de historia?
tiempo: Abierto de 10 a 17.
modo: Estoy cansadísimo, vine de pie (=parado) en el autobús.

DESDE

tiempo: La clase es desde las 5 hasta las 6 y media.
lugar: Desde aquí se ven muy bien los músicos.

DURANTE

tiempo: ¿Qué vas a hacer durante la noche?

EN

lugar: Ella está en su casa.
medio: Vino en barco.
tiempo: En primavera me gusta montar en bicicleta.
precio: Vendió su yate en/por 10 mil dólares.
dirección: Entró en su casa.
modo: Me lo dijo en un tono que no me gustó nada.

ENTRE

hora: Entre las dos y las tres.
lugar: Su casa estaba entre un cine y una farmacia.
lugar impreciso: Estaba entre la multitud.

EXCEPTO

excepción: Iremos todos excepto José, él es un mentiroso.

HACIA

dirección: Miré hacia la orilla y ya no había nadie.
hora: Ella llegó hacia las dos de la mañana.

HASTA

límite: Llegó hasta Los Pirineos.
hora límite: Estuve esperándote hasta las diez.

MEDIANTE

medio: Mediante estas reglas, lograremos mejores resultados.

PARA

dirección: Salió para Madrid.
objetivo: Lo hace para salir bien en los exámenes.
tiempo: Para mañana estará hecho.
finalidad: Lo compré para Ernesto.

POR

lugar: Paseamos por el parque.
causa: Brindemos por Vicente, se lo merece.
motivo: Si lo hago, es sólo por ti.
tiempo indeterminado: Por la mañana, siempre tengo prisa.
precio: Se lo vendí por 15 mil escudos.
medio: Enviamos el paquete por avión.
tiempo aproximado: Nos veremos por el invierno.
modo: Por la fuerza no conseguirás nada.
distribución: Sale a dos lápices por persona.
velocidad: Iba conduciendo, por lo menos, a 180 kilómetros por hora.
periodicidad: Vamos al gimnasio dos veces por semana.

SALVO

excepción: Todos irán salvo José.

SEGÚN

modo: Lo haremos según lo ha dicho Roberto.

SIN

privación: Estaba sin conocimiento.

SOBRE

lugar: El libro está sobre la mesa.
hora aproximada: Llegaron sobre las dos.
tema: Hablábamos sobre problemas actuales.

TRAS

tiempo: Tras haber dormido toda la mañana, se despertó feliz.

FUENTES:

CASSANY, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona:, Anagrama, pp. 82-86
GRIJELMO, A. (2006) *La gramática descomplicada*. México, Taurus.
MARTÍNEZ, L. (1995) *De la oración al párrafo* México, Trillas.
TENORIO, J. (1983) *Redacción: Conceptos y ejercicios*. México, Mc Graw Hill.

El párrafo y los conectores

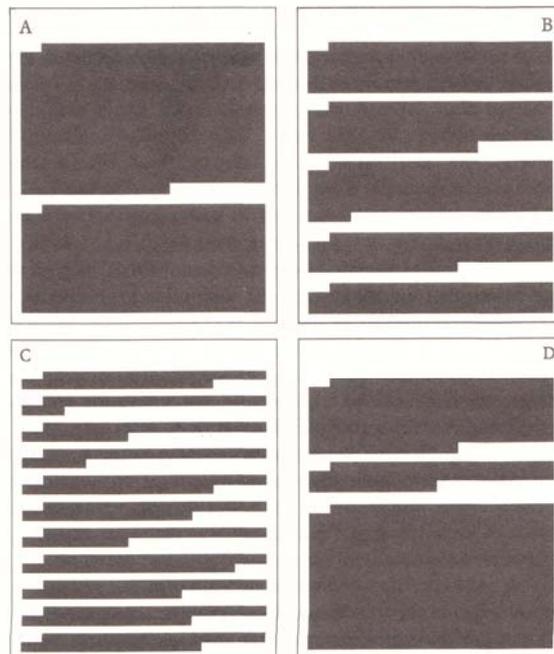
Según María Moliner (1987), proporciona la siguiente definición, mencionando que como párrafo se considera:

A cada trozo de un discurso o de un escrito que se considera como unidad y suficientemente diferenciado del resto para separarlo con una pausa notable o, en la escritura con un “punto y aparte”. Moliner (1987).

Al respecto Cassany (1995:82-86) nos dice:

Ni siquiera la puntuación es tan importante en el texto y al mismo tiempo tan desconocida, como lo es el párrafo. No es sólo que los manuales de redacción, con alguna excepción, no hablen de él, sino que el estudiante suele tener poca noción o ninguna de qué es, de qué se compone y para qué sirve: suele redactar al azar, empezando y cerrando párrafos sin pensárselo demasiado. Durante estos últimos años, he corregido bastantes redacciones de universitarios que no hacían ni un punto y aparte en dos hojas; y he podido comprobar después, cuando se los comentaba, que no habían asimilado el concepto de parte del discurso, o de unidad significativa supraoracional, aunque obviamente conocieran la palabra **párrafo** que justamente se refiere a ello.

Un juego tan simple como el que encontrarás en la siguiente página sirve para darse cuenta de la trascendencia que llega a tener esta unidad del texto. ¿Cuál de las páginas siguientes crees que está mejor escrita, mejor ordenada? ¿Cuál crees que sería más fácil de leer?



La respuesta más habitual suele ser la B, que es la que presenta un número de párrafos más adecuado con respecto a la página, y con un tamaño parecido. La página A causa pereza de leer incluso antes de ver la letra: estos párrafos tan largos dan la sensación de un texto comprimido. Pero la situación contraria, la página C, no es mucho mejor: tantos párrafos y tan cortos parecen una lista desligada de ideas donde no pueda haber argumentos elaborados. Y seguramente la página D es la que provoca mayor desconfianza por la variación desmesurada del tamaño de los párrafos, que insinúa una posible anarquía estructural.

Si la impresión visual ya genera sensaciones controvertidas, pensemos ¡qué puede pasar al empezar a leer! El párrafo sirve para estructurar el contenido del texto y para mostrar formalmente esta organización. Utilizando con acierto facilita el trabajo de comprensión; pero empleado de manera incorrecta o gratuita, puede llegar incluso a entorpecer la lectura. En este capítulo intentaré explicar los secretos más importantes de esta unidad básica de la redacción.

LA TEORÍA

Definición

Se suele definir al párrafo como un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema. Es una unidad intermedia, superior a la oración e inferior al apartado o al texto, con valor gráfico y significativo. Tiene identidad gráfica porque se distingue visualmente en la página, como hemos visto en el juego anterior: empieza con mayúscula, a la izquierda, en una línea nueva, y termina con punto y aparte; también se simboliza con los signos § o // (pág. 223; §3). Tiene unidad significativa porque trata exclusivamente un tema, subtema o algún aspecto particular en relación con el resto del texto.

Función externa

En los textos breves de dos páginas o menos, el párrafo es trascendental, porque no hay otra unidad jerárquica (capítulo, apartado, punto) que clasifique la información y, de este modo, pasa a ser el único responsable de la estructura global del texto. Se encarga de marcar los diversos puntos de que consta un tema, de distinguir las opiniones a favor y en contra, o de señalar un cambio de perspectiva en el discurso. De esta manera, el párrafo llega a asumir funciones específicas dentro del texto: se puede hablar de párrafos de *introducción*, de *conclusión final*, de *recapitulación*, de *ejemplos* o de *resumen*.

Estructura interna

Ya en el interior del párrafo, se suelen distinguir varios constituyentes: la *entrada inicial*, la *conclusión*, el *desarrollo*, los *marcadores textuales*, etc. El elemento más importante es la primera frase, que ocupa la posición más relevante: es lo primero que se lee y, por lo tanto, debe introducir el tema o la idea central (aquí la he marcado en cursiva). **Asimismo**, la última frase puede cerrar la unidad con algún comentario global o con una *recapitulación* (va subrayada) que recupere algún dato relevante. **En medio** suele haber varias frases que desarrollan el tema y que a veces pueden estructurarse mediante marcadores textuales (en negrita). **Pero** raramente los párrafos contienen todos estos

elementos a la vez de manera tan evidente (como en este caso, que se trata de un ejemplo premeditado). Lo más normal es que tengan uno u otro y más o menos escondidos.

Tipología

Además, también el contenido determina la organización del párrafo. Los teóricos (Repilado,1977; Flower,1989; Serafini, 1992) distinguen diversas estructuras según el tipo de datos expuestos. Así, una argumentación requiere necesariamente tesis, argumentos y tal vez también ejemplos; una narración ordena cronológicamente las frases; una pregunta retórica precede a la respuesta razonada; un contraste de datos (a favor/ en contra, ventajas/ inconvenientes, positivo/ negativo) se articula con marcadores del tipo *por una parte/por otra parte, pero, en cambio...*Y un párrafo de lista de casos posibles. Como por ejemplo éste, contiene una introducción general y la enumeración correlativa de unidades.

Extensión

Con respecto a la extensión que debe tener el párrafo, no hay directrices absolutas. Varía notablemente según el tipo de texto, el tamaño del soporte (papel, línea, letra) o la época histórica. Una noticia suele tener párrafos más cortos que un informe técnico y todavía más que un tratado de filosofía. Los manuales de estilo periodístico (*El País, La Vanguardia, La Voz de Galicia, France.Presse*) recomiendan brevedad y ponen varios toques: un máximo de 4 o 5 frases, de 100 palabras o de 20 líneas. Además, un mismo párrafo escrito con varios tamaños de línea o interlineados cambia notablemente de volumen y puede resultar largo o corto. Colby (1971) expone que los párrafos escritos durante el siglo pasado son mucho más largos en general, que los actuales, para los cuales recomienda un tamaño medio de unas 100 – 150 palabras.

Recomendación

En general, el aspecto visual parece imponerse a las necesidades internas de extensión. Lo que importa ante todo es qué página y párrafos ofrezcan una buena imagen e inviten a la lectura, como hemos visto en el juego inicial. Por lo tanto, la recomendación más sensata es que cada página tenga entre tres y ocho párrafos, y que cada uno contenga entre tres y cuatro frases, aceptando siempre todas las excepciones justificadas que haga falta. Resulta difícil y peligroso reducir una recomendación a cifras absolutas.

FUENTES:

- CASSANY, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama, pp. 82-86
GRIJELMO, A. (2006) *La gramática descomplicada*. México, Taurus.
MARTÍNEZ, L. (1995) *De la oración al párrafo*. México, Trillas.
TENORIO, J. (1983) *Redacción: Conceptos y ejercicios*. México, Mc Graw Hill.

QUINTA SESIÓN

Material impreso: El aparato crítico, las citas bibliográficas y el sistema Harvard

Presentación en power point (consultar CD anexo)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



El aparato crítico, las citas bibliográficas y el sistema Harvard

Se llama *aparato crítico* al conjunto de citas, referencias y notas aclaratorias que es preciso incluir en un trabajo para dar cuenta de los aportes bibliográficos sobre los que el mismo se apoya. Este trabajo requiere de un análisis y de una argumentación de las ideas.

El pensamiento científico se desarrolla mediante una labor continuada, en la que los nuevos conocimientos tienen como punto de partida el saber ya acumulado en una disciplina. Para ello utiliza los argumentos de autoridad, mismos que se basan en la opinión de una persona de reconocido prestigio. Son reproducciones de enunciados emitidos por expertos. Tienen el objetivo de dar autenticidad al contenido. Las citas bibliográficas se emplean como argumentos de autoridad.

Existen básicamente dos estilos:

Modalidad europea

- Las citas son escritas al pie de página,
- Se comienza por el apellido del autor, título subrayado, lugar publicación, año y no. páginas consultadas.

EJEMPLOS:

DE GARAY, Sánchez A. Integración de los jóvenes en el sistema universitario México, 2004 Pomares pp.23-27

De Garay, Sánchez A. Integración de los jóvenes en el sistema universitario México, 2004 Pomares pp..23-27

INTRODUCCIÓN DE LA CITA EN UN TEXTO:

“De regreso en la URSS, Vigotsky ingresa al hospital por una grave recaída de tuberculosis, momento en el que acaba su tesis *Psicología del Arte*, que es defendida en el otoño, pero que no conseguirá editar. Nuevamente es internado en el hospital en 1926, donde escribirá un ensayo sobre “La significación histórica de la crisis en psicología”, el que tampoco logrará publicar.”[1]

[1] Ramírez, T. Biografías. México, 1987. Ed. Larousse p. 17

Posteriormente, Vigotsky trabajó en el Instituto de Psicología de Moscú junto a [Luria](#) y [Leóntiev](#), quienes eran un poco más jóvenes que él y que, posteriormente, también adquirirían reconocimiento a nivel mundial. Ellos buscaban reformular la teoría psicológica tomando como base la mirada marxista[1], inventando estrategias pedagógicas que permitieran luchar en contra del analfabetismo y de la *defectología*, condición atribuida, en esa época, a aquellos niños considerados como “anormales” o “difíciles”, dentro de la cual se incluían situaciones como ser zurdo o retrasado mental.

[1] Marx,K. El capital: Crítica de la economía política 1818-1883 México, 1980. Ed. Siglo Veintiuno

Modalidad anglosajona (Harvard)

- Las citas se escriben comenzando por el apellido del autor, año de publicación entre paréntesis, título de la obra en cursiva, lugar (ciudad) y editorial.

COMO BIBLIOGRAFIA:

- Vigotsky, S. (1962) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos aires, Aique.
- Tenorio,L.,M.Blancas y P.Torres (2004) *Ortografía didáctica*. México, Larousse.

NOTA: El Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón utiliza este tipo de cita.

CÓMO CITAR:

Vigotsky, .S. (1978) *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México, Quinto Sol.

Una de las principales aportaciones de Vigotsky (1978) a la psicología y a la educación es el concepto de zona del desarrollo proximal.

Este concepto lo define como “aquellas funciones que todavía no maduran sino que se hallan en proceso de maduración, funciones que madurarán el día de mañana, pero que están actualmente en un estado embrionario.”(Vigotsky 1978:86-87).

RECOMENDACIONES SOBRE LA BIBLIOGRAFÍA:

- En orden alfabético.
- Primero libros, después revistas, documentos y páginas electrónicas.
- Cuando entregues avances incluye la bibliografía de ESE CAPÍTULO.
- Anota la bibliografía en el momento en que la metes al texto.
- Al finalizar el trabajo de tesis deberás de incluir todos los textos bibliográficos que sustentan el trabajo.
- Si el texto ya no te sirvió inclúyelo dentro del estado del arte.
- Sólo se anotan los textos que sustentan al trabajo, no los que te ayudaron a ti.

Fuentes:

PÉREZ, H. (2007) *Formulación, elaboración y presentación de tesis*. Tesis doctoral: UACH.

SERAFINI, M. T. (1999) *Cómo redactar un tema*. México, Paidós.

SERAFINI, M. T. (2003) *Cómo se estudia*. México, Paidós.

SEXTA SESIÓN

Material impreso: Hoja de autoevaluación y sugerencias



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Curso taller: *Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía*
FES Aragón UNAM

PARTICIPANTE: _____

INSTRUCCIONES: Con la finalidad de enriquecer el trabajo presentado, te solicitamos seas tan amable de llenar por escrito los siguientes apartados. De antemano te agradecemos tu presencia.

Autoevaluación:

Sesiones de asistencia: _____

Sugerencias para mejorar este curso taller:

SEGUNDA PARTE

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO

MATERIAL DE ANÁLISIS:

BORDIEU P.(2004) El oficio del sociólogo
México: Siglo veintiuno editores
p.51-81

II. EL HECHO SE CONSTRUYE: LAS FORMAS
DE LA RENUNCIA EMPIRISTA

“El punto de vista —dice Saussure— crea el objeto.” Es decir que una ciencia no podría definirse por un sector de lo real que le correspondería como propio. Como lo señala Marx, “la totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, como un concreto del pensamiento es, *in fact*, un producto del pensamiento y de la concepción [...]. El todo, tal como aparece en la mente, como todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia el mundo del único modo posible, modo que difiere de la apropiación de ese mundo en el arte, la religión, el espíritu práctico. El sujeto real mantiene, antes como después, su autonomía fuera de la mente [...].”¹ [*K. Marx, texto nº 20*]. Es el mismo principio epistemológico, instrumento de la ruptura con el realismo ingenuo, que formula Max Weber: “No son —dice Max Weber— las relaciones reales entre «cosas» lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas. Sólo allí donde se aplica un método nuevo a nuevos problemas y donde, por lo tanto, se descubren nuevas perspectivas nace una «ciencia» nueva”² [*Max Weber, texto nº 21*].

Incluso si las ciencias físicas permiten a veces la división en sub-unidades determinadas, como la selenografía o la oceanografía, por la yuxtaposición de diversas disciplinas referidas a un mismo

¹ Karl Marx, *Introduction générale à la critique de l'économie politique* (trad. M. Rubel y L. Evrard), en *Obras*, t. 1, Gallimard, París, 1965, pp. 255-256. En castellano véase Karl Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, vol. 1, Buenos Aires, Siglo XXI, 1971, p. 22.

² M. Weber, *Essais sur la théorie de la science*, op. cit., p. 146.

sector de lo real, es sólo con fines pragmáticos: la investigación científica se organiza de hecho en torno de objetos contruidos que no tienen nada en común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua. Pueden verse los lazos que atan aún la sociología científica a las categorías de la sociología espontánea en el hecho de que a menudo se dedica a clasificaciones por sectores aparentes, por ejemplo, sociología de la familia, sociología del tiempo libre, sociología rural o urbana, sociología de la juventud o de la vejez. En general, la epistemología empirista concibe las relaciones entre ciencias vecinas, psicología y sociología por ejemplo, como conflictos de límites, porque se imagina la división científica del trabajo como división real de lo real.

Es posible ver en el principio durkheimiano según el cual "hay que considerar los hechos sociales como cosas" (se debe poner el acento en "considerar como") el equivalente específico del golpe de estado teórico por el cual Galileo construye el objeto de la física moderna como sistema de relaciones cuantificables, o de la decisión metodológica por la cual Saussure otorga a la lingüística su existencia y objeto distinguiendo la lengua de la palabra: en efecto, es una distinción semejante la que formula Durkheim cuando, explicitando totalmente la significación epistemológica de la regla cardinal de su método, afirma que ninguna de las reglas implícitas que incluyen los sujetos sociales "se encuentra íntegramente en las aplicaciones que de ellas hacen los particulares, ya que incluso pueden estar sin que las apliquen en acto".³ El segundo prefacio de *Las reglas* dice claramente que se trata de precisar una actitud mental y no de asignar al objeto un *status* ontológico [*Émile Durkheim, texto n.º 22*]. Y si esta suerte de tautología, por la cual la ciencia se construye construyendo su objeto contra el sentido común —siguiendo los principios de construcción que la definen—, no se impone por su sola evidencia, es porque nada se opone más a las evidencias del sentido común que la diferencia entre objeto "real", preconstruido por la percepción y objeto científico, como sistema de relaciones expresamente construido.⁴

³ Émile Durkheim. *Les règles de la méthode sociologique*, 2ª edic. revisada y aumentada, F. Alcan, París, 1901; citado según la 15ª ed. de PUF, París, 1963, p. 9. [Hay ed. esp.: *Las reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Schapire, 1973.]

⁴ Es, sin duda, porque la situación de comienzo o de recomienzo se cuenta entre las más favorables a la explicitación de los principios de construcción que

No es posible ahorrar esfuerzos en la tarea de construir el objeto si no se abandona la investigación de esos objetos preconstruidos, hechos sociales demarcados, percibidos y calificados por la sociología espontánea,⁵ o "problemas sociales" cuya aspiración a existir como problemas sociológicos es tanto más grande cuanto más realidad social tienen para la comunidad de sociólogos.⁶ No basta multiplicar el acoplamiento de criterios tomados de la experiencia común (piénsese en todos esos temas de investigación del tipo "el ocio de los adolescentes de un complejo urbanístico en la zona este de la periferia de París") para construir un objeto que, producto de una serie de divisiones reales, permanece como un objeto común y no accede a la dignidad de objeto científico justamente porque se somete a la aplicación de técnicas científicas. Sin duda que Allen H. Barton y Paul F. Lazarsfeld tienen razón cuando señalan que expresiones tales como "consumo opulento" o "White-collar crime" construyen objetos específicos que, irreductibles a los objetos comunes, toman en consideración hechos conocidos, los que por el simple efecto de aproximación, adquieren un sentido nuevo;⁷ pero la necesidad de construir denominaciones específicas que, aun compuestas con palabras del vocabulario común, construyen nuevos objetos al establecer nuevas relaciones

caracterizan a una ciencia, que la argumentación polémica desplegada por los durkheimistas para imponer el principio de la especificidad de los hechos sociales" conserva, aun hoy, un valor que no es sólo arqueológico.

⁵ Muchos sociólogos principiantes obran como si bastara darse un objeto dotado de realidad social para poseer, al mismo tiempo, un objeto dotado de realidad sociológica: dejando a un lado las innumerables monografías de aldea, podrían citarse todos esos temas de investigación que no tienen otra problemática que la pura y simple *designación* de grupos sociales o de problemas percibidos por la conciencia común, en un momento dado.

⁶ No es casualidad si sectores de la sociología, como por ejemplo el estudio de los medios de comunicación modernos o del tiempo libre, son los más permeables a las problemáticas y esquemas de la sociología espontánea: además de que esos objetos existen ya en tanto que temas obligados de la conversación común sobre la sociedad moderna, deben su carga ideológica al hecho que es con el mismo que se relaciona el intelectual cuando estudia la relación de las clases populares con la cultura. La relación del intelectual con la cultura encierra todo el problema de su relación con la condición de intelectual, nunca tan dramáticamente planteada como en el problema de su relación con las clases populares como clases desprovistas de cultura.

⁷ A. H. Barton y P. F. Lazarsfeld, "Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research", en S. M. Lipset y N. J. Smelser (eds.), *Sociology: The Progress of a Decade*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (N.J.), 1961, pp. 91-122.

entre los aspectos de las cosas no es más que un indicio del primer grado de la ruptura epistemológica con los objetos preconstruidos de la sociología espontánea. En efecto, los conceptos que pueden superar a las nociones comunes no conservan aisladamente el poder de resistir sistemáticamente a la implacable lógica de la ideología: al rigor analítico y formal de los conceptos llamados "operatorios" se opone el rigor sintético y real de los conceptos que se han llamado "sistemáticos" porque su utilización supone la referencia permanente al sistema total de sus interrelaciones.⁸ Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una *problemática teórica* que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados.

II-1. "Las abdicaciones del empirismo"

En la actualidad se coincide demasiado fácilmente con toda la reflexión tradicional sobre la ciencia, en el sentido de que no hay observación o experimentación que no impliquen hipótesis. La

⁸ Los conceptos y proposiciones definidos exclusivamente por su carácter "operatorio" pueden no ser más que la formulación lógicamente irreprochable de premoniciones y, por este motivo, son a los conceptos sistemáticos y proposiciones teóricas lo que el objeto pre-construido es al objeto construido. Al poner el acento exclusivamente en el carácter operacional de las definiciones, se corre el peligro de tomar una simple terminología clasificatoria, como hace S. C. Dodd (*Dimensions of Society*, New York, 1942, u "Operational Definitions Operationally Defined", *American Journal of Sociology*, XLVIII, 1942-1943, pp. 482-489) por una verdadera teoría, abandonando para una investigación ulterior el problema de la sistematicidad de los conceptos propuestos y aun de su fecundidad teórica. Como lo subraya C. G. Hempel, privilegiando las "definiciones operacionales" en detrimento de las exigencias teóricas, "la literatura metodológica consagrada a las ciencias sociales tiende a sugerir que la sociología tendría que proveerse, para preparar su porvenir de disciplina científica, de una amplia como posible gama de términos "operacionalmente definidos" y "de un empleo constante y unívoco", como si la formación de los conceptos científicos pudiera ser separada de la elaboración teórica. Es la formulación de sistemas conceptuales dotados de una pertinencia teórica lo que se emplea en el progreso científico: tales formulaciones exigen el descubrimiento teórico cuyo imperativo empirista u operacionalista de la pertinencia empírica [...] no podría darse por sí solo (C. G. Hempel, *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Research*, University of Chicago Press, Chicago, London, 1952, p. 47).

definición del proceso científico como diálogo entre hipótesis y experiencia, sin embargo, puede rebajarse a la imagen antropomórfica de un intercambio en que los dos socios asumirían roles perfectamente simétricos e intercambiables; pero no hay que olvidar que lo real no tiene nunca la iniciativa puesto que sólo puede responder si se lo interroga. Bachelard sostenía, en otros términos, que el "vector epistemológico [...] va de lo racional a lo real y no a la inversa, de la realidad a lo general, como lo profesaban todos los filósofos desde Aristóteles hasta Bacon" [*Gaston Bachelard, texto nº 23*].

Si hay que recordar que "la teoría domina al trabajo experimental desde la misma concepción de partida hasta las últimas manipulaciones de laboratorio",⁹ o aún más que "sin teoría no es posible ajustar ningún instrumento ni interpretar una sola lectura"¹⁰ es porque la representación de la experiencia como protocolo de una comprobación libre de toda implicación teórica deja traslucir en miles de indicios, por ejemplo en la convicción, todavía muy extendida, de que existen hechos que podrían trascender tal como son a la teoría para la cual y por la cual fueron creados. Sin embargo, el desafortunado destino de la noción de totemismo (que Lévi-Strauss compara al de histeria) bastaría para destruir la creencia en la inmortalidad científica de los hechos: una vez abandonada la teoría que los unía, los hechos del totemismo vuelven a su estado de datos de donde una teoría los había sacado por un tiempo y de donde otra teoría no podrá sacarlos más que confiéndoles otro sentido.¹¹

Basta haber intentado una vez someter al análisis secundario un material recogido en función de otra problemática, por aparentemente neutral que se muestre, para saber que los *data* más ricos no podrían nunca responder completa y adecuadamente a los interrogantes para los cuales y por los cuales no han sido construidos. No se trata de impugnar por principio la validez de la utilización de un material de segunda mano sino de recordar las condiciones epistemológicas de ese trabajo de *retraducción*, que se refiere siempre a hechos construidos (bien o mal) y no a datos. Tal trabajo de interpretación, del cual Durkheim dio ya el ejemplo en *El suicidio*, podría constituir la mejor incitación a la

⁹ K. R. Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, op. cit., p. 107.

¹⁰ P. Duhem, *La théorie physique*, op. cit., p. 277.

¹¹ Claude Lévi-Strauss, *Le totemisme aujourd'hui*, PUF, París, 1962, p. 7 [hay ed. esp.].

vigilancia epistemológica en la medida en que exige una explicación metódica de las problemáticas y principios de construcción del objeto que están comprendidos tanto en el material como en el nuevo tratamiento que se le aplica. Los que esperan milagros de la triada mítica, *archivos, data y computers* desconocen lo que separa a esos objetos preconstruidos llamados hechos científicos (recogidos por el cuestionario o por el inventario etnográfico) de los objetos reales que conservan los museos y que, por su "excedente concreto", ofrecen a la indagación posterior la posibilidad de construcciones indefinidamente renovadas. Al no tener en cuenta esos *preliminares epistemológicos*, se está expuesto a considerar de modo diferente lo idéntico e identificar lo diferente, a comparar lo incomparable y a omitir comparar lo comparable, por el hecho de que en sociología los "datos", aun los más objetivos, se obtienen por la aplicación de estadísticas (cuadros de edad, nivel de ingresos, etc.) que implican supuestos teóricos y por lo mismo dejan escapar información que hubiera podido captar otra construcción de los hechos.¹² El positivismo, que considera los hechos como datos, se limita ya sea a reinterpretaciones inconsecuentes, porque éstas se desconocen como tales, ya sea a simples confirmaciones obtenidas en condiciones técnicas tan semejantes como sea posible: en todos los casos efectúa la reflexión metodológica sobre las condiciones de reiterabilidad como un sustituto de la reflexión epistemológica sobre la reinterpretación secundaria.

Sólo una imagen mutilada del proceso experimental puede hacer de la "subordinación a los hechos" el imperativo único. Especialista de una ciencia impugnada, el sociólogo está particularmente inclinado a reafirmar el carácter científico de su disciplina sobrevalorando los aportes que ella ofrece a las ciencias de la naturaleza. Reinterpretado según una lógica que no es otra que la de la herencia cultural, el imperativo científico de la subordinación al hecho desemboca en la renuncia pura y simple ante el dato. A esos practicistas de las ciencias del hombre que tienen una fe poco común en lo que Nietzsche llamaba "el dogma de la inmaculada percepción", es preciso recordarles, con Alexandre Koyré, que "la experiencia, en el sentido de experiencia bruta, no

¹² Cfr. P. Bourdieu y J. C. Passeron, "La comparabilité des systèmes d'éducation", en R. Castel y J. C. Passeron (eds.), *Éducation, démocratie et développement*, Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, n° 4, Mouton, París, La Haya, 1967, pp. 20-58.

desempeñó ningún rol, como no fuera el de obstáculo en el nacimiento de la ciencia clásica".¹³

Ocurre, en efecto, como si el empirismo radical propusiera como ideal al sociólogo anularse como tal. La sociología sería menos vulnerable a las tentaciones del empirismo si bastase con recordarle, como decía Poincaré, que "los hechos no hablan". Quizá la maldición de las ciencias del hombre sea la de ocuparse de *un objeto que habla*. En efecto, cuando el sociólogo quiere sacar de los hechos la problemática y los conceptos teóricos que le permitan construirlos y analizarlos, siempre corre el riesgo de sacarlos de la boca de sus informantes. No basta con que el sociólogo escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta y aun las justificaciones que proponen: al hacer esto, corre el riesgo de sustituir lisa y llanamente a sus propias prenociones por las prenociones de quienes estudia o por una mezcla falsamente científica y falsamente objetiva de la sociología espontánea del "científico" y de la sociología espontánea de su objeto.

Obligarse a mantener —para indagar lo real o los métodos de cuestionamiento de lo real— aquellos elementos creados en realidad por una indagación que se desconoce y se niega como tal, es sin duda la mejor manera de estar expuesto, negando que la comprobación supone la construcción, a comprobar una nada que se ha construido a pesar de todo. Podrían darse cientos de ejemplos en que, creyendo sujetarse a la neutralidad al limitarse a sacar del discurso de los sujetos los elementos del cuestionario, el sociólogo propone, al juicio de éstos, juicios formulados por otros sujetos y termina por clasificarlos en relación a juicios que él mismo no sabe clasificar o a tomar por expresión de una actitud profunda juicios superficialmente provocados por la necesidad de responder a preguntas innecesarias. Todavía más: el sociólogo que niega la construcción controlada y consciente de su distancia a lo real y de su acción sobre lo real, puede no sólo imponer a los sujetos preguntas que su experiencia no les plantea y omitir las que en efecto surgen de aquéllas, sino incluso plantearles, con toda ingenuidad, las preguntas que sus propios propósitos le plantean, mediante una confusión positivista entre las preguntas que surgen objetivamente

¹³ A. Koyré, *Études Galiléennes*, t. I. *A l'aube de la science classique*, Hermann, París, 1940, p. 7. Y agrega: "Las «experiencias» de las que se reclama o habrá de reclamarse más tarde Galileo, aun las que ejecuta realmente, no son ni habrán de ser nunca más que experiencias de pensamiento" (*ibid.*, p. 72).

y aquellas que se plantean conscientemente. El sociólogo no sabe qué hacer cuando, desorientado por una falsa filosofía de la objetividad, se propone anularse en tanto tal.

No hay nada más sorprendente que el hiperempirismo, que renuncia al deber y al derecho de la construcción teórica en provecho de la sociología espontánea y reencuentra la filosofía espontánea de la acción humana como expresión de una deliberación consciente y voluntaria, transparente en sí misma: numerosas encuestas de motivaciones (sobre todo retrospectivas) suponen que los sujetos puedan guardar en algún momento la verdad objetiva de su comportamiento (y que conservan continuamente una memoria adecuada), como si la representación que los sujetos se hacen de sus decisiones o de sus acciones no debiera nada a las racionalizaciones retrospectivas.¹⁴ Se pueden y se deben, sin duda, recoger los discursos más irrealistas, pero a condición de ver en ellos no la explicación del comportamiento sino un aspecto del mismo que debe explicarse. Cada vez que el sociólogo cree eludir la tarea de construir los hechos en función de una problemática teórica, es porque está dominado por una construcción que se desconoce y que él desconoce como tal, recogiendo al final nada más que los discursos ficticios que elaboran los sujetos para enfrentar la situación de encuestado y responder a preguntas artificiales o incluso al artificio por excelencia como es la ausencia de preguntas. Cuando el sociólogo renuncia al privilegio epistemológico es para caer siempre en la sociología espontánea.

11-2. Hipótesis o supuestos

Sería fácil demostrar que toda práctica científica, incluso y sobre todo cuando obcecadamente invoca el empirismo más radical, implica supuestos teóricos y que el sociólogo no tiene más alternativa que moverse entre interrogantes inconscientes, por tanto incontroladas e incoherentes, y un cuerpo de hipótesis metódica-

¹⁴ La noción de opinión sin duda debe su éxito, práctico y teórico, a que concentra todas las ilusiones de la filosofía atomística del pensamiento y de la filosofía espontánea de las relaciones entre el pensamiento y la acción, comenzando por el rol privilegiado de la expresión verbal como indicador de las disposiciones en acto. Nada hay de sorprendente entonces si los sociólogos que ciegamente confían en los sondeos se exponen continuamente a confundir las declaraciones de acción, o peor aún las declaraciones de intención con las probabilidades de acción.

mente construidas con miras a la prueba experimental. Negar la formulación explícita de un cuerpo de hipótesis basadas en una teoría, es condenarse a la adopción de supuestos tales como las prenociones de la sociología espontánea y de la ideología, es decir los problemas y conceptos que se tienen en tanto sujeto social cuando no se los quiere tener como sociólogo. De este modo Elihu Katz demuestra cómo los autores de la encuesta publicada bajo el título *The People's Choice* no pudieron encontrar en una investigación basada en una prenoción, la de "masa" como público atomizado de receptores, los medios de captar empíricamente el fenómeno más importante en materia de difusión cultural, a saber el "flujo en dos tiempos" (*Two-step flow*), que no podía ser establecido sino a costa de una ruptura con la representación del público como masa desprovista de toda estructura¹⁵ [*E. Katz, texto n° 24*].

Aun cuando se liberara de los supuestos de la sociología espontánea, la práctica sociológica, sin embargo, no podría realizar nunca el ideal empirista del registro sin supuestos, aunque más no fuera por el hecho de que utiliza instrumentos y técnicas de registro. "Establecer un dispositivo con miras a una medición, es plantear una pregunta a la naturaleza", decía Max Planck. La medida y los instrumentos de medición y en general todas las operaciones de la práctica sociológica, desde la elaboración de los cuestionarios y la codificación hasta el análisis estadístico, son otras tantas teorías en acto, en calidad de procedimientos de cons-

¹⁵ E. Katz, "The Two-Step Flow of Communication: An Up-to-date Report on an Hypothesis", *Public Opinion Quarterly*, vol. 21, Spring 1957, pp. 61-78; "De todas las ideas expuestas en *The People's Choice*, la hipótesis del flujo en dos tiempos es probablemente la menos apoyada en datos empíricos. La razón de ello es clara: el proyecto de investigación no anticipaba la importancia que revistirían en el análisis de datos las relaciones interpersonales. Dado que la imagen de un público atomizado inspiraba tantas indagaciones sobre las *mass media*, lo más sorprendente es que las redes de influencia interpersonales pudieran llamar, por poco que sea, la atención de los investigadores". Para medir con qué fuerza una técnica puede excluir un aspecto del fenómeno, hasta saber cómo, con otras problemáticas y otras técnicas, los sociólogos rurales y los etnólogos captaron desde tiempo atrás la lógica del *two-step-flow*. Los ejemplos de estos descubrimientos que hay que redescubrir abundan: es así como A. H. Barton y P. F. Lazarsfeld recuerdan que el problema de los "grupos informales", de los que hace mucho tiempo eran conscientes otros sociólogos, sólo aparecieron tardíamente y como un "descubrimiento sorprendente" a los investigadores de la Western Electric; cfr. "Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research" (*loc. cit.*).

trucción, conscientes o inconscientes, de los hechos y de las relaciones entre los hechos. La teoría implícita en una práctica, teoría del conocimiento del objeto y teoría del objeto, tiene tanto más posibilidades de no ser controlada, y por tanto inadecuada al objeto en su especificidad, cuanto es menos consciente. Al llamar metodología, como a menudo se hace, a lo que no es sino un decálogo de preceptos tecnológicos, se escamotea la cuestión metodológica propiamente dicha, la de la opción entre las técnicas (métricas o no) referentes a la significación epistemológica del tratamiento que las técnicas escogidas hacen experimentar al objeto y a la significación teórica de los problemas que se quieren plantear al objeto al cual se las aplica.

Por ejemplo, una técnica aparentemente tan irreprochable e inevitable como la de muestreo al azar puede aniquilar completamente el objeto de la investigación, cada vez que este objeto debe algo a la estructura de grupos que el muestreo al azar tiene justamente por resultado aniquilar. Así, Elihu Katz señala que "para estudiar esos canales del flujo de influencia, que son los contactos entre individuos, el proyecto de investigación se ha revelado como inoperante por el hecho de que recurriría a un muestreo al azar de individuos abstraídos de su medio social [...]. Cada individuo de un muestreo al azar no puede hablar más que por sí mismo, y los *leaders* de opinión, en el padrón electoral de 1940, no podían ser identificados sino dando fe de su declaración". Y subraya, además, que esta técnica "no permite comparar los *leaders* con sus seguidores respectivos, sino sólo los *leaders* y los no *leaders* en general".¹⁶ Puede verse cómo la técnica aparentemente más neutral contiene una teoría implícita de lo social, la de un público concebido como una "masa atomizada", es decir, en este caso, la teoría consciente o inconscientemente asumida en la investigación que, por una suerte de armonía preestablecida, se usaba con esta técnica.¹⁷ Otra teoría del objeto, y al mismo tiempo otra definición

¹⁶ E. Katz, *loc. cit.* p. 64.

¹⁷ C. Kerr y L. H. Fisher muestran que así como, en las investigaciones de la escuela de E. Mayo, la técnica y los supuestos son afines, la observación cotidiana de los contactos cara a cara y de las relaciones interpersonales dentro de la empresa implica la convicción dudosa que "el pequeño grupo de trabajo es la célula esencial en la organización de la empresa y que este grupo y sus miembros obedecen sustancialmente a determinaciones afectivas" [...]. "El sistema de Mayo deriva de dos opciones esenciales. Una vez cumplidas todo está dado, los métodos, el campo de interés, las prescripciones prácticas, los problemas reservados para la investigación" (y en particular) "la indife-

de los objetivos de la investigación, habría recurrido al uso de otra técnica de muestreo, por ejemplo el sondeo por sectores: registrando el conjunto de miembros de ciertas unidades sociales extraídas al azar (un establecimiento industrial, una familia, un pueblo), se procura el medio de estudiar la red completa de relaciones de comunicación que pueden establecerse en el interior de esos grupos, comprendiendo que el método, particularmente adecuado al caso estudiado, tiene tanto menos eficacia cuanto más homogéneo es el sector y que el fenómeno del cual se quieren estudiar sus variaciones depende más del criterio según el cual está definido ese sector. Son todas las operaciones estadísticas que es preciso someter a la interrogación epistemológica: "A la mejor estadística (como a la menos buena también) no hay que exigirle ni hacerle decir más que lo que dice, y del modo y bajo las condiciones en que lo dice".¹⁸ Para obedecer verdaderamente al imperativo que formula Simiand y para no hacer decir a la estadística otra cosa que lo que dice, hay que preguntarse en cada caso lo que dice y puede decir, en qué límites y bajo qué condiciones [*F. Simiand, texto n° 25*].

II-3. La falsa neutralidad de las técnicas: objeto construido o artefacto

El imperativo de la "neutralidad ética" que Max Weber oponía a la ingenuidad moralizante de la filosofía social tiende a transformarse hoy en un mandamiento rutinizado del catecismo sociológico. Si se creyera en las representaciones más chatas del precepto weberiano, bastaría precaverse de la parcialidad afectiva e incitaciones ideológicas sobre la significación de los conceptos y la pertinencia de las técnicas. La ilusión de que las operaciones "axiológicamente neutras" son también "epistemológicamente neutras" limita la crítica del trabajo sociológico, el suyo o el de otros, al examen, casi siempre fácil y estéril, de sus supuestos ideológicos y al de sus valores últimos. La discusión sin fin sobre la "neutra-

rencia a los problemas de clase, de ideología, de poder" ("Plant Sociology: The Elite and the Aborigines", en M. Komarovsky ed. *Common Frontiers of the Social Sciences*, The Free Press, Glencoe, Illinois, 1957, pp. 281-309).

¹⁸ F. Simiand, *Statistique et expérience, remarques de méthode*, M. Rivière, Paris, 1922, p. 24.

lidad axiológica" se utiliza a menudo como sustituto de la discusión propiamente epistemológica sobre la "neutralidad metodológica" de las técnicas y, por esa razón, proporciona una nueva garantía a la ilusión positivista. Por un efecto de *desplazamiento*, el interés por los supuestos éticos y por los valores o fines últimos es un apartarse del examen crítico de la teoría del conocimiento sociológico que está implicada en los actos más elementales de la práctica.

Por ejemplo, ¿no es porque se presenta como la realización paradigmática de la neutralidad en la observación el que, entre todas las técnicas de recolección de datos, la entrevista no dirigida se la sobrevalora frecuentemente, en detrimento de la observación etnográfica que, cuando emplea normas obligadas por la tradición, realiza más completamente el ideal del inventario sistemático efectuado en una situación real? Es posible sospechar de las razones del favor que goza esta técnica cuando se observa que ni los "teóricos" ni los metodólogos y ni siquiera los usuarios del instrumento, nada mezquinos sin embargo en cuanto a consejos y consignas, se pusieron jamás a interrogarse metódicamente sobre las distorsiones específicas que produce una relación social tan profundamente artificial: cuando no se controlan sus supuestos implícitos y se enfrenta con sujetos sociales igualmente predispuestos a hablar libremente de cualquier cosa, ante todo de ellos mismos, e igualmente dispuestos a adoptar una relación forzada e intemperante a la vez con el lenguaje, la entrevista no dirigida que rompe la reciprocidad del diálogo habitual (por otra parte no exigible por igual en cualquier medio y situación) incita a los sujetos a producir un *artefacto* verbal, por lo demás desigualmente artificial según la distancia entre la relación con el lenguaje favorecido por su clase social y la relación artificial con el lenguaje que se exige de ellos. Olvidar el cuestionamiento de las técnicas formalmente más neutrales significa no advertir, entre otras cosas, que las técnicas de encuesta son también técnicas de sociabilidad socialmente calificadas [L. Schatzmann y A. Strauss, *texto nº 26*]. La observación etnográfica, que es a la experimentación social lo que la observación de los animales en su medio natural es a la experimentación en laboratorio, hace notar el carácter ficticio y forzado de la mayor parte de las situaciones sociales creadas por un ejercicio rutinario de la sociología que llega a desconocer tanto más la "reacción de laboratorio" cuanto que sólo conoce el laboratorio y sus instrumentos, tests o cuestionarios.

En tanto no hay registro perfectamente neutral no existe una pregunta neutral. El sociólogo que no somete sus propias interrogaciones a la interrogación sociológica no podría hacer un análisis verdaderamente neutral de las respuestas que provoca. Sea una pregunta tan unívoca en apariencia como: "¿trabajó usted hoy?". El análisis estadístico demuestra que provoca respuestas diferentes de parte de los campesinos de Cabila o del sur argelino, los cuales si se refirieran a una definición "objetiva" del trabajo, es decir a la definición que una economía moderna tiende a dar de los agentes económicos, debieran dar respuestas semejantes. Sólo a condición de que se interrogue sobre su propia pregunta, en lugar de pronunciarse precipitadamente por lo absurdo o la mala fe de las respuestas, el sociólogo tiene alguna posibilidad de descubrir que la definición de trabajo que implica su pregunta está desigualmente alejada de aquella que las dos categorías de sujetos dan en sus respuestas.¹⁹ Puede verse cómo una pregunta que no es transparente para el que la hace puede oscurecer el objeto que inevitablemente construye, incluso si la misma no ha sido hecha para construirlo [J. H. Goldthorpe y D. Lockwood, *texto nº 27*]. Dado que se puede preguntar cualquier cosa a cualquiera y que casi siempre alguien tiene buena voluntad para responder cuando menos algo a cualquier pregunta, aun la más irreal, si quien interroga, carente de una teoría del cuestionario, no se plantea el problema del significado específico de sus preguntas, corre el peligro de encontrar con demasiada facilidad una garantía del realismo de sus preguntas en la realidad de las respuestas que recibe:²⁰ interrogar, como lo hace D. Lerner, a subproletarios de países subdesarrollados sobre la inclinación a proyectarse en sus héroes cinematográficos preferidos, cuando no respecto de la lectura de la prensa, es estar expuesto evidentemente a recoger un *status vocis* que no tiene otra significación que

¹⁹ P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie*, 2ª parte, Mouton, Paris, La Haya, 1962, pp. 303-304.

²⁰ Si el análisis secundario de los documentos proporcionados por la encuesta más ingenua es casi siempre posible, y legítimo, es porque resulta muy raro que los sujetos interrogados respondan verdaderamente cualquier cosa y no revelen algo en sus respuestas de lo que son: se sabe por ejemplo que las no-respuestas y negarse a responder pueden ser interpretados en sí mismos. Sin embargo, la recuperación del sentido que contienen, a pesar de todo, suponen un trabajo de rectificación, aunque más no fuera para saber cuál es la pregunta a la que verdaderamente respondieron y que no es necesariamente la que se les ha planteado.

la que le confiere el sociólogo tratándolos como un discurso significativo.²¹ Siempre que el sociólogo es inconsciente de la problemática que incluye en sus preguntas, se impide la comprensión de aquella que los sujetos incluyen en sus respuestas: las condiciones están dadas, entonces, para que pase inadvertido el equívoco que lleva a la descripción, en términos de ausencia, de las realidades ocultadas por el instrumento mismo de la observación y por la intención, socialmente condicionada, de quien utiliza el instrumento.

El cuestionario más cerrado no garantiza necesariamente la univocidad de las respuestas por el solo hecho de que someta todos los sujetos a preguntas formalmente idénticas. Suponer que la misma pregunta tiene el mismo sentido para sujetos sociales distanciados por diferencias de cultura pero unidos por pertenecer a una clase, es desconocer que las diferentes lenguas no difieren sólo por la extensión de su léxico o su grado de abstracción sino por la temática y problemática que transmiten. La crítica que hace Maxime Chastaing del "sofisma del psicólogo" es pertinente siempre que se desconoce el problema de la significación diferencial que las preguntas y las respuestas asumen realmente según la condición y la posición social de las personas interrogadas: "El estudiante que confunde su perspectiva con la de los niños estudiados recoge su propia perspectiva en el estudio en que cree obtener la de los niños [...]. Cuando pregunta: «¿Trabajar y jugar es la misma cosa? ¿Qué diferencia hay entre trabajo y juego?», impone, por los sustantivos que su pregunta contiene, la diferencia adulta que pareciera cuestionar [...]. Cuando el encuestador clasifica las respuestas —no según las palabras que las constituyen sino de acuerdo con el sentido que les daría si el mismo las hubiera dado— en los tres órdenes del juego-facilidad, juego-inutilidad y

²¹ D. Lerner, *The Passing of Traditional Society*, The Free Press of Glencoe, Nueva York, 1958. Sin entrar en una crítica sistemática de los supuestos ideológicos implicados en un cuestionario, que de 117 preguntas sólo contenía dos referentes al trabajo y al status económico (contra 87 sobre las *mass media*, cine, diarios, radio, televisión) puede observarse que una teoría que tome en cuenta las condiciones objetivas de existencia del sub-proletario y, en particular, la inestabilidad generalizada que lo caracteriza, puede explicar la aptitud del sub-proletario de imaginarse almacenero o periodista, y aun de la particular modalidad de esas "proyecciones", en tanto que la "teoría de la modernización", que propone Lerner, es impotente para explicar la relación que el sub-proletario mantiene con su trabajo o el porvenir. Aunque brutal y grosero, parece que este criterio permite distinguir un instrumento ideológico, condenado a producir un simple *artefacto*, de un instrumento científico.

juego-libertad, obliga a los pensamientos infantiles a entrar en esos compartimientos filosóficos".²² Para escapar a este etnocentrismo lingüístico, no basta, como se ha visto, someter al análisis de contenido las palabras obtenidas en la entrevista no dirigida, a riesgo de dejarse imponer las nociones y categorías de la lengua empleada por los sujetos: no es posible liberarse de las pre-construcciones del lenguaje, ya se trate del perteneciente al científico o del de su objeto, más que estableciendo la dialéctica que lleva a construcciones adecuadas por la confrontación metódica de dos sistemas de pre-construcciones²³ [C. Lévi-Strauss, M. Mauss, B. Malinowski, *textos n.ºs. 28, 29 y 30*].

No se han sacado todas las consecuencias metodológicas del hecho de que las técnicas más clásicas de la sociología empírica están condenadas, por su misma naturaleza, a crear situaciones de experimentación ficticias esencialmente diferentes de las experimentaciones sociales que continuamente produce la evolución de la vida social. Cuanto las conductas y actitudes estudiadas más dependen de la coyuntura, la investigación, en la coyuntura particular que permite la situación de encuesta, está más expuesta a captar sólo las actitudes u opiniones que no valen más allá de los límites de esta situación. Así, las encuestas que tratan sobre las relaciones entre las clases y, más precisamente, sobre el aspecto político de esas relaciones, están casi inevitablemente condenadas a terminar con la agravación de los conflictos de clase porque las exigencias técnicas a las cuales se deben sujetar las obligan a excluir las situaciones críticas y, por ello mismo, se les vuelve difícil captar o prever las conductas que nacerán de una situación conflictiva. Como lo observa Marcel Maget, hay que "remitirse a la historia para descubrir las constantes (si es que existen) de reacciones a situaciones nuevas. La novedad histórica actúa como «reactivo» para revelar las virtualidades latentes. De allí la utilidad de seguir al grupo estudiado cuando se enfrenta a situaciones nuevas, cuya evocación no es nada más que un remedio para salir del paso, pues no se pueden multiplicar las preguntas hasta el infinito".²⁴

²² M. Chastaing, "Jouer n'est pas jouer", *loc. cit.*

²³ De este modo, la entrevista no directiva y el análisis de contenido no podrían ser utilizados como una especie de patrón absoluto, pero deben proporcionar un medio de controlar continuamente tanto el sentido de las preguntas planteadas como las categorías según las cuales son analizadas e interpretadas las respuestas.

²⁴ M. Maget, *Guide d'étude directe des comportements culturels*, C.N.R.S., París, 1950, p. xxxi.

Estamos en contra de la definición restrictiva de las técnicas de recolección de datos que confiere al cuestionario un privilegio indiscutido y la posibilidad de ver nada más que sustitutos aproximativos de la técnica real en métodos no obstante tan codificados y tan probados como los de la investigación etnográfica (con sus técnicas específicas, descripción morfológica, tecnología, cartografía, lexicografía, biografía, genealogía, etc.). En efecto, hay que restituir a la observación metódica y sistemática su primado epistemológico.²⁵ Lejos de constituir la forma más neutral y controlada de la elaboración de datos, el cuestionario supone todo un conjunto de exclusiones, no todas escogidas, y que son tanto más perniciosas por cuanto permanecen inconscientes: para poder confeccionar un cuestionario y saber qué se puede hacer con los hechos que produce, hay que saber lo que hace el cuestionario, es decir, entre otras cosas, lo que no puede hacer. Sin hablar de las preguntas que las normas sociales que regulan la situación de encuesta prohíben plantear, ni mencionar aquellas que el sociólogo omite hacer cuando acepta una definición social de la sociología, que no es sino el calco de la imagen pública de la sociología como referéndum, ni siquiera las preguntas más objetivas, las que se refieren a las conductas, no recogen sino el resultado de una observación efectuada por el sujeto sobre su propia conducta. Tampoco la interpretación valdría más si ella se nutriera de la intención expresa de discernir metódicamente de las acciones las intenciones confesadas y los actos declarados que pueden mantener con la acción relaciones que vayan desde la valoración exagerada, o la omisión por inclinación, a lo secreto hasta las deformaciones, reinterpretaciones e incluso a los "olvidos selectivos"; tal intención supone que se obtenga el medio de realizar científicamente esta distinción, sea por el cuestionario mismo, sea por un uso especial de esta técnica (piénsese en las encuestas sobre los presupuestos o sobre los *budgets-temps* como cuasi-observación) o bien por la observación directa. Se induce, por tanto, a invertir la relación que ciertos metodólogos establecen entre el cuestionario, simple inventario de palabras, y la observación de tipo etnográfico como inventario sistemático de actos y objetos culturales:²⁶ el cuestionario no es

²⁵ Se encontrará una exposición sistemática de esta metodología en la obra de Marcel Maquet arriba citada.

²⁶ Al poner todas las técnicas etnográficas dentro de la categoría desvalorizada del *quantitative analysis*, los que privilegian absolutamente el "quantitative analysis" se condenan a ver en él sólo un recurso por una suerte de

nada más que uno de los instrumentos de la observación, cuyas ventajas metodológicas, como por ejemplo la capacidad de recoger datos homogéneos igualmente apreciables por un análisis estadístico, no deben disimular sus límites epistemológicos; de manera que no sólo no es la técnica más económica para captar las conductas normalizadas, cuyos procesos rigurosamente "determinados" son altamente previsibles y pueden ser en consecuencia captados en virtud de la observación o la interrogación sagaz de a gunos informantes, sino que se corre el peligro de desconocer ese aspecto de las conductas, en sus usos más ritualizados, e incluso, por un efecto de *desplazamiento*, a desvalorizar el proyecto mismo de su captación.²⁷

Los metodólogos suelen recomendar el recurso a las técnicas clásicas de la etnología, pero haciendo de la medición la medida de todas las cosas y de las técnicas de medición la medida de toda técnica, no pueden ver en ellas más apoyos subalternos o recursos para "encontrar ideas" en las primeras fases de una investigación,²⁸ excluyendo por esto el problema propiamente epistemológico de las relaciones entre los métodos de la etnología y los de la sociología. El desconocimiento recíproco es tan perjudicial para el progreso de una y otra disciplina como el entusiasmo desmedido que puede provocar préstamos incontrolados; por otra parte las dos actitudes no son exclusivas. La restauración de la unidad de la

tative analysis" se condenan a ver en él sólo un recurso por una suerte de etnocentrismo metodológico que lleva a referirlos a la estadística como a su verdad, para terminar viendo nada más que una "cuasi-estadística" en la que se encuentran "cuasi-distribuciones", "cuasi-correlaciones" y "cuasi-datos empíricos": "La reunión y el análisis de los cuasi-datos estadísticos sin duda pueden ser practicados más sistemáticamente de lo que lo han sido en el pasado, por lo menos si se piensa en la estructura lógica del análisis cuantitativo para tenerla presente en la mente y extraer precauciones y directivas generales" (A. H. Barton y P. F. Lazarsfeld, "Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research", *loc. cit.*).

²⁷ Inversamente, el preferente interés que los etnólogos conceden a los aspectos más determinados de la conducta, a menudo es paralelo con la indiferencia por el uso de la estadística, que es la única capaz de medir la distancia entre las normas y las conductas reales.

²⁸ Cfr. por ejemplo, A. H. Barton y P. F. Lazarsfeld, "Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research", *loc. cit.* C. Selliz, M. Deutsch y S. W. Cook se propusieron definir las condiciones en las cuales podría realizarse una trasposición fructífera de las técnicas de inspiración etnológica (*Research Methods in Social Relations*, Rev. vol. I, ed. Methuen, 1959, pp. 59-65).

antropología social (entendida en el pleno sentido del término y no como sinónimo de etnología) supone una reflexión epistemológica que intentaría determinar lo que las dos metodologías deben, en cada caso, a las tradiciones de cada una de las disciplinas y a las características de hecho de las sociedades que toman por objeto. Si no existen dudas de que la importación descontrolada de métodos y conceptos que han sido elaborados en el estudio de las sociedades sin escritura, sin tradiciones históricas, socialmente poco diferenciadas y sin tener muchos contactos con otras sociedades, pueden conducir a absurdos (piénsese por ejemplo en ciertos análisis "culturalistas" de las sociedades estratificadas), es obvio que hay que cuidarse de tomar las limitaciones condicionales por límites de validez inherentes a los métodos de la etnología: nada impide aplicar a las sociedades modernas los métodos de la etnología, mediante el sometimiento, en cada caso, a la reflexión epistemológica de los supuestos implícitos de esos métodos que se refieren a la estructura de la sociedad y a la lógica de sus transformaciones.²⁹

No hay operación por más elemental y, en apariencia, automática que sea de tratamiento de la información que no implique una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto. Es evidente, por ejemplo, que es toda una teoría, consciente o inconsciente, de la estratificación social lo que está en juego en la codificación de los indicadores de la posición social o en la demarcación de las categorías (ténganse presentes, por ejemplo, los diferentes índices entre los cuales se puede escoger para definir los grados de "cristalización del status"). Los que, por omisión o imprudencia, se abstienen de sacar todas las consecuencias de esta evidencia se exponen a la crítica frecuentemente dirigida a las descripciones escolares que tienden a sugerir que el método experimental tiene por función descubrir relaciones entre "datos" o propiedades preestablecidas de esos "datos". "Nada hay de más engañoso, decía Dewey, que la aparente sencillez de la investigación científica tal como la describen los tratados de lógica", esta sencillez especiosa alcanza su punto culminante cuando se utilizan las letras del alfabeto para representar la articulación del objeto: teniendo en un caso, ABCD, en otro BCFG, en un tercero CDEH y así sucesivamente, se concluye que es c el que evidentemente deter-

²⁹ Tal sustantivación del método etnológico es la que realiza R. Bierstedt en su artículo "The Limitation of Anthropological Method in Sociology", *American Journal of Sociology*, LIV, 1948-1949, pp. 23-30.

mina el fenómeno. Pero el uso de este simbolismo es "un medio muy eficaz de oscurecer el hecho de que los materiales en cuestión han sido ya estandarizados y de disimular por ello que toda la tarea de la investigación inductiva-deductiva descansa en realidad sobre operaciones en virtud de las cuales los materiales son homogeneizados".³⁰ Si los metodólogos están más atentos a las reglas que se deben observar en la manipulación de las categorías ya constituidas que en las operaciones que permiten construirlas, es porque el problema de la construcción del objeto no puede resolverse nunca de antemano y de una vez para siempre, ya se trate de dividir a una población en categorías sociales, por nivel de ingreso o según la edad. Por el hecho de que toda taxonomía implica una teoría, una división inconsciente de sus alternativas, se opera necesariamente en función de una teoría inconsciente, es decir casi siempre de una ideología. Por ejemplo, dado que los ingresos varían de una manera continua, la división de una población por nivel de ingresos implica necesariamente una teoría de la estratificación: "no se puede trazar una línea de separación absoluta entre los ricos y los pobres, entre los capitalistas terratenientes o inmobiliarios y los trabajadores. Algunos autores pretenden deducir de este hecho la consecuencia de que en nuestra sociedad no cabe ya hablar de una clase capitalista, ni oponer la burguesía a los trabajadores".³¹ Es tanto como decir, agrega Pareto, que no existen ancianos, puesto que no se sabe a qué edad, o sea en qué momento de la vida, comienza la vejez.

Habría que preguntarse, por último, si el método de análisis de datos que parece el más apto para aplicarse en todos los tipos de relaciones cuantificables, como es el análisis multivariado, no debe someterse siempre a la interrogación epistemológica; en efecto, partiendo de que se puede aislar por turno la acción de las diferentes variables del sistema completo de relaciones dentro del cual actúan, a fin de captar la eficacia propia de cada una de ellas, esta técnica no puede captar la eficacia que puede tener un factor al insertarse en una estructura e incluso la eficacia propiamente estructural del sistema de factores. Además, al obtener por un corte sincrónico un sistema definido por un equilibrio puntual, se está

³⁰ J. Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, Holt, Nueva York, 1938, p. 431, n. 1.

³¹ V. Pareto, *Cours d'Économie politique*, t. II, Droz, Ginebra, p. 385. Las técnicas más abstractas de división del material tienen por efecto justamente anular las unidades concretas como generación, biografía y carrera.

expuesto a dejar escapar lo que el sistema debe a su pasado y, por ejemplo, el sentido diferente que pueden tener dos elementos semejantes en el orden de las simultaneidades por su pertenencia a sistemas diferentes en el orden de la sucesión, es decir, por ejemplo, en diferentes trayectorias biográficas.³² Generalmente, una hábil utilización de todas las formas de cálculo que permite el análisis de un conjunto de relaciones supondría un conocimiento y una conciencia perfectamente claros de la teoría del hecho social, considerado en los procedimientos en virtud de los cuales cada uno de ellos selecciona y construye el tipo de relación entre variables que determinan su objeto.

Así como las reglas técnicas del uso de técnicas son fáciles de emplear en la codificación, así son difíciles de determinar los principios que permiten una utilización de cada técnica que tenga en cuenta conscientemente los supuestos lógicos o sociológicos de sus operaciones y, aun más, a plasmarse en la práctica. En cuanto a los principios de los principios, los que rigen el uso correcto del método experimental en sociología, y por esa razón, constituyen el fundamento de la teoría del conocimiento sociológico, están en este punto tan opuestos a la epistemología espontánea que pueden ser constantemente transgredidos en nombre mismo de preceptos o fórmulas de las cuales se cree sacar partido. De este modo, la misma intención metodológica de no atenerse sino a las expresiones conscientes, puede llegar a otorgar, a construcciones tales como el análisis jerárquico de opiniones, el poder de elevar las declaraciones, aun las más superficiales, a actitudes que son su principio, es decir de transmutar mágicamente lo consciente en inconsciente, o por un proceso idéntico, pero que fracasa por razones inversas, a buscar la estructura inconsciente del mensaje de prensa por medio de un análisis estructural que no puede otra cosa, en el mejor de los casos, que redescubrir penosamente algunas verdades primeras mantenidas conscientemente por los productores del mensaje.

Del mismo modo, el principio de la neutralidad ética, lugar común de todas las tradiciones metodológicas, paradójicamente puede incitar, en su forma rutinaria, al error epistemológico que aspira prevenir. Es en nombre de una concepción simplista del relativismo cultural que ciertos sociólogos de la "cultura popular"

³² Cfr. P. Bourdieu, J. C. Passeron y M. de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, n° 2, Mouton, París, La Haya, 1965, pp. 43-57.

y de los medios modernos de comunicación pueden crearse la ilusión de actuar de acuerdo con la regla de oro de la ciencia etnológica al considerar todos los comportamientos culturales, desde la canción folklórica hasta una cantata de Bach, pasando por una cancioncilla de moda, como si el valor que los diferentes grupos les reconocen no formara parte de la realidad, como si no fuera preciso referir siempre las conductas culturales a los valores a los cuales se refieren objetivamente para restituirles su sentido propiamente cultural. El sociólogo que se propone ignorar las diferencias de valores que los sujetos sociales establecen entre las obras culturales, realiza de hecho una trasposición ilegítima, en tanto incontrolada, del relativismo al cual se ve obligado el etnólogo cuando considera culturas correspondientes a sociedades diferentes: las diferentes "culturas" existentes en una misma sociedad estratificada están objetivamente situadas unas en relación con las otras, porque los diferentes grupos se sitúan unos en relación con otros, en particular cuando se refieren a ellas; por el contrario, la relación entre culturas correspondientes a sociedades diferentes sólo puede existir en y por la comparación que efectúa el etnólogo. El relativismo integral y mecánico desemboca en el mismo resultado que el etnocentrismo ético: en los dos casos el observador sustituye su propia relación por los valores de los que observa (y de ese modo a su valor), a la relación que éstos mantienen objetivamente con sus valores.

"¿Cuál es el físico, pregunta Bachelard, que aceptaría gastar sus haberes en construir un aparato carente de todo significado teórico?" Numerosas encuestas sociológicas no resistirían tal interrogante. La renuncia pura y simple ante el dato de una práctica que reduce el cuerpo de hipótesis a una serie de anticipaciones fragmentarias y pasivas condena a las manipulaciones ciegas de una técnica que genera automáticamente *artefactos*, construcciones vergonzosas que son la caricatura del hecho metódica y conscientemente construido, es decir de un modo científico. Al negarse a ser el sujeto científico de su sociología, el sociólogo positivista se dedica, salvo por un milagro del inconsciente, a hacer una sociología sin objeto científico.

Olvidar que el hecho construido, según procedimientos formalmente irreprochables, pero inconscientes de sí mismos, puede no ser otra cosa que un *artefacto*, es admitir, sin más examen, la

posibilidad de aplicar las técnicas a la realidad del objeto al que se las aplica. ¿No es sorprendente que los que sostienen que un objeto que no se puede captar ni medir por las técnicas disponibles no tiene existencia científica, se vean llevados, en su práctica, a no considerar como digno de ser conocido más que lo que puede ser medido o, peor, a conceder sólo la existencia científica a todo lo que es posible de ser medido? Los que obran como si todos los objetos fueran apreciables por una sola y misma técnica, o indiferentemente por todas las técnicas, olvidan que las diferentes técnicas pueden contribuir, en medida variable y con desiguales rendimientos, al conocimiento del objeto, sólo si la utilización está controlada por una reflexión metódica sobre las condiciones y los límites de su validez, que depende en cada caso de su adecuación al objeto, es decir a la teoría del objeto.³³ Además, esta reflexión sólo puede permitir la reinención creadora que exige idealmente la aplicación de una técnica, "inteligencia muerta y que la mente debe resucitar", y *a fortiori*, la creación y aplicación de nuevas técnicas.

11-4. La analogía y la construcción de hipótesis

Para poder construir un objeto y al mismo tiempo saber construirlo, hay que ser consciente de que todo objeto científico se construye deliberada y metódicamente y es preciso saber todo ello para preguntarse sobre las técnicas de construcción de los problemas planteados al objeto. Una metodología que no se planteara nunca el problema de la construcción de las hipótesis que se deben demostrar no puede, como lo señala Claude Bernard, "dar ideas nuevas y fecundas a aquellos que no la tienen, servirá solamente para dirigir las ideas en los que las tienen y para desenvolverlas a fin de sacar de ellas los mejores resultados posibles [...] el método por sí mismo no engendra nada".³⁴

Contra el positivismo que tiende a ver en la hipótesis sólo el producto de una generación espontánea en un ambiente infe-

³³ El uso monomaniaco de una técnica particular es el más frecuente y también el más frecuentemente denunciado: "Dad un martillo a un niño, dice Kaplan, y se verá que todo le habrá de parecer merecedor de un martillazo" (*The Conduct of Inquiry*, op. cit., p. 112).

³⁴ C. Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, op. cit., cap. II, parágrafo 2.

cundo y que espera ingenuamente que el conocimiento de los hechos o, a lo sumo, la inducción a partir de los hechos, conduzca de modo automático a la formulación de hipótesis, el análisis eidético de Husserl, como el análisis histórico de Koyré demuestran, a propósito del procedimiento paradigmático de Galileo, que una hipótesis como la de la inercia no puede ser conquistada ni construida sino a costa de un golpe de estado teórico que, al no hallar ningún punto de apoyo en las sensaciones de la experiencia, no podía legitimarse más que por la coherencia del desafío imaginativo lanzado a los hechos y a las imágenes ingenuas o cultas de los hechos.³⁵

Tal exploración de los múltiples aspectos, que supone un distanciamiento decisivo respecto de los hechos, queda expuesta a las facilidades del intuicionismo, del formalismo o de la pura especulación, al mismo tiempo que sólo puede evadirse ilusoriamente de los condicionamientos del lenguaje o de los controles de la ideología. Como lo subraya R. B. Braithwaite, "un pensamiento científico que recurre al modelo analógico es siempre un pensamiento al modo del «como si» (*as if thinking*) [...]; la contrapartida del recurso a los modelos es una vigilancia constante".³⁶ Al distinguir el *tipo ideal* como concepto genérico obtenido por

³⁵ E. Husserl, "Die Krissis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie" (trad. francesa E. Gerrer, "La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale", *Les Études Philosophiques*, nos. 2 y 4, París [hay ed. esp.]). Koyré, más sensible que cualquier otro historiador de la ciencia a la ingeniosidad experimental de Galileo, no vacila sin embargo en observar en el prejuicio de construir una física arquimediada el principio motor de la revolución científica iniciada por Galileo. Es la teoría, es decir en este caso la intuición teórica del principio de inercia, que precede a la experiencia y la hace posible volviendo concebibles las experiencias susceptibles de validar la teoría. Cf. A. Koyré, *Études Galiléennes*, III, *Galilée et la loi d'inertie*, Hermann, París, 1966, pp. 226-227.

³⁶ R. B. Braithwaite, *Scientific Explanation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1963, p. 93. No es casual si, en ciencias que como la econometría, recurren desde hace tiempo a la construcción de modelos, la conciencia del peligro de "inmunización" contra la experiencia que es inherente a todo proceso formalista, es decir simplificador, es más acentuado que en sociología. H. Albert mostró la "coartada ilimitada" que significa el hábito de razonar *ceteris paribus*: La hipótesis se vuelve irrefutable desde el momento en que toda observación contraria de la misma puede imputarse a la variación de los factores que aquella neutraliza suponiéndolos constantes (H. Albert, "Modell Platonismus", en E. Topitsch (ed.), *Logik der Sozialwissenschaften*, Kiepenheuer und Witsch, Köln, Berlin, 1966, pp. 406-434).

inducción, de la "esencia" espiritual o de la copia impresionista de lo real, Weber sólo buscaba explicitar las reglas de funcionamiento y las condiciones de validez de un procedimiento que todo investigador, aun el más positivista, utiliza consciente o inconscientemente, pero que no puede ser dominado más que si se utiliza con conocimiento de causa. Por oposición a las construcciones especulativas de la filosofía social, cuyos refinamientos lógicos no tienen otra finalidad que construir un sistema deductivo bien ordenado y que son irrefutables por ser indemostrables, el tipo ideal como "guía para la construcción de hipótesis", según la expresión de Max Weber, es una ficción coherente "en la cual la situación o la acción es comparada y medida", una construcción concebida para confrontarse con lo real, una *construcción próxima* —a una distancia tal que permite medir y reducir— y no aproximada. El tipo ideal permite medir la realidad porque se mide con ella y se determina al determinar la distancia que lo separa de lo real [M. Weber, *texto n.º 31*].

Con la condición de prescindir de las ambigüedades que deja subsistir Weber al identificar el tipo ideal con el modelo, en el sentido de caso-ejemplo o caso-límite, construido o comprobado, el razonamiento como pasaje de los límites constituye una técnica irremplazable de construcción de hipótesis: el tipo ideal puede extenderse tanto en un caso teóricamente privilegiado en un grupo construido de transformaciones (recuérdese, por ejemplo, el rol que hacía jugar Bouligand al triángulo rectángulo como soporte privilegiado de la demostración de la "pitagoricidad")³⁷ como en un caso paradigmático que puede ser, ya sea una pura ficción obtenida por el pasaje de los límites y por la "acentuación unilateral" de las propiedades pertinentes, ya sea un objeto realmente observable que presenta en el más alto grado el número mayor de propiedades del objeto construido. Para escapar a los peligros inherentes a este procedimiento, hay que considerar al tipo ideal, no en sí mismo ni por sí mismo —a la manera de una muestra reveladora que bastaría copiar para conocer la verdad de la colección íntegra—, sino como un elemento de un grupo de transformaciones refiriéndolos a todos los casos de la especie del cual es uno privilegiado. De este modo, construyendo por una ficción metodológica el sistema de conductas que pondrían los medios más racionales al servicio de fines racionalmente calculados, Max We-

³⁷ Véase G. Bachelard, *Le rationalisme appliqué*, op. cit., pp. 91-97.

ber obtiene un medio privilegiado para comprender la gama de conductas reales que el tipo ideal permite objetivar, objetivando su distancia diferencial al tipo puro. No existe el tipo ideal en el sentido de muestra reveladora (*Instancia ostensiva*), que haga ver lo que se busca, como lo indicaba Bacon, "al descubierto, bajo una forma agrandada o en su más alto grado de potencia", que pueda tornarse objeto de un uso riguroso; se puede evitar lo que se ha llamado "el parallogismo del ejemplo dramático", variante del "parallogismo de la *française rousse*" a condición de advertir en el caso extremo sometido a observación, el revelador del conjunto de casos isomorfos de la estructura del sistema;³⁸ es esta lógica lo que hace a Mauss privilegiar el *potlatch* como "forma paroxística" de la especie, los cambios de tipo total y agonístico, o que permite ver en el estudiante literario parisiense de origen burgués y en su inclinación al diletantismo, un punto de partida privilegiado para construir el modelo de relaciones posibles entre la verdad sociológica de la condición de estudiante y su transfiguración ideológica.

El *ars inventiendi*, entonces, debe limitarse a proporcionar las técnicas de pensamiento que permitan conducir metódicamente el trabajo de construcción de hipótesis al mismo tiempo que disminuir, por la conciencia de los peligros que tal empresa implica, los riesgos que le son inherentes. El razonamiento por analogía que muchos epistemólogos consideran el principio primero del descubrimiento científico está llamado a desempeñar un papel específico en la ciencia sociológica que tiene por especificidad no poder constituir su objeto sino por el *procedimiento comparativo*.³⁹ Para libe-

³⁸ Así, Goffman concibe al hospital psiquiátrico reubicándolo en la serie de instituciones, cuarteles, o internados: el caso privilegiado en la serie construida puede ser entonces aquel que, tomado aisladamente, mejor disimula por sus funciones oficialmente humanitarias la lógica del sistema de los casos isomorfos (cfr. E. Goffman, *Asiles*, Éditions de Minuit, París, 1968).

³⁹ Véase, por ejemplo, G. Polya, *Induction and Analogy in Mathematics*, Princeton University Press, Princeton (N.J.), 1954, ts. I y II. Durkheim sugería ya principios de una reflexión sobre el buen uso de la analogía. "El error de los sociólogos biólogos no es haberla usado (la analogía), sino haberla usado mal. Quisieron, no controlar las leyes de la sociología por las de la biología, sino deducir las primeras de las segundas. Pero tales deducciones carecen de valor; pues si las leyes de la vida se vuelven a encontrar en la sociedad, es bajo nuevas formas y con caracteres específicos que la analogía no permite conjeturar y que sólo puede alcanzarse por la observación directa. Pero si se ha comenzado a determinar, con ayuda de procedimientos sociológicos, ciertas condiciones de la organización social, hubiera sido perfectamente legítimo examinar luego si no presentaban similitudes parciales con las condiciones de

rarse de la consideración ideográfica de casos que no contienen en sí mismos su causa, el sociólogo debe multiplicar las hipótesis de analogías posibles hasta construir la especie de los casos que explican el caso considerado. Y para construir esas analogías mismas, es legítimo que se ayude con hipótesis de analogías de estructura entre los fenómenos sociales y los fenómenos ya establecidos por otras ciencias, comenzando por las más próximas, lingüística, etnología, o incluso biología. "No carece de interés, observa Durkheim, investigar si una ley, establecida por un orden de hechos, no se encuentra en otra parte, *mutatis mutandis*; esta comparación puede incluso servir para confirmarla y comprender mejor su alcance. En suma, la analogía es una forma legítima de comparación y ésta es el único medio práctico que disponemos para conseguir que las cosas se vuelvan inteligibles."⁴⁰ En resumen, la comparación orientada por la hipótesis de las analogías constituye no sólo el instrumento privilegiado de la ruptura con los datos preconstruidos, que pretenden insistentemente ser considerados en sí mismos y por sí mismos, sino también el principio de la construcción hipotética de relaciones entre las relaciones.

11-5. Modelo y teoría

Es sólo a condición de negar la definición que los positivistas, usuarios privilegiados de la noción, dan de modelo, que se le puede conferir las propiedades y funciones comúnmente concedidas a la teoría.⁴¹ Sin duda, se puede designar por modelo cualquier sistema de relaciones entre propiedades seleccionadas, abstractas y simplificadas, construido conscientemente con fines de descripción, de explicación o previsión y, por ello, plenamente manejable; pero a condición de no emplear sinónimos de este tér-

la organización animal, tal como lo determina el biólogo de su lado. Puede preverse incluso que toda organización debe tener caracteres comunes que no es inútil descubrir" (E. Durkheim, "Représentations individuelles et représentations collectives", *Revue de Métaphysique et de Morale*, t. vi, mayo 1898, reproducido en: *Sociologie et philosophie*, Paris, F. Alcan, 1924, 3ª ed., PUF, Paris, 1963).

⁴⁰ E. Durkheim, *ibid.*

⁴¹ En este párrafo, el vocablo teoría se tomará en el sentido de teoría parcial de lo social (cf. *supra*, parág. 1.7, pp. 48-50).

mino que den a entender que el modelo pueda ser, en este caso, otra cosa que una copia que actúa como un pleonasma con lo real y que, cuando es obtenida por un simple procedimiento de ajuste y extrapolación, no conduce en modo alguno al principio de la realidad que imita. Duhem criticaba a los "modelos mecánicos" de lord Kelvin por mantener con los hechos sólo una semejanza superficial. Simples "procedimientos de exposición" que hablan sólo a la imaginación, tales instrumentos no pueden guiar el descubrimiento puesto que no son sino, a lo sumo, otra cosa que una puesta en forma de un saber previo y que tienden a imponer su lógica propia, evitando así investigar la lógica objetiva que se trata de construir para explicar teóricamente lo que no hacen más que representar.⁴² Ciertas formulaciones científicas de las prenociones del sentido común hacen pensar en esos autómatas que construían Vaucanson y Cat y que, en ausencia del conocimiento de los principios reales de funcionamiento, apelaban a mecanismos basados en otros principios para producir una simple reproducción de las propiedades más fenomenales: como lo subraya Georges Canguilhem, la utilización de modelos se reveló fecunda en biología en el momento en que se sustituyeron los modelos mecánicos, concebidos en la lógica de la producción y transmisión de energía, por modelos cibernéticos que descansan en la transmisión de información y dan así con la lógica del funcionamiento de los circuitos nerviosos.⁴³ No es una casualidad si la indiferencia a los principios condena a un operacionismo que limita sus ambiciones a "salvar las apariencias", sin perjuicio de proponer tantos modelos como fenómenos hay, o multiplicar para un mismo fenómeno modelos que incluso no son contradictorios porque, productos de un trabajo científico, están igualmente desprovistos de principios. La investigación aplicada puede contentarse, sin duda, con tales "verdades en un 50 %", según la expresión de Boas, pero quienes confunden una restitución aproximada (y no próxima) del fenómeno con la

⁴² Entre los modelos incontrolados que obstaculizan la captación de las analogías profundas, hay que tener en cuenta también los que transmite el lenguaje en sus metáforas, aun las más muertas (cf. *supra*, parág. 1.4, pp. 37-41).

⁴³ G. Canguilhem, "Analogies and Models in Biological Discovery", *Scientific Change, Historical Studies in the Intellectual, Social and Technical Conditions for Scientific Discovery and Technical Invention, from Antiquity to the Present*, Symposium on the History of Science, Heinemann, London, 1963, pp. 507-520.

teoría de los fenómenos se exponen a inexorables fracasos y sin embargo incomprensibles en tanto no se aclare el poder explicativo de coincidencia.

Confundiendo entre la simple *semejanza* y la *analogía*, relación entre relaciones que debe ser conquistada contra las apariencias y construida por un verdadero trabajo de abstracción y por una comparación conscientemente realizada, los *modelos miméticos*, que no captan más que las semejanzas exteriores se oponen a los *modelos analógicos* que buscan la comprensión de los principios ocultos de las realidades que interpretan. "Razonar por analogía, dice la Academia, es formar un razonamiento fundado en las semejanzas o relaciones de una cosa con otra" o más bien, corrige, Cournot, "fundado en las relaciones o semejanzas en tanto éstas muestren las relaciones. En efecto, la visión de la mente, en el juicio analógico, se refiere únicamente a la razón de las semejanzas: éstas no tienen ningún valor desde el momento que no revelan las relaciones en el orden de hechos en que la analogía se aplica".⁴⁴

Los diferentes procedimientos de construcción de hipótesis pueden aumentar su eficacia recurriendo a la formalización que, además de la función esclarecedora de una estenografía rigurosa de conceptos y la función crítica de una demostración lógica del rigor de las definiciones y de la coherencia del sistema de enunciados, también puede cumplir, bajo ciertas condiciones, una función heurística al permitir la exploración sistemática de lo posible y la construcción controlada de un cuerpo sistemático de hipótesis como esquema completo de las experiencias posibles. Pero si la eficacia mecánica, y metódica a la vez, de los símbolos y de los operadores de la lógica o de la matemática, "instrumentos de comparación por excelencia", según la expresión de Marc Barbut, permite llevar a su término la variación imaginaria, el razonamiento analógico puede cumplir también, incluso carente de todo refinamiento formal, su función de instrumento de descubrimiento, aunque más trabajosamente y con menos seguridad. En su uso corriente, el modelo proporciona el sustituto de una experimentación a menudo imposible en los hechos y da el medio de confrontar con la realidad las consecuencias que esta experiencia mental permite separar completamente, porque ficticia-

⁴⁴ A. Cournot, *Essais sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique*, Hachete, Paris, 1912, p. 68.

mente: "Luego de Rousseau y bajo una forma decisiva, Marx enseñó, observa Claude Lévi-Strauss, que la ciencia social al igual que la física no se construye a partir de los datos de la sensibilidad: el objetivo es construir un modelo, estudiar sus propiedades y las diferentes maneras en que reacciona en el laboratorio, para aplicar seguidamente esas observaciones a la interpretación de lo que sucede empíricamente".⁴⁵

Es en los principios de su construcción y no en su grado de formalización que radica el valor explicativo de los modelos. Por cierto, como se ha demostrado a menudo de Leibniz a Russell, el recurso a "evidencias ciegas" de los símbolos constituye una excelente protección contra las obsecadas evidencias de la intuición: "El simbolismo es útil, indiscutiblemente, porque torna las cosas difíciles. Queremos saber «qué puede ser deducido de qué». Al principio todo es evidente por sí; y es muy difícil ver si una proposición evidente procede o no de otra. La evidencia es siempre enemiga del rigor. Inventemos un simbolismo tan difícil que nada parezca evidente. Luego establezcamos reglas para operar con los símbolos y todo se vuelve mecánico".⁴⁶ Pero los matemáticos tendrían menos razones que los sociólogos para recordar que la formalización puede consagrar evidencias del sentido común en lugar de condenarlas. Se puede, decía Leibniz, dar forma de ecuación a la curva que pasa por todos los puntos de una superficie. El objeto percibido no se transforma en un objeto construido como por un sencillo arte de magia matemática: peor, en la medida en que simboliza la ruptura con las apariencias, el simbolismo da al objeto preconstruido una respetabilidad usurpada, que lo resguarda de la crítica teórica. Si hay que precaverse de los falsos prestigios y prodigios de la formalización sin control epistemológico, es porque reduciendo las apariencias de la abstracción a proposiciones que pueden ser obsecadamente tomadas de la sociología espontánea o de la ideología, amenaza inducir a que se pueda ahorrar el trabajo de abstracción, que es el único capaz de romper con las semejanzas aparentes para construir las analogías ocultas.

La captación de las homologías estructurales no siempre tiene necesidad de apelar al formalismo para fundamentarse y

⁴⁵ C. Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, Plon, Paris, 1956, p. 49 [hay ed. esp.].

⁴⁶ B. Russell, *Mysticism and Logic, and Other Essays*, Doubleday, Anchor Books, Nueva York, 1957, p. 73 (inst. publ. *Philosophical Essays*, George Allen & Unwin, London, 1918, 2ª ed., *Mysticism and Logic*, 1917 [hay ed. esp.].

para demostrar su rigor. Basta seguir el procedimiento que condujo a Panofsky a comparar la *Summa* de Tomás de Aquino y la catedral gótica para advertir las condiciones que hacen posible, legítima y fecunda tal operación: para acceder a la analogía oculta escapando de esa curiosa mezcla de dogmatismo y empirismo, de misticismo y positivismo que caracteriza al intuicionismo, hay que renunciar a querer encontrar en los datos de la intuición sensible el principio que los unifique realmente y someter las realidades comparadas a un tratamiento que las hace igualmente disponibles para la comparación. La analogía no se establece entre la *Summa* y la *Catedral* tomadas, por así decirlo, en su valor facial, sino entre dos sistemas de relaciones inteligibles, no entre "cosas" que se ofrecerían a la percepción ingenua sino entre objetos conquistados contra las apariencias inmediatas y contruidos mediante una elaboración metódica [E. Panofsky, texto n° 32].

De esta manera, es en su poder de ruptura y de generalización, los dos son inseparables, que se reconoce el *modelo teórico*: depuración formal de las relaciones entre aquellas que definen los objetos contruidos, puede ser transpuesto a órdenes de la realidad fenomenal muy diferentes y provocar por analogía nuevas analogías, nuevos principios de construcción de objetos [P. Duhem, texto n° 33; N. Campbell, texto n° 34]. Así como el matemático encuentra en la definición de recta como curva de curvatura nula el principio de una teoría general de las curvas, ya que la línea curva es un mejor generalizador que la recta, así la construcción de un modelo permite tratar diferentes formas sociales como otras tantas realizaciones de un mismo grupo de transformaciones y hacer surgir por ello propiedades ocultas que no se revelan sino en la puesta en relación de cada una de las realizaciones con todas las otras, es decir por referencia al sistema completo de relaciones en que se expresa el principio de su afinidad estructural.⁴⁷ Es éste el procedimiento que le confiere su

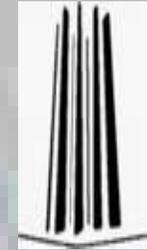
⁴⁷ Es el mismo procedimiento, que consiste en concebir el caso particular e incluso el conjunto de casos reales como casos particulares de un sistema ideal de composiciones lógicas, que en las operaciones más concretas de la práctica sociológica como la interpretación de una relación estadística puede terminar invirtiendo la significación de la noción de significatividad estadística: así como la matemática pudo considerar la ausencia de propiedades como una propiedad, del mismo modo una ausencia de relación estadística entre dos variables puede ser altamente significativa si se considera esta reacción dentro del sistema completo de relaciones de la que forma parte.

fecundidad, es decir su poder de generalización, a las comparaciones entre sociedades diferentes o entre subsistemas de una misma sociedad, por oposición a las simples comparaciones suscitadas por la semejanza de los contenidos. En la medida en que estas "metáforas científicas" conduzcan a los principios de las homologías estructurales que pudieran encontrarse sumergidas en las diferencias fenomenales, son, como se ha dicho, "teorías en miniatura" puesto que, al formular los principios generadores y unificadores de un sistema de relaciones, satisfacen completamente las exigencias del rigor en el orden de la demostración y de la fecundidad, en el orden del descubrimiento, que definen una construcción teórica: gramáticas generadoras de esquemas, pasibles de ser transpuestas, proporcionan el principio de los problemas y de cuestionamientos indefinidamente renovables; realizaciones sistemáticas de un sistema de relaciones verificadas o a verificar, obligan a un procedimiento de verificación que no puede ser más que sistemático en sí mismo; productos conscientes de un distanciamiento por referencia a la realidad, remiten siempre a la realidad y permiten medir en la misma las propiedades que su irrealdad sólo posibilita descubrir completamente, por deducción.⁴⁸

⁴⁸ Sería indispensable en ciencias sociales una educación del espíritu científico para que, por ejemplo en sus informes de encuesta los sociólogos rompan más a menudo con el procedimiento inductivo que a lo sumo conduce a un balance recapitulativo (cfr. *infra*, parág. III.2, p. 91) para reorganizar en función de un principio unificador (o de varios), a fin de explicar sistemáticamente, el conjunto de relaciones empíricamente comprobadas, es decir para obedecer en su práctica a la exigencia teórica, aunque fuera al nivel de una problemática regional.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



**Curso taller:
Producción textual académica en la Maestría en
Pedagogía FES Aragón UNAM
Segunda sesión**

Elaboró: Lic. Susana Rodríguez Cabañas.
Tutor: Dr. Antonio Carrillo Avelar.

Objetivos:

Al finalizar la sesión los participantes lograrán:

- Analizar el desarrollo de sus competencias comunicativas lingüística y pragmática para la producción escrita.

¿Qué es una producción escrita?

- Es un proceso propio del ser humano para comunicarse y lograr permanencia en el tiempo.
- La escritura tiene permanencia temporal, por lo que permite su trascendencia histórica.
- Es la estructuración de la escritura desde la perspectiva lingüística.(Cassany,1995).

- Es dar a conocer a otra(s) personas de forma escrita nuestras ideas como práctica social. (Flower y Hayes, 1996).
- Es hacer evidente nuestro capital cultural como parte de nuestra formación previa.
- En comparación con el lenguaje oral representa mayor complejidad en el sentido que se escribe pensando en el “otro”.

Corrección tradicional	Corrección procesal
<p>1.- Énfasis en el producto: Se corrige la versión final del texto.</p> <p>2.- Énfasis en el escrito: Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.</p>	<p>1.- Énfasis en el proceso: Se corrigen los borradores previos.</p> <p>2.- Énfasis en el escritor: Trabaja con los hábitos del escritor.</p>

Corrección tradicional	Corrección procesal
<p data-bbox="233 375 1089 675">3.- Énfasis en la forma: Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática y tipografía).</p> <p data-bbox="233 792 1089 927">4.-El maestro juzga el texto acabado.</p> <p data-bbox="233 1052 1089 1268">5.-El maestro se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.</p>	<p data-bbox="1094 375 1887 748">3.-Énfasis en el contenido y la forma: Primero ayuda a construir el significado del texto y después a su expresión lingüística.</p> <p data-bbox="1094 781 1887 915">4.- El maestro colabora con el alumno a escribir.</p> <p data-bbox="1094 1040 1887 1256">5.- El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir <u>su texto</u>.</p>

Corrección tradicional	Corrección procesal
<p>6.-Norma rígida de corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.</p>	<p>6.- Norma flexible. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.</p>
<p>7.-Reparación como corrección de defectos, como consecuencia de desconocer las reglas gramaticales.</p>	<p>7.- Corrección como revisión y mejora de sus textos, proceso integrante de la composición escrita.</p>

Conclusiones:

- Intercambia ideas por medio del trabajo en equipo.
- Forma un grupo de autoayuda.
- Platicar con el profesor sobre las correcciones realizadas en los textos.
- No caer en el desánimo tomando las correcciones como algo personal, esto forma parte de un proceso de aprendizaje.

RECUERDA:

- La redacción de textos mejora con la práctica.
- La redacción pone en evidencia la construcción de pensamiento que hay al interior de una persona.
- Al tener una organización de ideas se logra articular una situación permitiendo su análisis y comprensión.

- La redacción de textos debe ser incorporada como parte de la vida cotidiana, no como un requisito académico que tiene como consecuencia la obtención de una calificación.
- Recordar que los grandes escritores comenzaron corrigiendo sus fallas.
Todos llevamos dentro a un escritor que está deseoso de salir a la luz.

Esperando que estas sugerencias las pongas en práctica para mejorar tus textos agradezco tu asistencia.

¡Muchas Gracias!

Lic. Susana Rodríguez C.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**



Curso taller:

Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía FES Aragón UNAM

Las características del buen escritor

Tercera sesión

**Elaboró: Lic. Susana Rodríguez Cabañas.
Tutor: Dr. Antonio Carrillo Avelar.**

El perfil de un escritor

- Cualquier persona que lo desee puede convertirse en un gran escritor.
- Se aprende a escribir, escribiendo.
- Se requiere conocimiento y práctica de los conocimientos adquiridos.

Para comenzar a escribir, un buen escritor:

- Esquematiza las ideas: Por medio de mapas mentales, cuadros sinópticos, flechas, dibujos o mapas conceptuales.
- Dedicar tiempo suficiente, no dejar para última hora la redacción de un escrito.

- Deja descansar el escrito para que fluyan las ideas.
- Dedica tiempo para la reflexión sobre el tema.
- Se olvida de preocuparse sobre cómo ponerlo y atiende el qué.

- Revisa otros trabajos para que tenga una idea de cómo armar su propio texto.
- Presenta su texto con letra legible.
- Es recomendable usar Arial 12 con interlineado a 1.5 de espacio para correcciones. Si tiene dudas pregunta a su profesor o a la persona a la dirige el texto.

- Evita los adornos excesivos o distractores que podrían restar seriedad a su escrito.
- Si desconoce algunas funciones del ordenador, considera una buena oportunidad para aprender tomando un curso.

- Obtiene de la lectura los elementos que le permiten analizar un texto.
- Consulta al autor en su fuente directa, después consulta a quien lo interpreta.
- Proporciona variedad a su lectura, desde lo formal hasta lo informal.

- Trata de reflexionar sobre lo leído para tomar una postura al respecto.



Gracias por tu participación



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**



Curso taller:

Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía FES Aragón UNAM

¿Cómo se compone un texto?

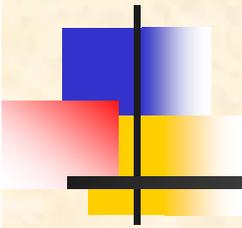
Tercera sesión

Elaboró: Lic. Susana Rodríguez Cabañas.

Tutor: Dr. Antonio Carrillo Avelar.

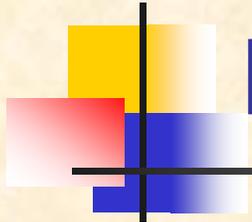
Un texto se compone de:

- Macroestructura



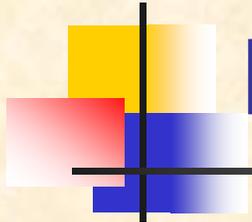
- Microestructura y

- Superestructura



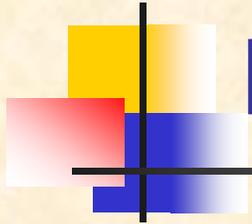
La macroestructura

- Las macroestructuras semánticas son indispensables para que se produzcan conexiones lineales entre oraciones y para la comprensión del tema de un texto .
- La unión macroestructura y microestructura, se da por la relación entre dos secuencias de proposiciones llamada "proyección semántica" (Van Dijk, 1991).



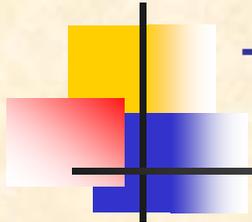
La microestructura

- La microestructura textual es el nivel de base del texto concreto y se refiere más que nada a las relaciones de coherencia y cohesión que se establecen entre las unidades que forman parte de un texto.
- Es la estructura de las oraciones y de las relaciones de coherencia y cohesión que entre ellas existen.



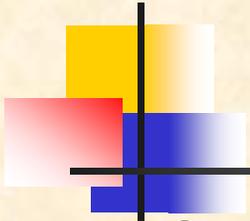
La superestructura

- La superestructura esquemática es la estructura global que caracteriza el tipo de texto, es independiente del contenido y se refiere más generalmente a la forma del texto.

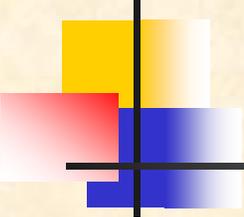


Tipología textual:

- 1.- Textos con función expresiva: Toman en cuenta las emociones y reflexiones del emisor. Ejemplo: una autobiografía, un diálogo, un diario íntimo, etc
- 2.- Textos con función referencial o informativa: El emisor presenta hechos y su intención es informar acerca de ellos. Prevalece la información y se remite a un contexto.



-
- 3.- Textos con predominio de la función poética: Incluye a todos los textos literarios cuyo objetivo es un uso original del lenguaje y no remiten a un referente real.
 - 4.- Textos con predominio de la función conativa o apelativa: El escritor persigue convencer a los receptores con argumentos. Enuncia hipótesis e intenta demostrarlas.



Tipos de prosa

- La descripción: Se presentan objetos, personas, lugares, sentimientos, utilizando los detalles concretos. La descripción pone en evidencia la percepción que tiene el autor a través de sus cinco sentidos.
- La narración: Es una prosa que presenta una historia, expone un suceso o una serie de hechos.

- 
- La exposición: Es “una prosa que presenta y explica ideas, sujetos y argumentos, aclara los fines y muestra la organización”.
 - La argumentación: Es una prosa que presenta hechos, razonamientos, problemas, de acuerdo a una opinión.

Fuentes:

SERAFINI, T. (1999) *Cómo redactar un tema*. México, Paidós.

VAN DJIK, T. (1991) *Las funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México, Siglo veintiuno.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**



Curso taller:

Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía FES Aragón UNAM

¿Cómo identificar mi proceso de producción escrita? Cuarta sesión

**Elaboró: Lic. Susana Rodríguez Cabañas.
Tutor: Dr. Antonio Carrillo Avelar.**

Recomendaciones a seguir al momento de elaborar una redacción:

- Comprende lo que te piden.



- Pide que te expliquen el tipo de texto requerido al momento de solicitarte un escrito.

- Haz uso del capital cultural sobre conceptos que posees.

- Preocúpate por enriquecer dicho capital cultural.

- Evita el uso de términos populares o coloquiales en la redacción de textos formales.
- Subraya las palabras que desconozcas en los textos y búscalas en el diccionario.
- Resuelve en tus ratos de entretenimiento crucigramas. Esto te permitirá desarrollar el uso de los sinónimos.

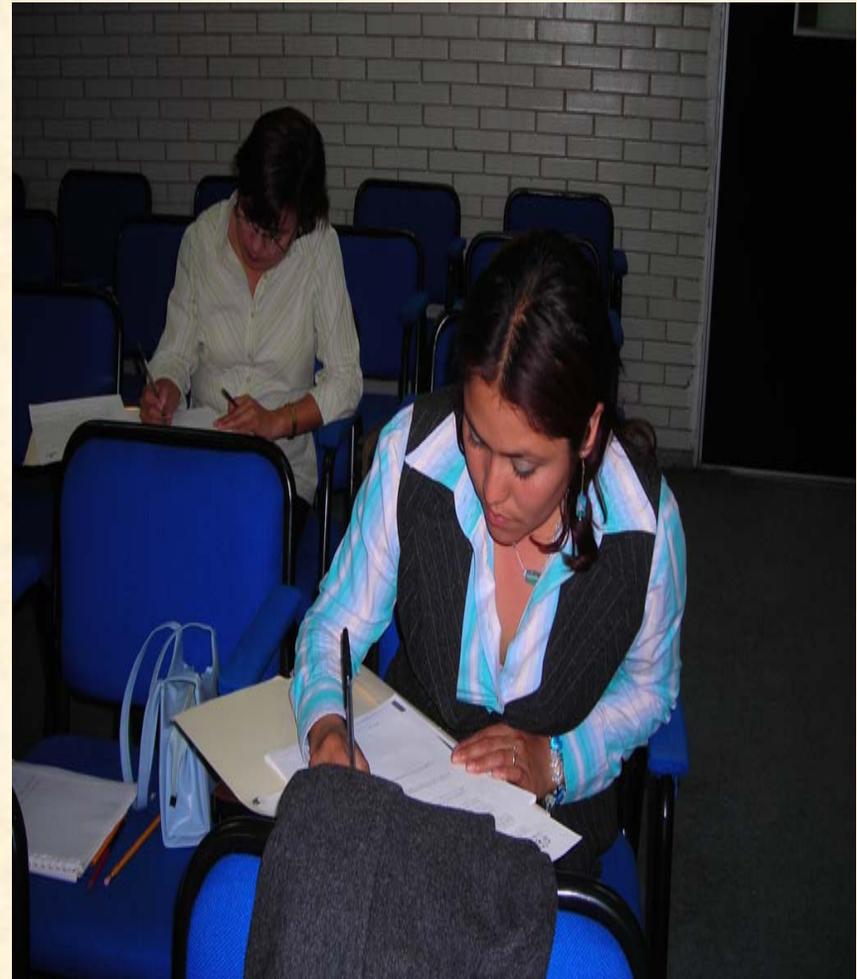


- Usa adecuadamente la gramática, sintaxis y signos de puntuación.
- La mejoría de la redacción de textos sólo podrá lograrse por medio de la práctica constante.

- Consulta un texto de ortografía.
- Proporciona a otros el texto para verificar correcciones.
- Usa el lenguaje propio del campo de conocimiento.
- Pregunta a tus profesores para que te esclarezcan los conceptos o los amplíen.

- Lee los materiales impresos que se te asignen.
- Evita hacer recortes y pegados de textos que circulan en el internet.

**Gracias por
tu participación**





**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**



Curso taller:

Producción textual académica en la Maestría en Pedagogía FES Aragón UNAM

*El aparato crítico, las citas
bibliográficas y el sistema Harvard*
Quinta sesión

**Elaboró: Lic. Susana Rodríguez Cabañas.
Tutor: Dr. Antonio Carrillo Avelar.**

- Se llama ***aparato crítico*** al conjunto de citas, referencias y notas aclaratorias que es preciso incluir en un trabajo para dar cuenta de los aportes bibliográficos que le apoyan.



- El pensamiento científico se desarrolla mediante una labor continuada, en la que los nuevos conocimientos tienen como punto de partida el saber ya acumulado en una disciplina particular.

- Existen básicamente dos estilos:
 - **Modalidad europea**
 - Escritas al pie de página
 - Autor comenzando por el apellido, título subrayado, lugar publicación, año y no. páginas consultadas.

DE GARAY, Sánchez A. Integración de los jóvenes en el sistema universitario. México, 2004, Pomares, pp.23-27.

De Garay, Sánchez A. Integración de los jóvenes en el sistema universitario. México, 2004, Pomares, pp.23-27.

Ejemplo de cita europea:

- “De regreso en la URSS, Vigotsky ingresa al hospital por una grave recaída de tuberculosis, momento en el que acaba su tesis *Psicología del Arte*, que es defendida en el otoño, pero que no conseguirá editar. Nuevamente es internado en el hospital en 1926, donde escribirá un ensayo sobre “La significación histórica de la crisis en psicología”, el que tampoco logrará publicar.”[\[1\]](#)

-

[\[1\]](#) Ramírez, T. Biografías. México, 1987, Larousse, p. 17

Posteriormente, Vigotsky trabajó en el Instituto de Psicología de Moscú junto a [Luria](#) y [Leóntiev](#), quienes eran un poco más jóvenes que él y que, posteriormente, también adquirirían reconocimiento a nivel mundial. Ellos buscaban reformular la teoría psicológica tomando como base la mirada marxista^[1], inventando estrategias pedagógicas que permitieran luchar en contra del analfabetismo y de la *defectología*, condición atribuida, en esa época, a aquellos niños considerados como “anormales” o “difíciles”, dentro de la cual se incluían situaciones como ser zurdo o retrasado mental.

^[1] Marx, K. El capital: Crítica de la economía política 1818-1883. México, 1980, Siglo Veintiuno, p.89.

Modalidad anglosajona (Harvard)

- Autor comenzando por apellido, año de publicación, título de la obra en cursiva, lugar (ciudad) y editorial.

COMO BIBLIOGRAFIA

- Vigotsky, S. (1962) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Aique.
- VIGOTSKY, S. (1962) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Aique.
- **El Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón utiliza este tipo de citado.**

- **CÓMO CITAR:**

- VIGOTSKY, L.S.(1978) *Pensamiento y lenguaje:Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México, Quinto Sol.

- 1) Una de las principales aportaciones de Vigotsky (1978) a la psicología y a la educación es el concepto de zona del desarrollo proximal.

Este concepto lo define como “*aquellas funciones que todavía no maduran sino que se hallan en proceso de maduración, funciones que madurarán el día de mañana, pero que están actualmente en un estado embrionario.*”(Vigotsky, 1978:86-87).

- Tenorio, L. y P.Torres (2004) *Ortografía didáctica*. México, Larousse.

Bibliografía

- En orden alfabético
- Primero libros, después revistas, documentos y páginas electrónicas.
- Cuando entregues avances incluye la bibliografía de ESE CAPÍTULO.
- Anota la bibliografía en el momento en que la incorporas al texto.

- Al finalizar el trabajo de tesis deberás de incluir todos los textos bibliográficos que sustentan el trabajo.
- Si el texto ya no te sirvió, inclúyelo dentro del estado del arte.
- Sólo se anotan los textos que sustentan al trabajo, no los que te ayudaron a ti.