



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS
ESTUDIANTES DEL POSGRADO DE PEDAGOGÍA DESDE EL
ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



FES Aragón

PRESENTA:
MIGUEL MARTÍNEZ CURIEL

TUTOR DE TESIS:
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR

EDO. DE MÉX, MAYO, 2011



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.

DEDICADA A...

*LA VIDA,
por darme un ángel como esposa*

*MIS HIJOS,
orgullo y fortaleza de mi vida*

*MI PADRE,
hombre recto e incansable*

*MI MADRE,
el gran amor que nunca olvidaré*

*MIS HERMANOS,
mi otra gran familia*

AGRADECIMIENTOS

En esta tesis, producto de mucho trabajo y estudio, los agradecimientos son múltiples:

- A la Universidad Nacional Autónoma de México, por enriquecer mi formación y conocimiento.
- Al doctor Antonio Carrillo Avelar, por ser un hombre muy sabio y humano, dispuesto siempre a ayudar.
- A la doctora Guadalupe Villegas, doctora Guadalupe Salinas y doctor Luis Gabriel Arango, por sus valiosísimas aportaciones.
- Al doctor Jesús García Badillo, por transformar mi vida y distinguirme con su inapreciable amistad.
- A mis compañeros, por los triunfos y fracasos que nos fortalecieron.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción.....	1
 CAPÍTULO I REFERENCIAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Fundamentos teóricos de la investigación.....	16
1.2. Enfoque comunicativo en la producción escrita y construcción textual.....	24
1.2.1. Formación de la competencia comunicativa.....	25
1.2.2. Competencia comunicativa y construcción del texto.....	31
1.3. Características de las estructuras de los tipos de textos.....	35
1.4. Habilidades lingüísticas y área de oportunidad.....	40
1.5. Fundamentos metodológicos de la investigación.....	45
1.5.1. Construcción del objeto de estudio.....	48
1.5.2. Diagnóstico e importancia de la entrevista.....	51
1.5.3. Identificación de los actores.....	55
1.5.4. Metodología del trabajo de campo.....	56
1.5.5. Revisión bibliográfica.....	56
1.5.6. Estudio cualitativo (cuestionario).....	57
1.6. Selección del análisis lingüístico.....	62
1.7. Construcción de la guía de la entrevista.....	71
1.7.1. Perfil sociocultural.....	73
1.7.2. Campo y <i>habitus</i>	74
1.7.3. Competencia comunicativa.....	76
 CAPÍTULO II CONTEXTO DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA E IMPACTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	
2.1. El entorno de la investigación.....	80
2.2. Globalización y políticas educativas: posgrado de la UNAM.....	82
2.2.1. Globalización en el escenario del posgrado en Pedagogía.....	88

2.2.2. Resignificación de competencias en el plano académico.....	89
2.3. Esbozo histórico del posgrado en Pedagogía, UNAM.....	91
2.3.1 Surgimiento de la FES Aragón del posgrado de Pedagogía.....	95
2.3.2. Los programas de posgrado de la UNAM.....	98
2.4. Retos del posgrado de la UNAM.....	101

**CAPÍTULO III ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
DESDE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS**

3.1. Interpretación de las estrategias metodológicas.....	105
3.2. Aplicación operativa de la matriz al corpus de análisis.....	112
3.2.1 Las macroestructuras de los proyectos de investigación.....	115
3.2.2. Aspectos gramaticales de la oración.....	119
3.2.3. Hallazgos de la entrevista a los sujetos de estudio.....	131
3.3. Resultados del análisis en cuanto a su valoración para la propuesta pedagógica.....	132

**CAPÍTULO IV CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS
DE INTERVENCIÓN PARA LA
PRODUCCIÓN ESCRITA**

4.1. Consideraciones finales.....	140
4.1.1. Propuesta de intervención y estrategias didácticas.....	149
4.1.2. Justificación de los seminarios.....	151
4.1.3. Formación docente y sus repercusiones en el estudiante.....	152
4.1.4. Fundamentos de los seminarios.....	156
4.1.5. Modelo de diseño curricular de corte crítico.....	159
4.1.6. Estrategias didácticas de corte crítico.....	171
BIBLIOGRAFÍA.....	180
ANEXO 1.....	188

ANEXO 2.....	193
ANEXO 3.....	197
ANEXO 4.....	201

INTRODUCCIÓN

Como las distancias en el mundo se acortan de manera vertiginosa, se propicia cada vez más un entorno interrelacionado: las personas y mercancías se trasladan con más facilidad, la información fluye con mayor rapidez y en múltiples direcciones. Este fenómeno ha dado como resultado la llamada *Era de la Globalización*, proceso que ha trascendido el ámbito de las relaciones comerciales y modificado de manera crucial el contexto social y, por ende, el campo educativo. Asimismo, la globalización influye las políticas emitidas por los organismos internacionales en las instituciones a nivel superior, vislumbrándose al conocimiento como una posesión representada por medio de la producción escrita que se genera en el contexto académico.

En ese sentido, la presente investigación examina, desde el enfoque de las competencias comunicativas, el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de maestría y doctorado de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, a través de los textos descriptivos generados durante el curso “Estilística para la elaboración del discurso escrito”, impartido en el semestre 2008-2.

Sin embargo, cabe señalar que el enfoque de competencias es opuesto a la formación enciclopédica tradicional debido principalmente al rompimiento totalitario que se traduce en versiones esquemáticas. Lo anterior, a su vez, permite soluciones colindantes a los problemas principales de la educación superior, donde es importante reconocer que su abordaje temático constituye uno de los ejes rectores de las políticas educativas en el ámbito nacional.

Hablar de competencias significa integrar los conocimientos, las habilidades y los valores considerando que el sentido de la educación a través de este modelo posee una perspectiva integradora que favorece los desempeños genéricos y holísticos en la formación de un profesional creativo e innovador, cuyas características sean: capacidad en la toma de decisiones, pensamiento crítico, trabajo en equipo, en red, comunicación en otros idiomas y lenguajes; con la visión de aprender de manera permanente de acuerdo con los valores profesionales y disciplinarios (Jaramillo, 2007:17).

Así se contempla que en la relación entre competencias y campo profesional se generan cuatro tipos de ámbitos: académicos, laborales, profesionales y de investigación. Su

influencia se extiende al campo de la creación, distribución, uso y difusión del conocimiento. Por otra parte, se debe recalcar que las competencias no son patrimonio del puesto de trabajo, sino un atributo de la persona que incorpora elementos individuales y sociales; es decir, son consecuencia de las habilidades y saberes que el individuo ha logrado desarrollar a través de su interrelación con la cultura académica de los centros de enseñanza en sus diferentes niveles.

En el caso particular de la producción escrita, motivo de análisis de esta investigación, se ha constatado que desde finales del siglo XX la redacción de los estudiantes ha sido objeto de controversia por parte de investigadores y docentes. Mientras que algunos proponen que ésta se debe transformar para hacerla más accesible y que la enseñanza debe centrarse en los procesos de redacción y no en ortografía; otros consideran que la redacción es un componente sumamente importante e irrenunciable para una buena comunicación, ya que elimina ambigüedades léxicas, semánticas y sintácticas y, como tal, se vincula con procesos de comprensión y producción del lenguaje. Por lo mismo, se considera que en el fondo esta controversia no radica tanto en el cuestionamiento acerca de la importancia que debe darse a la escritura, sino en la forma en que debe enseñarse.

De ahí que esta investigación considere que la producción escrita no cumple con los requerimientos institucionales desde la perspectiva del enfoque comunicativo. La producción escrita como parte del contexto del Programa de Estudios de Posgrado de la Facultad de Estudios de Posgrado no es ajena a dicha situación. Sin embargo, la influencia de las políticas externas dentro del ámbito educativo demanda de sus egresados una mayor productividad y calidad. Al incorporar la Maestría y el Doctorado en Pedagogía al Padrón de Excelencia del Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), 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. En ese sentido, cursar los estudios de posgrado implica adquirir una serie de competencias que enriquecerán tal formación, desde una perspectiva que vaya en función de las políticas educativas actuales que son demandadas por la sociedad globalizada donde nos desenvolvemos.

Desde esta cosmovisión en que se une la educación con el contexto de la comunicación, y específicamente la comunicación no verbal, se puede inferir que una herramienta

invaluable que todo estudiante de Pedagogía a nivel posgrado debe dominar como parte de su formación profesional es la redacción académica universitaria, la cual desempeña una función primordial en su proyecto de vida personal. No obstante, debido a múltiples razones de índole social, individual, económico, educativo, entre otras, los maestrantes y doctorantes de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, llegan a este nivel universitario con muchas deficiencias de conocimiento, una de éstas concierne a la redacción, y en este caso de la investigación: los textos descriptivos.

También es conveniente aclarar que el redactar un texto no viene a ser el fruto de la inspiración o de la casualidad del encuentro de ideas, sino que es un proceso de creatividad, cálculo y dominio de estrategias y técnicas en que el capital cultural interiorizado del actor (que es quien 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.

Es así que los conflictos de redacción académica que se enfrentan dentro del ambiente del posgrado, implican acciones que se deben tomar en cuenta tanto por el estudiante como por la institución académica, representada en este caso por el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, perteneciente a la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón. Si bien es cierto que la universidad no es responsable de las carencias de conocimientos ni de la trayectoria formativa de los maestrantes y doctorantes, no debe descartarse la posibilidad de apoyo en la solución de los problemas que, de acuerdo con sus posibilidades, sea viable solucionar.

Recientemente han surgido posturas que parten del proceso de información y que explican el funcionamiento del lenguaje, como un paso de jerarquía semántica y de significados en una constante retroalimentación entre los hablantes, tal es el caso de la *gramática del texto* del mismo Van Dijk (1993), quien junto con Kintsch (1988), plantea la existencia de macroestructuras que permiten dar una coherencia total al discurso, a partir de un tema estructurante que involucra a todas las partes del texto dentro de un ámbito de comunicación. Asimismo, incorpora en su planteamiento la posibilidad de hacer un estudio del lenguaje, escindiendo cualquier aspecto gramatical,

semántico y pragmático, de tal manera que el lenguaje oral es analizado como la producción de un macroacto del habla. Esta postura teórica ofrece un estudio sobre los procesos micro de producción del lenguaje.

La construcción del problema de investigación se consideró desde una realidad concreta, como lo es dentro de los programas de la Maestría y Doctorado en Pedagogía de la FES Aragón, UNAM. Esto me llevó a considerar como objeto de estudio a la producción escrita, con el propósito de brindar una propuesta de intervención que enriqueciera a ésta. El diagnóstico recuperó las producciones realizadas por los actores (16 textos descriptivos) en que se muestran las debilidades y fortalezas de los actores en el proceso de construcción al realizar una producción escrita. Con la interpretación y análisis del dato empírico se identificaron las siguientes observaciones:

- a) Existen problemas en cuanto a la redacción de un texto descriptivo.
- b) Presentan carencias respecto a las estrategias de construcción textual.

Lo anterior tiene las siguientes consecuencias:

- Dificultad en la construcción de textos que puede afectar el proceso de graduación.
- Problemas de cohesión y coherencia en la construcción de su trabajo de investigación.

Por otro lado, el diseño de instrumentos a aplicar tendría 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 apoyé en la revisión de otras investigaciones que me permitieron recuperar las sugerencias de otros especialistas sobre la construcción de sus objetos de estudio.

Fue así que, con el propósito de profundizar en el 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 se deben contemplar en el diseño de una propuesta de producción académica para los alumnos que se incorporen a la Maestría y Doctorado en Pedagogía de la FES Aragón?
- ¿Cómo generar una propuesta pedagógica de intervención considerando el enfoque comunicativo como un elemento importante de la formación de los actores a partir de sus fortalezas y debilidades en la producción escrita?

Para esto se requería, en primera instancia, elaborar un diagnóstico que se entiende como aquel trabajo previo que permite conocer e identificar el estado en que se encuentra el objeto de estudio, con la finalidad de captar la realidad del pasado y presente, para posteriormente tomar decisiones objetivas plasmadas en un proyecto posible a realizar (Astorga y Van Der Bijl, 1991; Prieto, 1978; Lacon, 2001; Kalman, 2004). Por lo tanto, creí interesante realizar un diagnóstico mediante los siguientes instrumentos metodológicos: una matriz de análisis lingüístico, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, con el interés científico de conocer las dificultades que enfrentan los maestrantes y doctorantes con respecto a la redacción.

De esa manera, se investigó el tema de las competencias comunicativas con la intención de que este estudio sea útil para profesores y tutores que tienen la necesidad de vigilar la adecuada redacción de los textos académicos y, en especial, el trabajo de investigación. Así se encontró una deficiente preparación en niveles anteriores, falta de compromiso del estudiante en su propio proceso de formación o escaso apoyo del sistema educativo. A partir de estos hallazgos se buscó generar una propuesta de intervención pedagógica que coadyuvara a la solución del problema de la escritura.

En particular, la principal interrogante en esta investigación radica en indagar qué es lo que sucede en el proceso de redacción a nivel posgrado, es decir, identificar las dificultades más importantes de la escritura que presentan los alumnos de este nivel educativo, en este caso cuando redactan textos descriptivos. Es decir, conocer de modo claro el panorama que se presenta de la redacción en este nivel de estudios en un

ambiente que va más allá de la formalidad que implica la propia universidad, a fin de mejorar la habilidad escrita tanto de los estudiantes de maestría como de doctorado..

OBJETIVO GENERAL:

- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica desde la perspectiva del enfoque comunicativo, en función al texto descriptivo para contribuir al proceso de formación y al fortalecimiento de la competencia comunicativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Distinguir los diferentes métodos y estrategias que utilizan los maestrantes y doctorantes en Pedagogía en la construcción de un texto descriptivo.
- Elaborar un diagnóstico en función del texto descriptivo identificando las fortalezas y debilidades a atender de los maestrantes y doctorantes en Pedagogía al momento de ingresar al Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía.
- Analizar el proceso de construcción de textos descriptivos a partir del enfoque comunicativo.
- Presentar sugerencias que fortalezcan las competencias comunicativas en la construcción de textos.
- Determinar si los actores están familiarizados con las características del texto descriptivo.

Conjuntamente, me enfoque 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 distintos enfoques, como lo es la lingüística, la psicolingüística, el análisis del discurso, la sociolingüística, entre otras. Este estudio, al interior del campo de la Pedagogía, indica que la producción del texto no ha sido trabajada hasta el momento en el nivel de Posgrado, por considerar que los

estudiantes que ingresan a esta categoría educativa ya cuentan con todos los elementos que les permitirán la construcción de cualquier tipo de texto.

Por otro lado, es conveniente destacar que los trabajos realizados dentro del campo de la lingüística brindan aspectos de la textolingüística (composición de un texto), como parte del análisis del discurso desde su visión estructural, situación que consideré para la delimitación del objeto de estudio, y que rescaté para la elaboración del ejercicio de escritura en el diagnóstico realizado. La revisión de constructos teóricos, 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 con sus estrategias de intervención, dado que es un proceso constante de construcción (Bernard, 2006, Ferry, 1990).

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 vinculado con las aptitudes, capacidades, competencias 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, lo 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 ámbito educativo, no considera simplemente su acumulación, sino que contribuye a elaborar una serie de saberes que, al conjuntarse el momento de escribir, dan una producción textual, como lo es el *saber lingüístico* relacionado con la gramática y la sintaxis de texto, lo que se llama aspecto estructural de la producción escrita y el *saber interaccional* relacionado con el aspecto comunicativo y social de la producción del texto.

Asimismo, la transmisión de una ideología propia de un campo específico de conocimiento es determinante en la conformación del contexto a partir 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, esto es, 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 lo anterior se distinguen intereses académicos, sociales y políticos, los cuales repercuten en los procesos de formación, considerando los elementos que participan en la constitución de los sujetos sociales. Este factor permite advertir 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 en el que participa. La formación de un actor se materializa en un texto, situación que hace necesario determinar el tipo de escrito que produce al ingresar a los programas de Maestría y Doctorado, donde se requiere la construcción de textos. Por medio de la producción escrita, como instrumento de comunicación, el actor alcanza determinados objetivos culturales, modificando sus interacciones en el plano institucional en el cual confluyen las esferas, sociopolítica y cultural, que comparten con otros actores al definir un contexto.

Las aportaciones de Bourdieu permitieron conjuntar el capital cultural interiorizado como parte de la formación previa de los actores y sus *habitus* con respecto a la producción escrita. Lo anterior a su vez, se enriqueció con el concepto de formación de Bernard (2006), Honoré (1980) y Ferry (1990; 1997). Esto vinculado con las competencias comunicativas lingüística y pragmática, como parte conjunta de un proceso de formación que conllevan a la reflexión de fortalezas y debilidades que el actor posee, por medio de su autoevaluación. Así, éste podrá atender dicho proceso interiorizándolo a su vida académica.

De igual forma resulta interesante observar que son pocos los trabajos interrelacionados con la producción escrita desde la perspectiva de la formación como un proceso, y más escasos aún los trabajos efectuados a un nivel de posgrado. Ya que de modo lamentable, como se expuso, se da por entendido que el maestrante y el doctorante poseen 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 menciona a la escritura como componente esencial que se encuentra relacionado con el aspecto estructural del análisis del texto, como sucede con la textolingüística (Renkema,1999;Van Dijk,1991), mismo que es abordado por la lingüística como parte de un análisis del discurso (Maingueneau,2003; Martínez, 2001). En otro orden, se halla la psicolingüística, que rescata aquellos asuntos relacionados con el proceso cognitivo del sujeto (García, 1996), donde se analizan los aspectos cognitivos que repercuten directamente al interior de dicho proceso como 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, en este caso un campo de conocimiento.

Acerca de las investigaciones que se han realizado, como parte de trabajos de tesis registrados, se puede encontrar que en su mayoría muestra una tendencia en relación con los niveles educativos básicos, primordialmente de 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 lectoescritura, ya que es en estos grados escolares se inicia el proceso de la escritura (Candela, 1999; Tenorio, 1983). Recuperan la función estructural encaminada a consolidación, por medio de ejercicios de redacción, implementando actividades que son indicadas en el programa oficial, tal como 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 mismos. Antecedentes que hicieron necesario considerar el tipo de texto que se producía al

ingresar a los programas de Maestría y Doctorado a manera de brindar las estrategias que fortalecieran las debilidades en el proceso de la construcción escrita, en particular en el texto descriptivo.

Sin embargo, estas estrategias no son consideradas por muchos libros de gramática que proponen sugerencias relacionadas con la redacción. Consideran a ésta, desde el aspecto práctico y funcional, llegando inclusive a tener poca actualización sobre 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 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, en la que se rescatan los elementos 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 orientada 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.

Asimismo, algunos trabajos a partir del aspecto sociolingüístico consideran al escritor como un actor, ya que si se quiere redactar éste necesita interactuar con el ambiente (Tannen, 1996; Martínez, 2001) para dar a conocer su idea, tomando en cuenta elementos como la claridad y coherencia del mismo, que aunque no profundizan en los aspectos formativos del actor, son interesantes y valiosas las aportaciones que hace relacionando el aspecto lingüístico con el social.

En el nivel superior se encuentran aportes significativos con el trabajo de Creme y Lea (2000) donde se retoman elementos que influyen de forma directa al momento de escribir un texto universitario. Aportación interesante y significativa, ya que como se ha expuesto, son pocos los trabajos realizados en este nivel, proporcionado una guía de sugerencias al momento de comenzar a escribir, como ubicar el área de conocimiento dentro de la cual se escribe, además de 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. Tal investigación se realizó en la Universidad de North, Londres, Inglaterra

Sobre este punto, es preciso señalar que toma relevancia significativa cuando se comparan los comentarios obtenidos por parte de actores de la Maestría y el Doctorado en Pedagogía, que en forma semejante al estudio de Creme y Lea (2000), les resultó muy complicado 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 vinculados con la producción escrita, en el ámbito universitario, son presentados por De Garay (2004), quien menciona el uso del capital objetivado como parte de los hábitos de escritura en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Por su parte, Becher (1989) señala al 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 escrito es fundamental con respecto al proceso de alfabetización de adultos.

Por su parte, el análisis de los estudios, que refiere Ruiz (1996) acerca de la trascendencia del lenguaje escrito a partir de una configuración sociocultural (Chomsky, 2002; Jackson, 2002), indica que el lenguaje escrito emana de la necesidad de comunicarse con los demás, y que el ambiente sociocultural tiene una gran influencia en el desarrollo de esta habilidad, misma que al ejercitarse adquiere el carácter de competencia (Argudín, 2006), tal como se abordará durante el desarrollo del presente estudio.

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). Mediante el uso y aplicación de éste, se 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 estudiante de maestría y el de doctorado identifican 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.
- Cuando el maestrante y doctorante poseen los conocimientos teórico-metodológicos sobre el tipo de texto a construir, en este caso el descriptivo, utilizando sus competencias comunicativas (lingüística y pragmática), conjuntará la estructura del texto con su contexto, recuperando la situación e intencionalidad que brinda el enfoque comunicativo.

El análisis de las producciones escritas de los de los estudiantes de maestría y doctorado generadas durante el curso “Estilística para la elaboración del discurso escrito”, impartido en el semestre 2008-2, resultó importante para recuperar el material significativo, ubicando las diferentes esferas del objeto (lingüística, comunicativa, social, cultural y pedagógica) que dieron pauta a 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 que facilita la recurrencia a éstos.

La revisión de los textos tuvo como finalidad comprender el fenómeno estudiado, acudiendo 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 me permitió la construcción del capitulo a través de la triangulación de los datos obtenidos (Bertely, 2004). De esta manera, la recolección de referencias fue útil como una fuente importante al conformarse el corpus significativo a analizar (Wittrock, 1989). Igualmente, se evidencia que la producción escrita como parte de la

formación repercute en el proceso de transformación y enriquecimiento del capital cultural interiorizado (Bourdieu, 2007) al permitir que el sujeto comprenda su realidad, con la intención de poder intervenir en ella por medio del uso de su competencia comunicativa como estrategias para construirla.

Arquitectónica del trabajo

El presente trabajo se organizó en cuatro capítulos. El primero de ellos sirve de andamiaje teórico y además busca mostrar aspectos metodológicos que dieron coherencia al trabajo. El segundo presenta un contexto general en el que se ubican tanto a los actores como su campo de acción. El tercero muestra los resultados a partir del análisis del corpus seleccionado (textos descriptivos). El cuarto y último se dedica a las consideraciones finales y propuesta de intervención para la producción escrita.

De manera específica, dicha investigación se inicia con un marco teórico que plantea una revisión de la literatura relevante, la cual se aborda de la siguiente manera:

El Capítulo I *Referencias conceptuales y metodológicas para la investigación*, describe detalladamente la forma en que se analizarán y obtendrán los datos del estudio, el procedimiento de análisis propuesto para interpretar los textos descriptivos de la investigación, así como el utilizado con las entrevistas semiestructuradas. El referente empírico previamente recuperado se analizó a la luz de la teoría que éste brinda, al identificar los procesos de construcción que requiere el texto descriptivo recuperando las fortalezas y debilidades con base en las competencias comunicativas como parte del proceso formativo en el contexto de la Maestría y el Doctorado en Pedagogía.

El capítulo II *Contexto del posgrado en Pedagogía e impacto de las políticas educativas*, presenta el contexto en que 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, que determinan las competencias demandadas en la actualidad por la Sociedad del Conocimiento. Esta producción, toma como escenario los programas de Maestría y Doctorado en Pedagogía en la FES Aragón UNAM, al presentar un ideal formativo

dentro de un grado de competitividad de alto nivel y pertenecer al Padrón de Excelencia del Conacyt.

El capítulo III *Análisis e interpretación textual y de las entrevistas desde el enfoque comunicativo*, reporta los resultados encontrados a partir del análisis lingüístico de los textos descriptivos y de las demás instrumentos metodológicos utilizados: cuestionarios y entrevistas, importantes para conocer la formación de los estudiantes tanto de maestría como de doctorado. Los datos reflejan los hallazgos concernientes con la coherencia y cohesión de los textos descriptivos, así como los aspectos gramaticales de los mismos.

El capítulo IV *Consideraciones finales y propuestas de intervención para la producción escrita*, se presentan las conclusiones de los textos descriptivos redactados durante el curso “Estilística para la elaboración del discurso escrito”, analizados a través del análisis lingüístico y las diferentes estrategias metodológicas. Del mismo modo, se muestra la propuesta de intervención pedagógica, así como diversas estrategias didácticas para desarrollar la escritura de los doctorantes y maestrantes .

En resumen, con la investigación que aquí presento busco determinar no sólo las competencias del manejo del lenguaje escrito (producto de un proceso de aprendizaje) y de las estructuras metodológicas, sino también establecer la intervención tanto de los saberes individuales como colectivos en la definición e interpretación de los textos descriptivos de los sujetos de estudio, a fin de mejorar su competencia comunicativa en el avance de su investigación y desarrollo profesional.

CAPÍTULO I

REFERENCIAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO I

REFERENCIAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN

1.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación examina, desde el enfoque de las competencias comunicativas, el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de maestría y doctorado de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, a través de los textos generados durante el curso “Estilística para la elaboración del discurso escrito”, impartido en el semestre 2008-2. Lo anterior forma parte de un proyecto institucional de la FES Aragón que busca desarrollar, de manera sistemática, las habilidades y competencias necesarias a fin de que los estudiantes del posgrado sean protagonistas de la construcción de su propio conocimiento escrito.

Es así que para el oportuno sustento conceptual de la investigación, inicio este capítulo con la presentación de los teóricos que de una u otra forma han tomado a la comunicación escrita como objeto de estudio: Van Dijk, Hymes, Maqueo y Serafini, a quienes he considerado como los más representativos para los propósitos de este trabajo. Además, siendo ésta una tesis enmarcada en el campo de lo social, se retoman, entre otros autores, las ideas de Bourdieu, Honoré y Ferry. La mezcla de elementos que aportan esta gama de investigadores, me permitieron generar la base teórico-metodológica que articula y sustenta científicamente este estudio.

El objetivo de esta investigación, de corte cualitativo, en el área del análisis del discurso textual, es impulsar mediante el desarrollo de las competencias comunicativas las fortalezas entre los maestrantes y doctorantes que les faciliten la elaboración de escritos. En este sentido, la recuperación del referente empírico se realizará por medio del análisis lingüístico del *corpus* constituido por 16 textos descriptivos.

A continuación presento en el siguiente cuadro algunos de los aportes conceptuales de tanto de los principales teóricos y estudiosos de la comunicación escrita como de la Pedagogía que consideré importantes para el desarrollo de mi trabajo de investigación:

APORTES DE LOS TEÓRICOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y DE LA PEDAGOGÍA	
<i>COMPETENCIA COMUNICATIVA</i>	
Dell Hymes	Propuso el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de <i>uso</i> de una lengua en su medio ambiente, es decir, en los diversos contextos socio-situacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Este enfoque tendría que dar cuenta de las reglas que configuran la competencia comunicativa de los miembros de dicha comunidad.
Teun van Dijk	Menciona que 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; que la macroestructura semántica es el contenido general o global de un texto, representa al sentido del mismo como un todo y se conforma a través de proposiciones completas conocidas como macroproposiciones; y a microestructura textual es el nivel de base del texto concreto y hace mención más que nada a las relaciones de coherencia y cohesión que se establecen entre las unidades que forman parte de un texto.
Ana María Maqueo	Expone que el enfoque comunicativo desde su aspecto formativo, debido a que uno de los principales aspectos que recupera éste 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 una constante y variada gama de situaciones de uso.
María Teresa Serafini	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, viene recuperar la función del lenguaje como parte de la construcción de éstos, el conocimiento previo de la macroestructura textual a redactar facilita su ejecución. También plantea la posibilidad de llegar a una clasificación de los géneros textuales, según se dé su aparición en los distintos tipos de prosa.

<i>PEDAGOGÍA</i>	
Pierre Bourdieu	De los conceptos que maneja este teórico en el proceso de formación del individuo y que utilizo para mi investigación es el capital cultural que puede existir en tres formas o estados: interiorizado, objetivado e institucionalizado. También el <i>habitus</i> y el <i>campo</i> , de los que refiere que ambos son, ante todo, una relación de condicionamiento: el campo estructura el <i>habitus</i> , que es producto de la incorporación de la necesidad inmanente de este campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes.
Michel Bernard	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 a partir de su conformación artesanal, adquiere un significado valioso y enriquecedor desde un ámbito personal y social a medida que la adquisición de información puede ser transformada en conocimiento por el actor.
Bernard Honoré	La formación comprende diversos ámbitos de la actividad humana e integra la problemática de la dinámica personal y todos los demás elementos, especialmente los que conciernen a las relaciones sociales e institucionales, el trabajo, la cultura. Involucra diversos espacios de la actividad humana: biológico, orgánico, psíquico y social, los que dan forma a una relación dialéctica interioridad- exterioridad. El saber, recibido del exterior, es interiorizado y posteriormente exteriorizado, enriquecido con significado en una nueva actividad. Experiencia y relación son soporte y pilar de la actividad formativa.
Gilles Ferry	Concibe a la formación como un proceso distinto de la enseñanza o del aprendizaje. Estos, son soportes y medios para la formación, misma que se concibe en la dinámica de un desarrollo personal. En la formación profesional está presente una representación previa o concepción de las tareas a desempeñar en el ejercicio posterior. Así, la formación prepara al sujeto para adecuarse a las exigencias de su profesión. Formarse es ponerse en forma para desempeñar tareas relacionadas con una práctica profesional.

Fuente del cuadro: elaboración propia.

Es así que este trabajo de investigación intenta dar cuenta de las competencias comunicativas de los maestrantes y doctorantes a través de su producción escrita. Con ese interés, pretendo exponer las estructuras empleadas por los estudiantes al momento

de redactar sus escritos. Para tal propósito se destaca la importancia del enfoque comunicativo (Maqueo, 2004) al considerar la competencia lingüística y pragmática como los ejes articuladores de la competencia comunicativa en la construcción de un texto escrito. Autores como Lomas (1999:34) definen a la competencia comunicativa como "... la capacidad cultural de los oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a diversas intenciones de comunicación en comunidades de habla concretas".

De ese modo, se encuentra que la redacción es un componente esencial de la competencia lingüística, dado que como parte articuladora de la escritura conlleva al análisis y uso del signo lingüístico al adquirir un significado. El enfoque, no sólo considera el uso de las normas gramaticales y la secuencia de párrafos en forma sistemática y rígida de acuerdo con los protocolos establecidos como parte de la texto-lingüística (Van Dijk, 1991), sino del mismo modo proporciona los elementos que permiten considerar el contexto y la intencionalidad del texto escrito desde de la competencia pragmática, permitiendo así adecuar el discurso a una situación particular y un fin específico.

Hacer referencia a un enfoque es poseer una visión con un concepto particular sobre la lengua, al tener como perspectiva una nueva forma de acercarse a una o varias disciplinas mediante un propósito didáctico. Así, el conocimiento y uso de la lengua podrán ser concebidos como un instrumento de comprensión y expresión tanto en un plano interpersonal como en la comunicación social, en que la intención común viene a ser la producción del conocimiento a través de su intercambio.

Es conveniente referir que durante la década de los sesenta, desde el campo antropológico surge el término competencia comunicativa, entendida ésta como "el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüístico, estratégicos y discursivos– que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación, así como al grado de formalización requerido" (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 15).

Dentro de una sociedad que privilegia la tendencia hacia la globalización, resulta significativo analizar las diferentes vertientes en torno a la innovación educativa; es decir, hablar de competencias comunicativas en educación es hacerlo de un tema complejo. No obstante, la importancia de la teoría de las competencias se refiere a que ésta en la realidad no puede ser abordada desde la simplicidad de un solo enfoque, por lo que es esencial destacar que el modelo de competencias está aportando valiosos avances al campo de las ciencias de la educación dado que sus contribuciones están trascendiendo a los ámbitos de la epistemología, psicología educativa, sociología del conocimiento y otras ramas de la ciencia.

Por otro lado, conviene reconocer que en la actualidad el tema en específico de las competencias se constituye también como uno de los ejes rectores de las políticas educativas en el ámbito nacional e internacional. Al respecto, Jaramillo menciona:

Esta situación nos exige control para los modelos educativos tradicionales y al mismo tiempo considerar que al hablar del tema de las competencias significa integrar los conocimientos, las habilidades y los valores, ya que el sentido de la educación por competencias posee una perspectiva integradora que favorece los desempeños genéricos y holísticos en la formación de un profesional creativo e innovador. Todo para tomar decisiones, pensar críticamente, solucionar problemas, trabajar en equipo, en red, comunicarse mediante otros idiomas y lenguajes, con la capacidad de aprender de manera permanente de acuerdo con los valores profesionales y disciplinarios (Jaramillo, 2007:21).

Frente a este marco es preciso revisar los fundamentos del modelo y reconocer sus bondades y limitaciones. En relación con el lenguaje y habla contemporáneos, se identifican cinco grandes acepciones para el término de competencia (Levy-Levoyer 1997):

1. *Competencia como autoridad:* cuando se decide qué asuntos y atribuciones quedan bajo la potestad de un profesional.

2. *Competencia como competición*: cuando las estrategias para el desarrollo de una lucha se encuentran en el campo deportivo, de producción y venta de productos y servicios, todos ellos generados para contender.

3. *Competencia como cualificación*: cuando se está aquilatando si un candidato muestra las cualidades que se exigen como pertinentes para un puesto.

4. *Competencia como incumbencia*: cuando se utiliza para acotar las tareas y funciones de las cuales son responsables unos empleados en un dominio profesional dado.

5. *Competencia como suficiencia*: cuando se fijan las especificaciones consideradas mínimas o claves para el buen hacer competente y competitivo.

Como señala la teoría de la competencia de Claude Levy, las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo cual las hace eficaces en una situación determinada. "... la expresión concreta de los recursos que el individuo pone en juego cuando realiza una actividad, y que pone el énfasis en el manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996: 40).

Referente al tema anterior, el Dr. Lloyd McCleary (1996) presenta una definición de competencia y puntualiza: "La competencia se define como la presencia de características o ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o asumir un rol definido". Acerca de esto, el mismo Jaramillo refiere que:

... la integración de conocimientos, habilidades y valores, al considerar que el sentido de la educación a través de este modelo posee una perspectiva integradora que favorece los desempeños genéricos y holísticos en la formación del prototipo del profesional de la educación que requiere el país... (Jaramillo, 2007:17).

Como se puede observar, una persona competente posee características que lo conducen al análisis de sus posibilidades de desarrollo, así como de sus carencias. No obstante, para llegar a este punto de formación el docente debe utilizar el modelo de enseñanza que le permita tanto a él como al alumno conocer y demostrar los logros alcanzados en relación con las competencias.

En el caso específico de los maestrantes y doctorantes de la FES Aragón, es preciso reconocer que en el ámbito internacional hay nuevos enfoques en el contexto educativo, siendo el modelo de *aprendizaje basado en competencias educativas*, el que está ganando terreno. En suma, el reconocimiento de que los actores deben ser capaces de adquirir conocimientos y demostrarlos a partir de aprender las habilidades básicas y especializadas para aplicarlas. Con este propósito, la UNAM debe propiciar en sus estudiantes el desarrollo de dichas habilidades, que de manera autónoma y metódica se reflejarán en su quehacer científico.

La adquisición de habilidades que le permitan a los maestrantes y doctorantes de Pedagogía operar con creatividad en diversas ramas del saber, supone la articulación de dos dimensiones: apropiación de conocimientos y desarrollo de habilidades de pensamiento. Desde un enfoque epistemológico que concibe el conocimiento y la producción del mismo como estructuras evolutivas de proposiciones, se reconoce como única a la estructura conceptual de cada individuo. “Por lo anteriormente expuesto, el desarrollo de capacidades en los estudiantes se produce con contenidos a los cuales se aplican. Y el logro de capacidades guarda estrecha relación con la posibilidad de profundizar dichos contenidos, trabajándolos en el aula” (Paredes, 2007: 199).

Ilustrando a Morín (1987), se podría decir que los maestrantes y doctorantes del posgrado de Pedagogía deberían percibir a la investigación como el camino, ensayo generativo y estrategia para y del pensamiento. La generación de textos, por consiguiente, debe ser razonada como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. El estudiante pedagogo, desde esta concepción, tiene que ser capaz de aprender, inventar y crear durante el caminar académico.

En este punto es preciso detenerse en la clarificación de las competencias para la investigación que debe en su conjunto priorizar la UNAM, particularmente la FES-Aragón. Esto es, todas las materias y cursos ofertados por la coordinación del posgrado dentro de la propia universidad deben sustentarse en una lógica de programación que proporcione coherencia al desarrollo de ciertas competencias para favorecer el desempeño profesional de los estudiantes. Las competencias que de modo intencional resaltan y demuestran que el campo de la comunicación tanto verbal como escrita es una veta muy productiva para elevar la calidad de los maestrantes y doctorantes de la FES-Aragón.

Los resultados del análisis de los textos descriptivos que se presentan en el tercer capítulo dan cuenta de que ningún esfuerzo por elevar el nivel de dominio sobre la comunicación en sus diferentes vertientes es una actividad ociosa. Por el contrario, el trabajo etnográfico realizado con algunos de los estudiantes de maestría y doctorado en Pedagogía, demostraron que los mismos reconocen que no cuentan con las competencias necesarias para un desempeño de calidad en la escritura. De igual forma, en el campo de lo laboral existe otro tipo de competencias que es conveniente desarrollar y hacen referencia nuevamente al contexto de la comunicación (Spencer, 1993: 9):

Competencias genéricas: comportamientos y actitudes útiles en diferentes ámbitos laborales. Por ejemplo: capacidad para el trabajo en equipo, habilidad para la negociación, planeación, etcétera.

Competencias específicas: conocimientos y destrezas vinculados a una práctica profesional difícilmente transferible a otro contexto. Ejemplo: operación de máquinas especializadas, formulación de proyectos para el campo profesional, entre otros.

Competencias de comunicación: aborda los problemas relativos a la habilidad para comunicar de manera eficaz el desarrollo oral, escrito y visual. Por lo tanto, se consideran indispensables las cuatro competencias lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar.

En referencia a la competencia de comunicación, ésta permite sintetizar algunas de las tesis hasta ahora presentadas, como es el hecho de que la lectura es parte fundamental

del desarrollo adecuado de la habilidad escrita. Difícilmente se podría concebir a un buen escritor que no haya sido previamente un buen lector. Esto significa que la lectura ayuda a construir un adecuado repertorio de ideas, conceptos y entramados mentales que resultan básicos para una eficiente construcción del discurso escrito y oral. Por ende, se intentará explicar a continuación dichas competencias a partir del contexto de un modelo más específico.

1.2. ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y CONSTRUCCIÓN TEXTUAL

Una de las principales contribuciones al estudio de las competencias lo aporta sin duda el enfoque de las competencias comunicativas, el cual surge desde la concepción del lenguaje en el ambiente de la comunicación. Al nacer el hombre se inicia una serie de procesos cognitivos que le permiten a éste vincularse con el mundo mediante el lenguaje en sus diferentes facetas; es decir, el individuo siempre tiene una intención comunicativa con un doble componente: contenido y función pragmática. En consecuencia, se puede decir que el proceso cultural es comunicación, y todo el comportamiento social, es comunicativo.

Sí particularizamos el concepto de competencia comunicativa, éste se origina de la expresión *communicative competent* introducida en la literatura por vez primera por Dell Hymes (1972), cuando se refiere a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de tal forma que no fueran sólo lingüísticamente correctos, sino también socialmente apropiados (Oliva, 1998). La competencia comunicativa se define como "... el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado" (Pérez, 1996). Éste es un proceso dinámico basado en la negociación de significados entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, la cual se actualiza en un contexto o situación particular.

El punto central de la teoría de la competencia comunicativa es evidentemente la importancia del significado, así como la acción de leer y escribir mensajes, en el que el

sentido e intencionalidad ostentan un lugar destacado. Para los fines del presente estudio, es importante el intercambio de significados ya que son guía y fuente de los aprendizajes, progresivamente más estructurados y cercanos a las fórmulas convencionales del mundo adulto. Es así que la competencia comunicativa, aprovechando el concepto de competencia lingüística, se vincula a la capacidad de generar discursos gramaticales aceptables mediante frases correctamente construidas y con un propósito perfectamente definido. Desde esta óptica, una manifiesta insuficiencia en los procesos de la generación de la competencia comunicativa dará como resultado problemas de comprensión y aprendizaje, lo cual supone una estrategia de aprendizaje esencial en los procesos cognitivos que estén articulados con la competencia comunicativa.

Hasta aquí he presentado los argumentos sobre cómo el modelo de competencia comunicativa contribuye de manera fundamental en el terreno de la educación; además, la ciencia de comunicación aporta un avance esencial para ampliar el ámbito de la comprensión de los modelos de competencia. En seguida, se analizarán los conceptos relacionados con la competencia comunicativa que sustentan las proposiciones y teorías que sirven de andamiaje a esta investigación.

1.2.1. Formación de la competencia comunicativa

La importancia de la escritura de un texto no puede limitarse a su aspecto estructural, dado que se vincula a un contexto que le brinda sentido e intencionalidad. El texto escrito, a partir de su conformación artesanal, adquiere un significado valioso y enriquecedor desde un ámbito personal y social a medida que la adquisición de información puede ser transformada en conocimiento por el actor. Este proceso se va desarrollando paulatinamente conforme se presentan ideas claras, precisas y coherentes como parte de un tejido, semejante a la elaboración de una prenda textil, en la que el producto final, que es la producción escrita del texto, es concebida como un producto artesanal (Bernard, 2000). Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, se considera el ámbito formativo del sujeto su *capital cultural*, *habitus* y *campo*, así como 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, al crear un punto de vista particular.

Así que, como punto principal de desarrollo de la competencia comunicativa, se rescata la importancia de la producción escrita, que se va construyendo paso a paso, adquiriendo relevancia a medida que el escritor, como actor, va mostrando el análisis de lo expuesto según una postura en particular. Con esto, el actor no queda confinado a un simple emisor de ideas, sino por el contrario, como parte de su proceso de formación, hace un vínculo intrínseco entre la corrección de la escritura textual, el significado y significante de los conceptos a utilizar, además de la intencionalidad en contexto específico, como se expondrá más adelante.

Es complejo el proceso de adquisición de la escritura. Desde las diferentes perspectivas que lo estudian, se encuentra 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 se ven 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 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 en 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, en virtud de que no forma parte inherente a la naturaleza misma del individuo, no se trae de nacimiento y difícilmente se enseña fuera del contexto institucional. Debe ser aprendido dentro del ámbito escolar para que, de esta manera, el pensamiento logre trascendencia y permanencia en el

tiempo y se difunda el conocimiento a los otros. Desde esta perspectiva, se considera que como antecedente, en el caso de los maestrantes y doctorantes ya cuentan con un proceso previo de formación, con experiencias diversas respecto a la redacción de textos, lo que me permitió recuperar los elementos teóricos conceptuales que favorecen las competencias comunicativas sobre la escritura. El tomar en cuenta 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, en que la codificación de signos, símbolos, imágenes y conceptos, en una adecuada articulación, permiten el establecimiento de una comunicación con las personas que leerán el texto posteriormente.

El significado pragmático de un texto consiste en 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 originó. El significado pragmático es la intención del autor basado en la comunicación que se desea comprometer e influir, con el destinatario como lector. Este tema podría ser referido para una posterior investigación.

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

Por su parte, las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos, destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y otras dimensiones de la lengua, tales como el sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes, además de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que se contempla aquí, desde el punto de vista de la competencia lingüística que posee un individuo concreto, se

relaciona no sólo con el alcance y calidad de los conocimientos (p. ej., 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 (v. gr., las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico), además de su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad).

Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión o no serlo de esa manera (p. ej., una vez más en relación con el dominio de un sistema fonético). Su organización y accesibilidad varían de un individuo a otro y también en un mismo individuo (v. gr., para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia). Asimismo se puede conjeturar 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 producido su aprendizaje.

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

A su vez, 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. Tienen que ver también con el dominio del discurso, cohesión, coherencia, identificación de tipos, formas de texto, ironía y 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 de los maestrantes y doctorantes 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 presenta “una relación dialógica entre realidad, conocimiento y símbolo” (Vázquez, 1998:161), esta 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 de causar un efecto en su lector. La importancia radica en que este último debe ser parte activa de un proceso de interpretación. Con ello 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 mediante el uso de conceptos, vinculándolo con su *habitus* cultural y enriqueciendo así su formación académica, como parte de un contexto específico que, como institución, brinda el posgrado de Pedagogía de la FES Aragón.

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, éstos 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).

Siendo así, 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 hallan 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 resulta 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 u oficio.

En cuanto al concepto de capital cultural, comenzó a utilizarse en forma teórica y sistemática en los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1964), sobre la

reproducción cultural y el papel de la acción pedagógica escolar. Posteriormente, Bourdieu (1984) 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 esencialmente en los títulos escolares.

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 refiere el capital cultural. La apropiación cultural de un cuadro o libro, por ejemplo, indica 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 éste puede ser convertido en mercancía con valores determinados del mercado laboral.

Concerniente a la noción de *habitus*, Bourdieu establece las diferencias culturales que explican los distintos modos de consumo de la cultura. De acuerdo con los grupos sociales es que se dan las prácticas culturales; surge la importancia de definir el contexto en el que se realiza la producción escrita, como sucede en la maestría y doctorado en Pedagogía. El *habitus* es, por consiguiente, 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, el *habitus* al vincularse con la producción escrita del ámbito de la maestría y doctorado, pone de manifiesto el capital cultural interiorizado del estudiante, al formar parte de las prácticas académicas, consolidándose en la obtención de un grado académico como representación simbólica de una adquisición de capital cultural. Esta

situación hace necesario abrir las vías de acceso que permitan intervenir en los *habitus* de los maestrantes y doctorantes 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 del Posgrado.

1.2.2. Competencia comunicativa y construcción del texto

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 se utiliza para hacer un uso significativo de la lengua: el vincular el conocimiento a la habilidad para su uso. El aporte de Hymes va en función no sólo de entender las reglas gramaticales y repetir las quizá hasta comprenderlas, sino rescatar las habilidades de adecuación de estos conocimientos a una situación específica, en que se hace necesario el desarrollo de sus competencias: lingüística y pragmática.

Así que esta propuesta además de tomar en cuenta 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). La competencia lingüística, concibe a la lengua como un sistema de reglas necesarias para explicar y describir al momento de 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. Este último tiene relación directa con el uso y el desempeño de las reglas al interior del escrito (Maqueo, 2004). La competencia pragmática se encuentra vinculada con el empleo de expresiones lingüísticas, de una manera adecuada a la situación y a las propias intenciones. Hymes (1972) lo resume en el cómo, cuándo y 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 considera 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 ambas reglas. Atienden 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 práctica 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 se aclara cuando Aznar (1998) nos dice:

En este sentido, "competencia comunicativa" significa más que la mera "competencia lingüística" en tanto que ésta 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 particular, en el caso de la producción escrita, cuando se presenta el proceso de construcción de un texto, la representación mental de los conceptos va a ser relevante para el desarrollo de la competencia comunicativa. El concepto, como parte de una realidad percibida, se convierte en un escenario donde un actor interactúa (Berger y Luckman, 2001), será el preámbulo para la construcción, a su vez, del conocimiento producido individualmente y llevado al plano social para su intercambio en el que se logrará su consolidación. Esto es, que en el mundo social es la interacción que proporciona la pauta a los tres momentos que le dan funcionalidad al texto, como la externalización, que es la 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 institucionalización, legitimación y socialización.

De la misma manera, lo anterior puede vincularse a las subcompetencias de la competencia comunicativa, en que el análisis de las condiciones de las habilidades de la escritura, forma parte activa en la negociación de significados, en los que la interacción desempeña un papel concluyente, por la naturaleza colaborativa del proceso comunicativo, al transmitir ciertos significados en mensajes enviados y mensajes recibidos de forma particular 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 y doctorante en su función como escritores y para el cual requieren ser competentes en un contexto dado.

En este sentido, Maqueo (2004) aduce que el texto expone la teoría del mundo del actor, como aquel 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 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 escrito elaborado. El pertenecer a un contexto específico, como el científico, jurídico o humanístico, por citar algunos ejemplos, les 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, donde el uso de un léxico específico, en ocasiones llamado lenguaje científico (Cassany 1995), se basa en tecnicismos de uso común, como parte de su trabajo académico. De este modo a medida que el tema tiende a ser más subjetivo, se utiliza un registro predominantemente estándar, con el que confirma los principios de significado e identidad de dicha comunidad.

La postura que se asume para el presente trabajo va dirigida a retomar el concepto del desarrollo de la competencia comunicativa, recuperando la competencia lingüística y pragmática a partir del enfoque comunicativo. Los cambios que afronta 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 y doctorantes 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 a través de la reflexión y crítica a la realidad. Al conocer y analizar el proceso de formación propio se logran identificar las fortalezas y debilidades que permiten, a su vez, mejorar la competencia comunicativa en relación con la escritura por medio del uso de las estrategias de aprendizaje.

Sobre el mismo tema, Yolanda Argudín (2006) explica que cada uno de los seres humanos posee las habilidades que pueden llegar a convertirse en competencias conforme se ejercita dicha habilidad, tal como sucede con la lectura y escritura. Esto es, que conforme se ejercite la redacción de textos, el actor podrá tener un conocimiento más complejo de los mismos. Mediante la vinculación entre la práctica y la teoría se puede llegar a la construcción de un conocimiento significativo, mismo que puede ser utilizado en el contexto dentro del cual se genere. Se aprende a hablar, hablando, se aprende a caminar, caminando y, por ende, se aprende a escribir, escribiendo.

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 en la actualidad 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 proceso de formación, es decir, que el aprendizaje es visto desde una perspectiva autónoma (Morán, 2003) en que la persona analiza y comprende de qué manera está 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, en este caso los ámbitos académicos de la maestría y doctorado en Pedagogía de la FES Aragón.

En este ámbito académico, el posgrado, se considera esencial desarrollar la competencia comunicativa en función de la producción escrita. Existen otros tipos de texto, en igual grado de importancia, situación que conviene considerar, debido a que éstos determinan 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. Debido a ello, considero que es sumamente relevante el análisis de la producción escrita de los maestrantes y doctorantes, por su complejidad y función dentro del contexto académico del posgrado en Pedagogía.

La importancia del análisis de la producción escrita realizada en el curso “Estilística para la elaboración del discurso escrito”, radica en la riqueza que aporta al trabajo de investigación, mismo que se presenta y desarrolla durante la estancia en el Programa de Maestría y Doctorado; y que da cuenta de la formación adquirida a su interior, que no es destacada debido a los diferentes problemas que se presentan al redactar 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).

1.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRUCTURAS DE LOS TIPOS DE TEXTOS

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

Para ello se deben considerar los tres elementos de la textolingüística: macroestructura semántica, microestructura textual y superestructura esquemática. Esta última 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, consiste en el 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 (Van Dijk, 1983).

Para hacer claro el tema global de un texto, es preciso recurrir a diversos procedimientos en la elaboración de un texto. Por ello, 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 existen entre ellas. El tema de un texto, por lo tanto, se definirá en términos de proposiciones y debido a 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 que el autor llama "proyección semántica" (Van Dijk, 1991).

Una superestructura debe existir necesariamente en cada texto igual que ocurre con las macroestructuras en un texto coherente; sin embargo, las macroestructuras semánticas son indispensables para que se produzcan conexiones lineales entre oraciones y la comprensión del tema de un texto. Las macroestructuras semánticas como tales, no son convencionales, aun cuando existan algunas limitaciones referentes a lo que se puede decir 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 precisamente todo tipo de texto posible tiene que estar en convención en el nivel de las superestructuras. Este tema pertenece a la lingüística del texto o textolingüística y se trata con más detalle en los múltiples trabajos realizados por la lingüística como parte del análisis del discurso, que se recupera como referencia en el presente trabajo.

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 un número de características con las que 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 cual se dirige dicha producción escrita, como lo indica 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 tener la misma significación, 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 así establecer la comunicación. Esto se puede definir como una jerga profesional: sólo es utilizada en las actividades que impliquen el trabajo académico, después se usa un lenguaje cotidiano.
- **Precisión:** Se exige una adecuación lo más objetiva posible entre el hecho que se estudia, la explicación científica del mismo y su expresión lingüística. Evade la ambigüedad terminológica y la subjetividad.
- **Verificabilidad:** Es la posibilidad de comprobar en todo momento y lugar que son ciertos los postulados presentados.

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

... 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 van a ser generalmente producidos dentro de un contexto institucional y corresponden a un esquema comunicativo, en particular diferenciado de los esquemas individuales y cotidianos, que brinda el sentido común; esto logra establecer una serie de comportamientos formales altamente regulados por el comportamiento social. Por consiguiente, en virtud de las múltiples aplicaciones del concepto, se entiende por texto académico aquel escrito que materializa de manera 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) refiere:

Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aun intercambiarse (substituyéndose los unos por los otros en la sucesión). Y admite además 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 con los otros poseedores de títulos y también de manera inseparable, determina el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo (Bourdieu, 1987: 16-17).

De este modo, la producción escrita generada en las actividades académicas impartidas al interior del posgrado en Pedagogía, como parte del contexto, adquiere un valor intrínseco de relevante importancia para el maestrante y doctorante, debido a que los avances que se presenten en sus escritos a lo largo de su investigación culminarán en el

trabajo de tesis recepcional, con el cual se obtendrá el título de grado en el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía y con ello una mejor plusvalía por ello..

Por la trascendencia expuesta, conviene identificar las diferentes tipologías que se pueden incluir en su interior, al recuperar 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. Por su parte, María Teresa 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, se considera conveniente recuperar la función del lenguaje como parte de la construcción de éstos, el conocimiento previo de la macroestructura textual a redactar facilita su ejecución.

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

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, etcétera.

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, etcétera.

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, etcétera.

4.- *Textos con predominio de la función conativa o apelativa:* El escritor persigue convencer a los receptores con argumentos. Enuncia hipótesis e intenta demostrarlas. Incluye los comentarios periodísticos, los avisos publicitarios, los ensayos, etcétera.

La presentación de la anterior clasificación, permite brindar una guía que sirve para la construcción de los mismos, ya que como lo expresaron algunos de los sujetos de este

estudio durante mi trabajo etnográfico en el curso, “existe confusión con respecto al texto que requerían construir”. Lo anterior es semejante a un mapa cuando se llega a un lugar desconocido, la guía que brinda proporciona seguridad y, por lo tanto, sirve para realizar la composición textual del tema que pretende presentar.

1.4. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y ÁREA DE OPORTUNIDAD

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 el fin de ir consolidando un proceso, que tanto el actor como la colectividad de la que forman parte y que constantemente van transformando con sus interacciones, mismas que aportan un desarrollo de potencialidades del ser.

Con lo que se señala, 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 son parte de las actividades o de los procesos más generales de transformación de los individuos”. En consecuencia, la producción escrita está integrada a ese proceso de formación del ser humano, como parte de su cultura circundante, consolidando un enriquecimiento para él y los demás integrantes.

Al describir este proceso de formación, Honoré (1980:20) expone una dinámica que refleja probablemente 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 modo sucede en este proceso de consolidación de ideas en que el individuo toma la información, la comprende y analiza por medio de la abstracción, para a continuación exteriorizarla a través 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. En este mismo tenor Ferry (1990:50) comenta que el discurso que sustenta a la formación va dependiendo de considerarla como “una función social de transmisión del saber, tal 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 perspectiva, la formación se percibe como una necesidad imperante del contexto, en que las condiciones sociales y económicas determinan un mercado laboral que requieren la autorreflexión de la persona desde su “interioridad” (Honoré, 1980: 20), como lo pretende 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 reproductiva, 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 los encargados de realizar una formación legitimada (Cfr. Berger y Luckman, 2001), en que se tiene la tendencia a ascender en un nivel académico, en el que en muchas de las ocasiones no se evalúa cualitativamente el proceso de formación, sino la cantidad de información recibida. Transfiriendo esto a la maestría y doctorado en Pedagogía; la redacción de textos descriptivos no tendrían que ser vistos solamente, como uno de los medios para acceder a la escritura de la tesis y la posterior certificación, sino que 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 posición, se puede suponer que la formación es aquella en la que el hombre recibe conocimientos que son transformados en “saberes” del exterior, los cuales

interioriza y resignifica, para luego exteriorizarlos nuevamente. Es así 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 dé 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, presentado 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 que diagnostica 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, tales como la competencia comunicativa (lingüística y pragmática).

El actor, al conocer el nivel de desarrollo en que se encuentran dichas competencias, desde una perspectiva autoevaluativa, identificando sus procesos mentales particulares en cada uno de los conocimientos adquiridos como parte de la construcción del saber, va identificando sus estrategias a implementar a fin de reforzar estas 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 (maestrante y doctorante) visualice y atienda aquellas necesidades que

considere como 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 se puede sostener que, formando esta cultura de la producción escrita en el maestrante y doctorante, 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, al trascender a la competencia y permitir así la interacción del conocimiento, como parte de la formación académica, brindando las bases para la consolidación de una cultura de la escritura.

Como se expuso, la producción escrita requiere de tiempo y dedicación. Lo primordial es tener disposición (Bernard, 2000). El deseo de querer mejorar la presentación de la producción de conocimiento escrito, es también una competencia que sólo se puede desarrollar ejercitándola día tras día, perfeccionando aquellos aspectos que se identifiquen por medio del proceso de revisión que realice el mismo maestrante y doctorante en forma individual y colectiva con sus compañeros y, en especial, su tutor o profesor. Estos últimos, en la mayoría de los casos, poseen un conocimiento más amplio y pueden sugerir el refinamiento del texto, así como la bibliografía que enriquezca a éste, permitiendo así una construcción y apropiación del conocimiento.

Para alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa, se hace necesario mencionar que, desde un aspecto idóneo, convendría fortalecer a ésta a partir de 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. Lamentablemente, la realidad nos presenta otro panorama, ya que el sistema educativo que poseemos descuida el aspecto de la producción escrita

(ver anexo 1), reflejándose en los niveles educativos superiores, como 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 y doctorantes, en sus competencias comunicativas basada en sus producciones escritas dentro del ámbito académico en el que se desarrollan.

Además, recupero y comparto la opinión de Barnett (2001) cuando señala que se debe considerar la importancia del nivel de comprensión que posee cada uno de los sujetos, siendo que las experiencias que tenga con el entorno van a determinar la apropiación de este conocimiento, que se verá reflejado con el uso de su cotidianeidad. El debate actual plantea que el modelo educativo fundado en el desarrollo de las competencias comunicativas, es ideal dentro del ámbito universitario, donde se pretende enseñar en la excelencia.

Creo que tal afirmación es válida en su aplicación, si se consideran los requerimientos que formula el Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), como parte de su Padrón de Excelencia, con los programas académicos que subsidia y que se expondrá en el próximo capítulo. Este Padrón de Excelencia se fortalece, a su vez, con la producción de la investigación que se genera en el posgrado de Pedagogía.

Considerar a la producción escrita como parte fundamental de la difusión del conocimiento generado por medio de la investigación, permitirá dar mayor proyección a los maestrantes y doctorantes en Pedagogía por sus aportes al campo de conocimiento. Este problema puede ejemplificarse con las palabras de Edith Chehaybar, quien 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 han presentado como un aspecto relevante y se han abierto, en los últimos años, diversas revistas dedicadas a estos rubros (Chehaybar, 1999).

1.5. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Inicio este apartado con el rescate de algunos fundamentos teóricos desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (1930-2002), quien define que lo social (prácticas y procesos sociales) está multideterminado; es decir que sólo puede ser explicado a partir de un análisis que vincule simultáneamente elementos económicos y culturales. Los conceptos de *campo* y *habitus* permiten captar dos modos de existencia de lo social: el campo como lo social hecho cosa (lo objetivo) y el *habitus* como lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo). En síntesis, las prácticas sociales que realizan los maestrantes y doctorantes de Pedagogía de la FES Aragón deben explicarse a partir de la relación dialéctica que existe entre ambas formas sociales.

Con la finalidad de conocer la posición que tienen los estudiantes de maestría y doctorado en Pedagogía de la FES Aragón en el campo de la educación superior, es necesario comprender, entre otros aspectos, su condición social y económica. Las prácticas y acciones sociales, además de la percepción, disposición, dedicación y constancia resultan, entre otros elementos, los que van conformando el estilo de vida de los estudiantes. Son las estructuras estructuradas y estructurantes de las que habla Bourdieu, en el *habitus*. En consecuencia en el capítulo III se describirán las condiciones sociales y el ámbito académico (campo) en que se desarrollan los estudiantes de maestría y doctorado en Pedagogía.

La noción de campo pretende designar ese espacio relativamente autónomo, ese microcosmo provisto de sus propias leyes. Si bien está sometido, como el macrocosmos, a leyes sociales, éstas no son las mismas. Aun cuando nunca escapa del todo a las coacciones del macrocosmos, dispone de una autonomía parcial, más o menos marcada con respecto a él [...] (Bourdieu, 1997: 74, 75).

Bourdieu compara el campo a un juego, por lo que utiliza el término de *illusio* que viene de *ludus*, es decir juego. Por lo tanto en el juego están los agentes que desean jugarlo, así que nadie de los asistentes se opone a las reglas establecidas del juego. En consecuencia, en el juego, al igual que en el campo, los agentes se mueven por normas establecidas por ellos mismos.

Un campo, así sea el campo científico, se define entre otras cosas precisando objetos en juego [enjeux] e intereses específicos, que son irreductibles a los objetos en juego [enjeux] y a los intereses propios de otros campos (no se puede hacer correr a un filósofo tras los objetos en juego [enjeux] de los geógrafos), y que no son percibidos por nadie que no haya sido construido para entrar en el campo (cada categoría de intereses implica la indiferencia a otros intereses, a otras inversiones, abocados así a ser percibidos como absurdos, insensatos, o sublimes, desinteresados). Para que un campo funcione es necesario que haya objetos en juego [enjeux] y personas dispuestas a jugar el juego, dotadas con los habitus que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego, de los objetos en juego [enjeux], etc. (Bourdieu, 2000: 133).

Desde la perspectiva teórica de campo de Pierre Bourdieu. El campo es considerado entre otros elementos como el espacio donde los agentes se relacionan, luchan por el poder, tiene su propia historia; es el escenario donde se desarrolla el juego de quienes tienen el interés de jugarlo; tiene autonomía relativa así como sus propias leyes; es el medio por el que se capta la particularidad en la generalidad y la generalidad en la particularidad.

En tanto el *habitus* o esquema de percepciones y categorizaciones con que aprehendemos la realidad, es el producto de la coacción que ejercen las estructuras objetivas sobre la subjetividad. Por eso, la constitución de los *habitus* está ligada a la posición ocupada por los maestrantes y doctorantes dentro de la propia universidad.

Bourdieu define la relación entre el *habitus* y el campo como una correspondencia de condicionamiento: el campo estructura el *habitus*, que es producto de la incorporación de la necesidad inmanente de ese campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes. Pero es también una relación de conocimiento o de construcción cognitiva: el *habitus* contribuye a constituir el campo como mundo significativo, dotado de sentido y valor, en el cual vale la pena invertir su energía.

El concepto de *habitus* permite explicar los procesos de reproducción social de las estructuras objetivas y analizar cómo, mediante el trabajo de inculcación y de apropiación, estos niveles estructurales se introducen en los estudiantes de maestría y doctorado y toman la forma de disposiciones duraderas. Por esta razón, todos los estudiantes de Pedagogía que han sido sometidos a condiciones objetivas de existencia similares, tienen en consecuencia sistemas de disposiciones análogos. Esto permite

definir al *habitus* de clase como aquel sistema de disposiciones que es común a todos los productos de las mismas estructuras.

De ahí que el campo y el *habitus* tienen sentido cuando se relacionan con el capital cultural. Desde esta perspectiva, la investigación busca reconocer cuáles circunstancias de índole pedagógica le impiden a maestrantes y doctorantes el adecuado desarrollo de sus competencias comunicativas. Según lo expresado, el contexto laboral y familiar de los estudiantes del posgrado contribuye también a definir el grado en que los factores de enseñanza y aprendizaje inciden en la conformación de sus habilidades de comunicación.

Como una manera de explicar las condiciones de producción escrita que prevalecen en el posgrado de Pedagogía de la FES Aragón, se eligieron los textos descriptivos, realizados por los estudiantes de maestría y doctorado, que se generaron en el curso de redacción: “Estilística para la elaboración del discurso escrito”. En el capítulo III se da cuenta de la construcción del objeto de estudio, de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas en las que se circunscribe este trabajo, así como de las etapas realizadas para identificar y analizar las percepciones y valoraciones que hacen los maestrantes y doctorantes sobre las competencias comunicativas generadas en el posgrado.

Dentro de las preguntas que guiaron el presente estudio se plantearon las siguientes:

1. ¿Qué importancia tiene el apoyo de maestros, tutores y compañeros en la identificación de tus competencias comunicativas?
2. ¿Consideras que tus profesores cuentan con los conocimientos y formación necesarios para apoyarte en este sentido?
3. ¿Cómo definirías las habilidades lingüísticas que se generan en Aragón?

De lo anterior se concibe la posibilidad de articular el sustento teórico con las técnicas que permitan la construcción, el análisis e interpretación del objeto de estudio. Por otra parte, se presenta una descripción del procedimiento empleado durante las entrevistas, así como de las características de los sujetos que fueron elegidos como informantes clave o de calidad y de los instrumentos utilizados para la obtención de la información:

cuestionario piloto, con 20 preguntas, segundo cuestionario con 28 preguntas (anexo 3), matriz de entrevista (Ahumada) y matriz de análisis lingüístico (Ilich y Morales).

1.5.1. Construcción del objeto de estudio

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 a través de la comprensión e interpretación (Wittrock, 1989; Zapata, 2005). Este tipo de investigación surge como una opción de apertura al 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 desarrolla una estrategia de investigación que permite recuperar su complejidad al tiempo que asume su naturaleza en sí, pero 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 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 la investigación educativa.

En 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 bajo qué condiciones de significación se crean colectivamente para facilitar el aprendizaje. El proceso mediante el cual los maestrantes

y doctorantes van construyendo sus textos ayuda a entender qué condiciones de significación se establecen 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).

Visualizado desde la construcción metodológica, el trabajo consta de tres niveles: recolección de la información, sistematización de esta y análisis e interpretación de la misma a partir de 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 (maestros y doctorantes), ya que éstos se encuentran en un contexto específico, como lo es el institucional que tiene necesidades y demandas definidas referentes 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 sobre la producción escrita mediante el 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 en relación con la formación de los actores, para poder hacer la propuesta de intervención (Ferry, 1990). Así, el análisis mostró los procesos recurrentes de los maestros y doctorantes 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 estudiante en la construcción del conocimiento mismo.

La situación anterior derivó en el siguiente problema: por un lado se tenía que considerar una matriz 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 y Doctorado en Pedagogía, y por el otro, ésta debería permitir identificar las fortalezas y debilidades de los participantes, para diseñar con los resultados una propuesta en caso de ser requerida. Así fue que, además del material escrito en sus producciones, los cuestionarios y las entrevistas que dieron cuenta de sus impresiones, se realizaron otras

entrevistas a profesores del nivel básico al superior (ver anexo 1) a fin de conocer más ampliamente el proceso educativo y las vicisitudes que enfrentan los actores en estudio al momento de plasmar su discurso escrito..

curso, que duró un semestre, se tomó una vez por semana durante tres horas. En el desarrollo del mismo se buscó la inclusión en sus interacciones, lo que dio pauta para recuperar no sólo los textos analizados, sino también sus puntos de vista en cuanto a los acuerdos y desacuerdos que se daban dentro del aula como parte de los intercambios de opiniones. Ello permitió la construcción del conocimiento a partir de un espacio común y social, que desde la perspectiva de Antonia Candela (1999), en la siguiente cita, la importancia de la interacción con los actores brinda 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 ponen en evidencia los procesos de construcción del conocimiento, así como el lugar que establecen interactivamente los sujetos en esta situación social (Candela, 1999: 22).

Asimismo, otro aspecto importante a considerar fue la función que desempeña la teoría, que facilita la comprensión e interpretación del objeto de estudio. La teoría adquiere importancia cuando permite entender de qué manera se construye el objeto. La contextualización igualmente hace viable comprender el escenario dentro del cual se desenvuelve el objeto al adquirir una serie de elementos que posibilitan su interpretación y significado.

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 este enfoque, los instrumentos fueron diseñados con el propósito de analizar la producción textual de los actores en forma intencionada y sistemática como parte del diagnóstico, mismo que se presenta a continuación.

1.5.2. Diagnóstico e importancia de la entrevista

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 cuanto a cómo se manifiesta, su extensión, desde cuándo se da y qué hace y dice la gente al respecto; mientras que con la segunda se diseñan las estrategias de intervención en la realidad.

Dicha información se obtiene por medio del material impreso de los maestrantes y doctorantes, posteriormente como se dijo la aplicación de cuestionarios, entrevistas y la matriz de análisis lingüístico. A partir de los datos obtenidos se puede reflexionar y analizar el problema en discusión, tratando de explicar su desarrollo, origen, así como sus relaciones y consecuencias. De esta forma se puede llegar a la *comprensión* del mismo. El diagnóstico debe recuperar los aspectos intrínsecos y extrínsecos que afectan al problema planteado en un contexto como un aspecto 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. Con base en 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).

Al respecto, Prieto (1978) refiere que uno de los principales fines del análisis es encontrar la solución a un problema por cuenta propia. El actuar sobre algo que se desconoce es limitar y dificultar la participación en la mejora de un proceso educativo, sobre el cual se quiere intervenir. No se trata de adquirir información de 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 análisis 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, lo que ejemplifica con las siguientes palabras:

Actuar sobre algo que desconocemos es como aquello de los palos de ciego o como pretender leer en total obscuridad. 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 a fin de recuperar un referente empírico significativo (Bobes, 2008) con tan pocos actores (seis), se consideró una de las bondades que ofrece la investigación cualitativa, al permitir la riqueza en la extracción del dato para analizar y comprender. Sobre lo anterior 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 da 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 (textos descriptivos) de los maestrantes y doctorantes durante el curso impartido dentro del Posgrado en Pedagogía. Tales producciones conformaron el material de análisis, proporcionando la tendencia con la que se redacta, como acto reflejo de la formación previa que los actores poseen. Estos escritos, de igual modo, brindaron detalles en cuanto a las fortalezas y demandas expuestas por parte de los estudiantes.

2) La aplicación de un cuestionario recupera las opiniones e impresiones de los participantes con respecto a esta experiencia de la escritura de sus textos, permitiendo elaborar el guión de entrevista semiestructurada que complementó el dato inicial obtenido.

3) El considerar los antecedentes académicos de los actores, por medio de la revisión de su *curriculum vitae*, que resume su experiencia profesional, así como los cursos previos que les proporcionaron elementos formativos con respecto a la producción escrita, como 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 tema semiestructurado permitió recuperar la perspectiva de los actores concerniente a sus *habitus* y capital cultural previo en relación con la escritura.

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

Así, 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 también 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 al poder establecer la triangulación de los datos obtenidos (Bertely, 2004). Las categorías son conceptos clasificatorios a través de los cuales se intenta encontrar siempre 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 2 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.

Como el propósito del análisis es de tipo cualitativo se consideró a la entrevista como herramienta técnica para recuperar el sentir de los actores, ya que permite descubrir detalles de las competencias comunicativas de los estudiantes de maestría en Pedagogía de la FES Aragón desde la mirada de la vida cotidiana y, a partir de ella derivar interpretaciones y explicaciones sobre el fenómeno en estudio: la comunicación escrita. Además, la entrevista permitirá recuperar los estilos de redacción y las estructuras metodológicas construidos por los estudiantes e interpretar las significaciones establecidas por los entrevistados en su discurso. Para la obtención de la información se determinó que el instrumento metodológico fuera una guía flexible de entrevista. Esta guía no tuvo como finalidad constituirse en un documento rígido, sino que intentó erigirse como una serie de preguntas, que llevaran al entrevistado a expresarse ampliamente sobre una situación y donde se buscó motivar en los maestrantes evocaciones, deseos satisfacciones e inconformidades con el objeto de profundizar en la respuesta.

La entrevista aplicada a los seis estudiantes inscritos en la maestría y el doctorado pedagogía busca entre otras cosas, conocer la situación y forma de vida alumnos: qué leen, cuál es la metodología utilizada en sus trabajos, qué han publicado, qué páginas en la red consultan, la relación que tienen con los miembros de la familia, el nivel de exigencia laboral así como la formación académica, motivos considerados principales en el ejercicio de ser o no maestro o doctor en Pedagogía.

El objetivo de la entrevista radica en obtener más referentes cualitativos que los conseguidos en el cuestionario. La estructura de la entrevista que el cuestionario, tiene como misión conocer la disposición, la percepción, apreciación, las acciones y las prácticas que desarrollan los agentes durante formación como alumnos en el programa de doctorado en pedagogía en Aragón.

Las preguntas planteadas en los instrumentos de investigación parte de los indicadores que van a permitir, en la presente investigación, algunos de los entrevistados mencionaron que ante la falta de compromiso por parte de los tutores internos, recurrieron a personal externo como profesores e investigadores, quienes suplieron de esa forma la carencia propia de Aragón.

Ante esta problemática, Villalobos (2010) sugiere que es necesario preguntarse cuál es la aportación que la educación basada en competencias realiza al campo de la formación docente. Históricamente, la formación docente se ha desarrollado de forma absolutamente técnica. Es decir, como instrumentación didáctica aplicada a las modas de los nombres para pasar a un segundo momento de formalización de habilidades multifuncionales, a partir de los conocimientos básicos de la docencia. “El enfoque por competencias, en este caso, posee la responsabilidad de clarificar su aportación a esta perspectiva” (Villalobos, 2010:159).

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, hicieron viable el trabajo artesanal del presente estudio, para posteriormente particularizar en el diagnóstico de la producción textual académica.

1.5.3. Identificación de los actores

Los seis integrantes de este grupo colaborador fueron seleccionados por su participación ininterrumpida al curso impartido en el semestre 2008-2, 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 realizada dentro del ámbito académico del posgrado.

Para su caracterización, se realizó un concentrado de datos que permitiera ordenar el referente empírico obtenido. A efecto de conservar la privacidad y el fácil manejo de la información proporcionada por los actores, se codificó la información, considerando como letras de identificación la EMP (estudiante de maestría en Pedagogía) y la EDP (estudiante de doctorado en Pedagogía) seguida del número que le identifica (1, 2, 3 para ambos grupos). El sistematizar el dato por medio de la nomenclatura proporciona confidencialidad a los informantes además de que facilita la obtención de las categorías de análisis para su interpretación (Bertely, 2004).

1.5.4. Metodología del trabajo de campo

La investigación incorpora el referente teórico propuesto por los autores seleccionados (Bourdieu, Honoré, Ferry, Bernard), con el trabajo empírico recuperado a partir de la opinión de seis estudiantes de maestría y doctorado en Pedagogía de la FES Aragón. La construcción de esta metodología implicó retomar los modelos previamente utilizados por investigadores tanto del mismo posgrado en Pedagogía (Ahumada, 2006) como de la Universidad de Los Andes de Venezuela (Marín y Morales, 2003), que fueron adaptados para el logro de los propósitos propuestos al comienzo de esta investigación.

El estudio está proyectado en cuatro etapas que se desarrollan a continuación:

1. Revisión bibliográfica y construcción del capitulado.
2. Estudio cuantitativo en función de la aplicación de un cuestionario piloto (véase anexo 3) a 5 estudiantes y a partir de las correcciones se aplicaron otros 20 cuestionarios a estudiantes del posgrado (10 maestrantes y 10 doctorantes).
3. Estudio cualitativo basado en entrevistas a 3 maestrantes y 3 doctorantes que hayan participado en el curso “Estilística para la elaboración del discurso escrito”.
4. Estudio cualitativo sustentado en el análisis lingüístico de 16 textos descriptivos realizados por los asistentes al curso (2 textos de cada uno de los 8 participantes).

1.5.5. Revisión bibliográfica

La primera etapa consistió en un trabajo documental, que se llevó a cabo a través de la consulta bibliográfica sobre temas relacionados con competencias comunicativas, lenguaje, análisis del discurso, campo, *habitus* y capital cultural.

En cuanto a la interpretación de las competencias comunicativas, una de las intenciones fue comprender la acción social de los actores, descubrir el sentido que tiene la producción escrita para los maestrantes y doctorantes.

Para el adecuado desarrollo de la investigación se definieron aquellas fuentes tanto vivas como documentales que permitieran consolidar un cúmulo confiable de información. Para esto se revisaron documentos (libros, tesis y revistas) y se realizaron entrevistas a personas involucradas con el objeto de estudio (estudiantes del posgrado, maestros de niveles anteriores [ver anexo 1]), así como las obras (tesis, libros, ponencias) cuyo objeto de estudio es el lenguaje, las competencias y capital cultural. Como primer paso se determinaron qué instancias podrían ser consideradas como fuentes de información pertinente para construir el referente teórico.

De esta forma, se seleccionó a la biblioteca de la FES Aragón (se hizo la revisión de autores e indagación concerniente a los trabajos y tesis realizados al respecto en la UNAM y en lo particular la FES Aragón, especialmente el posgrado de Pedagogía) y al Instituto de Indagaciones Sobre la Universidad y la Educación (ISSUE) de la UNAM (donde se encuentran las investigaciones más recientes relativas a las diversas problemáticas de la propia Universidad). También se consultaron bancos de datos virtuales a través de Internet (de esta forma se pudo consultar los trabajos más actuales tanto de Teun van Dijk como de Ilich y Morales).

1.5.6 Estudio cualitativo (cuestionario)

La estructura del cuestionario tiene como misión conocer la disposición, percepción, apreciación, acciones y prácticas que desarrollan los agentes durante su formación como alumnos en el programa de maestría y doctorado en Pedagogía de Aragón. Las preguntas planteadas en el instrumento de investigación parten de los indicadores que van a permitir conocer el *habitus* y capital cultural de los estudiantes del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, y por consiguiente, identificar los motivos de la persistencia de errores gramaticales y estructurales que dan cuenta de la necesidad de mejorar las competencias comunicativas.

Los indicadores del *habitus* que retomo en la construcción del cuestionario son las prácticas escolares, valores, quehaceres o deberes a los que se dedican, tanto los estudiantes como padres, hermanos o pareja, aspectos que en conjunto con los indicadores del capital cultural, permitirán entender el *habitus* de los estudiantes de maestría y doctorado. Estos indicadores del capital cultural se han clasificado de

acuerdo con la división que realiza el propio Pierre Bourdieu. El estado interiorizado incorporado tiene como indicadores (en el ejercicio de relacionar la teoría con la empiria) el conocer los tiempos y dedicación de estudio que realizaron los estudiantes durante su instancia en el curso de redacción. Los indicadores del capital cultural objetivado o adquirido, definido a partir de la adquisición de los bienes culturales por medio del económico, se sustenta en conocer los siguientes tipos de bienes con que cuentan los maestrantes y doctorantes: biblioteca en casa, computadora, la pertinencia de los libros que posee en casa en relación con los temas de redacción. Por medio del capital cultural institucionalizado se intenta conocer tipo de escuelas (públicas o privadas) en las que han cursado, reconocimientos escolares obtenidos, así como la formación escolar de padres, hermanos o pareja.

De esta manera, el instrumento a utilizar en esta investigación responde a las siguientes características:

Necesidades de información.- Número de estudiantes que se encuentran cursando maestría o doctorado. Al respecto se encontró que existen poco más de 90 estudiantes entre los dos niveles.

Objetivo. Conocer las competencias comunicativas del estudiante de posgrado a partir de identificar sus percepciones, valoraciones y componentes de su *habitus* y capital cultural.

Planteamiento del problema. El estudio requiere resolver la pregunta: ¿Qué variables socioculturales han ayudado a conformar las competencias comunicativas de los estudiantes del posgrado?

Selección de la muestra. Se aplicarán 20 cuestionarios (véase anexo 4), durante la semana del 19 al 23 de abril de 2010. Representatividad de la Muestra. Previamente se aplicarán 5 cuestionarios piloto a doctorantes y maestrantes y, con base en las respuestas se elaborarán los segundos cuestionarios de un universo de 92 alumnos, esto último a fin de extraer las respuestas para la entrevista de los sujetos de estudio. Después se calculó que esa muestra fuera representativa.

Cabe señalar que el instrumento de medición incluye preguntas filtro para conocer la situación del estudiante, y preguntas cerradas a efecto de saber el punto de vista de las

variables que se consideren esenciales para el estudio. El segundo cuestionario contemplará preguntas cerradas de evaluación acerca de la escolaridad, hábitos de estudio, actividad profesional y formación de los integrantes de la familia. La muestra obtenida por el cuestionario piloto no forma parte de la definitiva por el riesgo de contaminación de ésta.

A continuación se presenta el cuestionario piloto utilizado en la investigación.

**CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DEL
PROGRAMA PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN**

Este cuestionario forma parte del proyecto de investigación de maestría *Análisis de la producción escrita de los estudiantes del posgrado de Pedagogía desde el enfoque de las competencias comunicativas*. Indagación que se está realizando, como parte del proyecto de la Línea de investigación: formación y posgrado, en el posgrado de Pedagogía de la FES, Aragón. UNAM.

Agradecemos su colaboración recordándole que la información será confidencial.

1.- Residencia actual () _____
01.- Distrito Federal.
02.- Estado de México.
03.- Otro. Precisar.

2.- Sexo ()
01.- Masculino.
02.- Femenino.

3.- Edad ()
01) 25-35 años. 02) 36-45 años. 03) 46-55 años. 04) Mayor a 55 años.

4.- Estado civil ()
01) Soltero. 02) Casado. 03) Unión libre. 04) Viudo. 05) Divorciado.

5.-Mencione el tipo de escuela en la que estudió		
Escuela	Pública	Privada
a) Primaria		
b) Secundaria		
c) Bachillerato		
d) Licenciatura		
e) Maestría		

6.- ¿En cuál de las siguientes instituciones cursó la licenciatura? () _____
--

01) UNAM. 02) UAM. 03) IPN 04) UPN. 05) Otra. Precisar.

7.- Mencione, el nombre de la licenciatura cursada

8.- A lo largo de su vida como estudiante, ¿ha recibido reconocimientos o diplomas por el aprovechamiento académico?

NIVEL	RECONOCIMIENTOS Y/O DIPLOMAS
Educación básica.	
Bachillerato.	
Licenciatura.	
Maestría.	
Doctorado.	

9.- ¿Pertenece a alguna academia, asociación o fundación vinculada con su formación profesional?
 Sí. Precisar. _____
 No.

10.- ¿Cuántas veces asiste al mes a los siguientes lugares?

Biblioteca.	Ninguna.	<input type="checkbox"/> 1 a 3.	<input type="checkbox"/> 4 a 7.
Librería.	Ninguna.	<input type="checkbox"/> 1 a 3.	<input type="checkbox"/> 4 a 7.
Teatro.	Ninguna.	<input type="checkbox"/> 1 a 3.	<input type="checkbox"/> 4 a 7.
Cine.	Ninguna.	<input type="checkbox"/> 1 a 3.	<input type="checkbox"/> 4 a 7.

11.- ¿Qué periódico lee regularmente?

Nombre del periódico	Periodicidad a la semana
La jornada. ()	
El Universal. ()	
Reforma. ()	
Excélsior. ()	
Financiero. ()	
El país. ()	
La prensa. ()	
Metro. ()	
Gráfico. ()	
Otro. Precisar.	

12.- Mencione los títulos de las revistas y libros que consulta regular o cotidianamente.

13.-¿Cuántas horas a la semana le dedica al trabajo de investigación?

NIVEL	HORAS-SEMANA
Estudiante de maestría.	
Estudiante de doctorado.	

14.- Mencione los motivos que le dificulta concluir su trabajo de investigación

Excesiva carga laboral. ()
 Poco apoyo de la institución donde labora. ()
 Poca relación o problemas con el tutor. ()
 Proyecto de investigación sin estructurar. ()
 Tiempo limitado para estudiar. ()
 Problemas familiares. ()

Problemas de salud. ()
Problemas para redactar ()
Otros. Precisar. _____

15.- Formación escolar de sus padres.		
	MADRE	PADRE
Sin estudios.		
Primaria incompleta.		
Primaria completa.		
Secundaria.		
Bachillerato.		
Carrera técnica.		
Licenciatura.		
Posgrado.		
No sabe.		

16.- Mencione la escolaridad y cantidad de hermanos.	
Mujer ()	Hombre ()
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
8.	8.
9.	9.

17.- Indique el nivel académico que tiene su esposa(o) o pareja.
PRIMARIA. ()
SECUNDARIA ()
BACHILLERATO. ()
LICENCIATURA. ()
ESPECIALIZACIÓN. ()
MAESTRÍA. ()
DOCTORADO. ()
POSDOCTORADO. ()

18.- ¿Cuál es su actividad actual? () _____						
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Funcionario en la academia.	Profesor de bachillerato	Profesor de licenciatura	Investigador.	Profesional en la industria.	Trabaja por su cuenta.	Otro. Especifica

19.- ¿A lo largo de tu trayectoria académica hubo profesores que se preocuparan por la calidad de tu redacción, en qué nivel? (SÍ) (NO)
Educación básica.
Bachillerato.
Licenciatura.
Maestría.
Doctorado.

20.- Indique el número total de sus publicaciones y nivel de participación.
--

Publicación	Número total	Autor	Coautor
Artículos.			
Capítulos de libros.			
Libros.			

Para los propósitos de la investigación se seleccionaron 16 textos redactados por los estudiantes de maestría y doctorado en Pedagogía durante el curso “Estilística para la elaboración del discurso escrito”. Los documentos fueron revisados con el auxilio de una matriz de análisis lingüístico. Mediante ésta se estudiaron las características lingüísticas discursivas de los textos y los aspectos formales de la escritura. Además, se intentó dar cuenta de los problemas tanto lingüísticos como textuales: ortográficos, sintácticos, de puntuación, cohesión, coherencia global y local, estructura de párrafos, progresión temática, relación entre párrafos y secciones. De esta forma el análisis permitió valorar las fortalezas y debilidades de los maestrantes y doctorantes en cuanto a su desarrollo de su competencia escrita.

1.6. SELECCIÓN DEL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

Se consideró la matriz de análisis lingüístico con la finalidad de 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, también se hizo necesario considerar dentro del diagnóstico las competencias comunicativas, lingüísticas y pragmáticas, que son las encargadas de la construcción del texto en un contexto específico, como lo es el académico.

El análisis tendría que dar cuenta del proceso de construcción que los maestrantes y doctorantes 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 a su proceso de formación (Ferry, 1990; Honoré, 1980). 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 la propia perspectiva del actor, examinando...*el modo en que experimenta el mundo. La realidad que es importante, es lo que las personas perciben como*

importante (Douglas, 1970 citado en Geertz, 2005). La producción escrita resulta determinante para la obtención del grado, es semejante a la llave maestra que permite la difusión del conocimiento en otros espacios como lo son la publicación de artículos y la presentación de ponencias, por citar algunos requerimientos.

El trabajo se inicia con un muestreo apropiado: se seleccionó a seis participantes (tres maestrantes y tres doctorantes) que pudieran representar el fenómeno a investigar (competencias comunicativas) y que además tuvieran el tiempo y el interés para participar en el estudio (ver tabla 1).

En este punto, se revisaron los textos descriptivos para elegir a aquellos alumnos que habían redactado durante el curso los textos más representativos, esto es, que dieran cuenta principalmente de las dificultades en su construcción. Lo anterior garantizó una base de datos eficiente de las categorías con información de calidad óptima y mínimo desperdicio.

Los datos se analizaron tomando como referencia la presencia de problemas lingüísticos y discursivos en los textos. Los indicadores que sirvieron como marco de referencia para el análisis se encuentran desglosados en una matriz adaptada de Ernesto Ilich y Oscar A. Morales de la Facultad de Odontología, en la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, la cual presenta dos versiones: una de *conceptualización* (ver en el siguiente recuadro) y otra de *operacionalización* (ver Capítulo III).

MATRIZ DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO
(Conceptualización)

Superestructura

Categoría de análisis	Comentario
Conocimiento del tipo de texto.	Reconocer si el redactor identifica lo que es un texto descriptivo, sus características y estructura.
Superestructura del texto	Analizar si el estudiante conoce la superestructura del texto; así como si está estructurado como tal.
Organización interna del texto	Distribución y orden con que está compuesto un escrito. El contenido de un texto se organiza en partes en las que habitualmente puede establecerse un orden o una jerarquía.

Progresión temática	Es la propiedad que permite guiar el desarrollo del tema. Ir de un subtema al siguiente, con un orden, siguiendo el hilo.
---------------------	---

Coherencia

Categoría de análisis	Comentario
Coherencia global	Las oraciones se relacionan con otras formando un todo unitario. Depende de las conexiones entre cada proposición y el tema del discurso.
Coherencia local	Se refiere a la conexión entre proposiciones contiguas. Puede establecerse mediante superposición de argumentos (dos proposiciones estarían relacionadas si comparten uno o más argumentos), u otras relaciones semánticas como la relación causal.

Adecuación de registro

Categoría de análisis	Comentario
Contenido irrelevante	No cuenta con una consecución lógica. Carece de información de interés).
Registro inadecuado.	Es el análisis de la incorporación de enunciados propios de la oralidad

Cohesión

Categoría de análisis	Comentario
Uso no convencional del infinitivo	Cuando se usa el infinitivo en lugar de otra forma verbal
Correspondencia de tiempos en la oración compuesta	En general, la oración compuesta sigue las mismas pautas que la simple por lo que se refiere a la correlación temporal entre los tiempos del indicativo y los del subjuntivo.

Microestructura y oración

Categoría de análisis	Comentario
-----------------------	------------

Impertinencia léxica	Usar palabras que no se correspondan con el sentido del texto
Uso incorrecto de signos de interrogación:	Es un signo de puntuación que indica que la oración que le sigue o precede es una pregunta.
Uso incorrecto de los dos puntos	Se utilizan en castellano para introducir un enunciado. Este enunciado puede ser de diversos tipos (cita, enumeración, anécdota...)
Uso incorrecto de la coma	Es un signo de puntuación que señala una breve pausa que se produce dentro de la oración o para separar distintas oraciones y frases que se refieran al mismo tema, pero que engloben diferentes ideas o conceptos
Uso incorrecto del punto y coma	Unir dos o más oraciones relacionadas en una sola frase (yuxtaposición)
Uso incorrecto del punto y seguido	Separa enunciados dentro de un párrafo. Quiere decir que se continúa escribiendo a continuación del punto, la primera palabra escrita en este caso irá en mayúsculas, excepto en el caso de las abreviaturas

De la palabra

Categoría de análisis	Comentario
Errores en la acentuación	Es una de las incorrecciones más frecuentemente encontrada en los textos en castellano.
Acentuación de palabras en mayúscula	Tanto las letras mayúsculas como las minúsculas están sujetas a las normas y deben tildarse según corresponda, tal como lo establece la Real Academia Española:
Acentuación de palabras graves	Son aquellas que se acentúan en la penúltima sílaba (Desde el final)
Adverbios interrogativos	Cuando se usa un adverbio para interrogar
Acentuación de palabras esdrújulas	Son las que se acentúan en la antepenúltima sílaba.
Acentuación de monosílabos	Las palabras que tienen una sílaba, por regla general no llevan tilde.
Acentuación de palabras agudas	Son aquellas que están acentuadas en la última sílaba (ortográfica o prosódicamente).
Acentuación de adjetivos y pronombres	Los adjetivos no se acentúan, pero los pronombres sí.
Uso de mayúsculas	Con frecuencia se cometen errores en el uso de mayúsculas, al no conocer las normas ortográficas.
Abreviaturas	Cualquier escritor puede crear una abreviatura para su uso particular. No obstante, muchas abreviaturas tienen una forma convencional de uso general
Segmentación de las palabras	En el idioma español existen once reglas, las cuales determinan la separación de las sílabas de una palabra

Ortografía	Existe una relación de palabras cuya Ortografía habitualmente ofrece dudas.
------------	---

Transcripción

Categoría de análisis	Comentario
Problemas de transcripción	Cuando no se transcriben correctamente las palabras.
Hiposegmentación	La hiposegmentación se refiere a la tendencia a unir palabras que, de acuerdo con la convención, deberían ir separadas.

Vicios del lenguaje

Categoría de análisis	Definición
Errores de estructura gramatical	
Silepsis	Es una figura de construcción que consiste en quebrantar la leyes de concordancia en el género y el número de las palabras
Anacoluto	Cualquier incoherencia sintáctica dentro de la oración o período; se trata de rupturas en el período sintáctico, a veces demasiado flagrantes:
Pleonasmo	Repetición sin sentido de un mismo concepto con palabras sinónimas o con frases análogas
Elipsis	Consiste en la omisión de palabras sintácticamente necesarias, pero que no entorpecen la fluidez del enunciado
Anfibología	Doble sentido, vicio de la palabra, manera de hablar en la que se puede dar más de una interpretación
Cacofonía	Repetición casual de palabras o sílabas que provocan un sonido desagradable.
Impropiedad idiomática	Falta de propiedad en el uso de las palabras. Empleo de palabras con significado distinto del que tienen.
Solecismo	Hoy se llaman solecismos casi exclusivamente a los vicios en el uso de las preposiciones
Barbarismo	Pronunciar o escribir mal las palabras o emplear vocablos impropios
Queísmo	A su abuso podemos llamarle queísmo
Dequeísmo	Consiste en el empleo de la preposición “de” cuando el régimen verbal no lo admite (verbos declarativos: decir, pensar, creer...).
Adequeísmo	Lo contrario al anterior, eliminación de elementos de enlace necesarios.
Gerundio	El uso incorrecto de un gerundio de posterioridad, siempre debe indicar simultaneidad a la acción del verbo principal

Verbos fáciles	Es la causa de que se les use con tanta frecuencia, sin que se piense en la posibilidad de una sustitución por otro más apropiado.
----------------	--

Trascripción y tipografía

Categoría de análisis	Definición
Problemas de trascripción	Al momento de transcribir presentan diversos errores y omisiones o cambios de palabras por otras.

MATRIZ DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO (Operacionalización)

Macroestructura

Categoría de análisis	Definición operacional
Conocimiento del tipo de texto	<p><i>Texto descriptivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explica o desarrolla más ampliamente el tema que se está presentando. SÍ () NO () ▪ Es más extenso y abundante, dependiendo de la complejidad del tema o del concepto que se está explicando. SÍ () NO () ▪ Ofrece razones para fundamentar alguna idea u opinión sobre el tema. SÍ () NO () ▪ Al describir hay interés de detallar al lector. SÍ () NO () ▪ Existe certeza en la descripción que desarrolla. SÍ () NO ()
Macroestructura del texto	<p>Es la existencia de contenido (coherencia) global en el discurso:</p> <p>SÍ () NO ()</p>
Organización interna del texto	<p>¿Se presenta explícita o implícitamente la relación entre las diferentes partes del texto?</p> <p>SÍ () NO ()</p>
Progresión temática	<p>Lo dado / lo nuevo; o sea, lo ya conocido frente a lo que se aporta como novedoso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La estructura informativa: tono, intensidad, ritmo: focalizan, convierten en rema el discurso hablado. <p>SÍ () NO ()</p> <p>Tipos de progresión temática :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es lineal: equilibrio entre tema y rema. <p>SÍ () NO ()</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es constante: lo nuevo relacionado con algo conocido.

	<p>SÍ () NO ()</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es envolvente: fusiones constantes de tema en rema y viceversa. <p>SÍ () NO ()</p>
--	---

Coherencia

Categoría de análisis	Definición operacional
Coherencia global	Se percibe al texto como una unidad de significación. ¿La unidad de análisis es un texto completo? SÍ () NO ()
Coherencia local	El texto presenta relación semántica entre las oraciones individuales, es decir, ¿relaciona la coherencia y cohesión de una oraciones con otras? SÍ () NO ()

Adecuación de registro

Categoría de análisis	Definición operacional
Contenido irrelevante	Existe contenido irrelevante que obstaculice la progresión temática. SÍ () NO ()
Registro inadecuado.	¿El escrito presenta frases del discurso directo? SÍ () NO ()

MATRIZ DE ANÁLISIS OPERACIONAL

Cohesión

<i>Categoría de análisis</i>	<i>Definición operacional</i>
<i>Uso no convencional del infinitivo</i>	<i>Uso correcto del infinitivo</i>
<i>Correspondencia</i>	<i>Ubicar problemas de correspondencia: tiempo, género, persona, voz, modo y número,</i>
Dos puntos	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Coma	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Punto y coma	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Punto y seguido	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)

De la palabra

Categoría de análisis	Definición operacional
Errores en la acentuación de palabras:	
Mayúsculas	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Agudas	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Graves	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Esdrújulas	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Monosílabas	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)

Microestructura y oración

Categoría de análisis	Definición operacional
Adjetivos y pronombres	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Errores en otras categorías ortográficas:	
.	
Abreviaturas	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Hiposegmentación	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Escritura de palabras	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)

Vicios del lenguaje

Categoría de análisis	Definición operacional
Errores de estructura y de sintaxis	
Silepsis	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Anacoluto	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Pleonasmo	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Redundancia	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)

Elipsis	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Anfibología	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Cacofonía	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Impropiedad idiomática	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Solecismo	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Barbarismo	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Queísmo	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Dequeísmo	SÍ () NO ()
Adequeísmo	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Gerundio	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Verbos fáciles	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Abuso de empleo de nexos	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Ideas incompletas	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)

Transcripción y tipografía

Categoría de análisis	Definición operacional
Problemas de transcripción	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Callejones	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Viudas	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)
Palabras que al cortarlas silábicamente suenan ofensivas o hilarantes	SÍ () NO () Ejemplo (Página--, párrafo --)

Elaboró: Ernesto Ilich y Oscar A. Morales Adaptación: Miguel Martínez.

1.7. CONSTRUCCIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA

En esta parte de la investigación se utilizó como instrumento metodológico la entrevista, a partir de los trabajos de Taylor (1990), Díaz Barriga (1995) y Valles (1996), con el objetivo de obtener información del *habitus* de los estudiantes de maestría y doctorado. Como el propósito del análisis es de tipo cualitativo se consideró a la entrevista como una herramienta técnica para recuperar el sentir de los actores, ya que permite descubrir detalles de los estudiantes desde la mirada de su *habitus*, y a partir de ahí derivar interpretaciones y explicaciones sobre el fenómeno de estudio: las competencias comunicativas.

Además, la entrevista permitió recuperar los estilos de redacción contruidos por los estudiantes e interpretar las significaciones establecidas por los entrevistados en su discurso. Para la obtención de la información se determinó que el instrumento metodológico fuera una guía flexible de entrevista. Esta guía no tuvo como finalidad constituirse en un documento rígido, sino que intentó erigirse como una serie de preguntas, que llevaran al entrevistado a expresarse ampliamente sobre una situación. También se buscó motivar evocaciones, deseos satisfacciones e inconformidades con el objeto de profundizar en la respuesta.

La guía de la entrevista se diseñó y elaboró a partir de un trabajo, el cual se alimentó con los resultados de una entrevista y que sirvió como estudio piloto para la investigación. Para su elaboración se retomó el referente teórico consultado que consistió en elementos como capital cultural, *habitus* y lenguaje.

A partir de estas consideraciones se definieron los siguientes ejes de análisis:

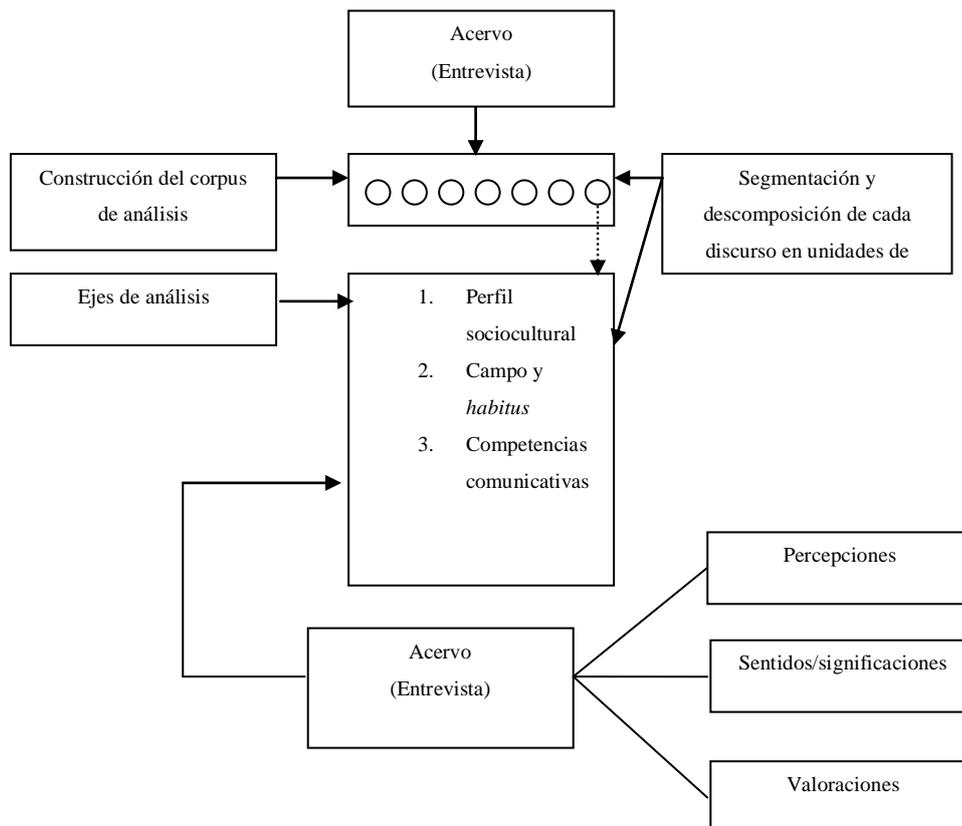
- 1 Perfil sociocultural (capital cultural).
- 2 Campo y *habitus*
- 3 Competencias comunicativas

En estos tres ejes de análisis se encuentran latentes las siguientes preguntas que sirven como unidades de análisis o líneas de búsqueda:

- ¿Qué conocimientos relacionados con la lingüística se han desarrollado durante la estancia de los estudiantes en el curso “Estilística para la elaboración del discurso escrito”?
- ¿Qué sentido tiene para ellos la redacción como complemento de su actividad profesional?
- ¿En qué medida se percibe que la universidad aporta las herramientas necesarias para elevar las competencias de sus estudiantes?
- ¿Qué influencia tienen los ambientes laboral y académico en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los maestrantes y doctorantes?
- ¿Qué tan efectivos fueron sus procesos de aprendizaje en redacción?
- ¿Qué dificultades tiene para redactar?

La metodología de análisis para las entrevistas se estructuró a partir del siguiente esquema.

MÉTODO DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS



Cuadro 2 Fuente: Modificado a partir del modelo utilizado por el Dr. Rafael Ahumada Barajas, en su libro, *T.V. Su Influencia en la percepción de la realidad social* (2007).

La guía se diseñó y elaboró a partir de la información obtenida y analizada para conformar el referente teórico, estructurándose en tres ejes de análisis: *perfil sociocultural, campo y habitus, y competencias comunicativas*. Desde estos ejes se establecieron categorías de análisis o núcleos temáticos que permitieran generar las hipótesis o supuestos teóricos que orientaran esta investigación. Finalmente, se definieron indicadores en el que se especificara la información necesaria para generar las preguntas en la guía de entrevista.

Matriz de la Entrevista				
Eje de Análisis	Categoría de Análisis o Núcleos Temáticos	Supuestos	Indicadores	Preguntas

1.7.1 Perfil sociocultural

El primer eje de análisis se conformó por la categoría de capital cultural. La intención es conocer los conocimientos y aptitudes de los entrevistados, pues a fin de cuentas es con dicho capital con el que el estudiante redacta, a la vez que da ciertos indicadores de su microcontexto. El núcleo, perfil sociocultural, está integrado por la categoría de capital cultural a través de la cual se busca explorar si en este núcleo el maestrante y doctorante están dotados con conocimientos suficientes que le posibiliten la generación de un discurso escrito académicamente apropiado.

(...) El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada (...) El capital es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea igualmente posible e imposible. La estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital, dada en un momento determinado del tiempo, corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de fuerzas que le son inherentes, y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas (...) es imposible dar cumplida cuenta de la estructura y el funcionamiento del mundo social a no ser que reintroduzcamos el concepto de capital en todas sus manifestaciones y no sólo en la forma reconocida por la teoría económica. La teoría económica se ha dejado endilgar un concepto de capital a partir de una praxis económica que es una invención histórica del capitalismo (Bourdieu, 1997:131-133).

Por consiguiente, se utilizaron preguntas denominadas de final abierto para permitir una respuesta libre, más que una limitada a alternativas preestablecidas. De esta forma, los informantes generaron la información en sus propios términos y dentro de su propio campo de acción: con este tipo de preguntas se tuvo la oportunidad de repetir la interrogación si la respuesta no era la adecuada o realizar preguntas que ayudaran, por ejemplo: ¿por qué?, ¿qué piensas de? Con esto se buscó que los maestrantes y doctorantes abundaran en sus respuestas o incluyeran comentarios no contemplados con anterioridad.

El propósito de este primer eje de análisis fue tratar de corroborar el siguiente supuesto teórico:

- La falta del hábito de la lectura y escritura provocan la generación de textos confusos e inconsistentes

Para esto se realizaron preguntas específicas como ¿pláticame qué lees y dónde llevas a cabo la lectura?, ¿necesitas ayuda para poder redactar?, ¿qué nivel de estudios tienen las personas más cercanas a ti, familiares, compañeros?

1.7.2. Campo y *habitus*

Este segundo eje de análisis está integrado por dos categorías: campo y *habitus*. Bourdieu intenta cubrir las carencias en la articulación entre lo social y lo individual desde el campo de lo sociológico, reconstruyendo en torno al concepto de *habitus* el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas.

La relación entre el habitus y el campo es, ante todo, una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus, que es producto de la incorporación de la necesidad inmanente de este campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes; las discordancias pueden ser el origen de habitus divididos, incluso desgarrados. Pero también es una relación de conocimiento o construcción cognoscitiva: el habitus contribuye a constituir el campo mundo significativo, dotado de sentido y de valía, donde vale la pena desplegar las propias energías. [...] La existencia humana, el habitus como encarnación de lo social, es esta cosa del mundo

para la cual existe un mundo: -el mundo me comprende, pero yo lo comprendo-, como dijera Pascal. La realidad social existe, [...] en las cosas y las mentes, en los campos y los habitus, dentro y fuera de los agentes. Y cuando el habitus entra en relación con un mundo social del cual es producto, se encuentra como pez en el agua y el mundo le parece autoevidente. [...] Dentro de la relación entre el habitus y el campo, la historia entra en relación consigo misma: se trata de una auténtica complicidad ontológica [...] (en donde se) vincula el agente [...] (la) relación de conocimiento práctico no se establece entre un sujeto y un objeto constituido como tal y planteado como problema. Por ser incorporación de lo social, el habitus se desenvuelve a sus anchas en el campo donde habita, al cual percibe de inmediato como provisto de sentido e interés (...) (Bourdieu, 1995: 87,88).

El campo entendido como el espacio social no macro sino micro, es el escenario en donde se relacionan los agentes sociales. La posición que tienen los agentes en el campo está condicionada a los factores sociales y económicos, además de la necesidad de existir en un espacio que marca las reglas del juego que sin discusión alguna se tienen que respetar.

El *habitus* ayuda a construir el campo y éste a través de sus propias leyes al *habitus*, a partir de las prácticas y las acciones de los agentes. En ese sentido es cuando se señala que el *habitus* es como la encarnación social de un mundo también social del cual los agentes son producto. En este punto se debe precisar una distinción entre *habitus* y prácticas; ya que estas últimas son ejecuciones o reinterpretaciones del *habitus*. En ellas se actualizan las disposiciones del *habitus* que han encontrado condiciones adecuadas.

Sin embargo, si bien el *habitus* tiende a reproducir las condiciones objetivas que le dieron origen, los cambios en el contexto y la aparición de nuevas posibilidades permiten reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras.

De esta categoría se generó el siguiente *supuesto teórico*:

- Los estudiantes del posgrado de Pedagogía presentan condiciones de producción textual similar a todos los integrantes del posgrado.

En este segmento de la matriz se incluyeron indicadores como, trabajo, campo/escuela, percepciones, los cuales dieron origen a preguntas como ¿Qué opinión te merecen los conocimientos generados en la escuela en cuanto a temas de redacción? ¿Has utilizado esos conocimientos en tu actividad académica?

1.7.3. Competencia comunicativa

En este tercer y último eje de análisis es necesario retomar los conceptos de competencias, comunicación y cultura académica, por lo que inicio especificando sus coincidencias. Basta recordar que la semiótica discursiva concibe a la competencia, habilidades y saberes como una estructura modal presupuesta por la acción, actuación o desempeño (performance o performancia, en términos del inglés). En este sentido Greimas y Courtès asumen que si el acto es un “hacer-ser”, la competencia es “lo que hace ser”, es decir, todas las condiciones previas y los presupuestos que hacen posible la acción” (Greimas, 1979:53).

Según esto, se debe tener presente, en primera instancia que “competencia” es un lexema que hace parte de una red conceptual en la que se encuentra, entre otros, “performancia” y en un segundo plano que la competencia está siempre presupuesta por la performancia, lo que quiere decir que para que tenga lugar una actuación, desempeño o acción, se requiere, como condición necesaria, una determinada competencia. (Jaramillo, 2007:35)

En otras palabras, antes de realizar la acción se busca el desarrollo de un conocimiento previo que planifique las tareas a realizar. Son esos conocimientos y saberes los que permiten el máximo desempeño en las labores de redacción.

Reforzando lo anterior, Greimas y Courtès (1979: 53) afirman que “con relación a la performancia que es un hacer productor de enunciados, la competencia es un saber-hacer, es “ese algo” que hace posible “el hacer”. En este sentido el desarrollar estas competencias en los maestrantes y doctorantes de Pedagogía se estará en condiciones de generar más y mejores textos. Por lo tanto, la competencia no es “construcción de sentido y significación”, sino el conjunto de condiciones que hacen posible dicha construcción.

Antes de continuar es necesario hacer una precisión respecto a la manera en que se entenderá la competencia como estructura modal: como *saber hacer* y como *poder hacer*. Es decir, el *saber hacer* genera la competencia cognitiva; el *poder hacer* a la competencia pragmática. La competencia cognitiva se bifurca de la siguiente manera: como un *saber hacer operativo*, denominado *saber modal*, y como un saber sobre el ser y el hacer (llamado por Greimas como *saber semántico* y que contempla el saber sobre los estados y procesos del mundo).

El objeto saber, desde el modelo de competencia semiótica funciona de dos maneras diferentes: como modalidad, es presupuesto por la performancia narrativa (saber hacer) y por una clase de pasiones (saber ser). Se habla a este respecto, en la teoría semiótica, de competencia modal y de existencia modal, respectivamente, se distingue también este régimen modal de la competencia semántica del sujeto, es decir, de un modo de existencia del objeto saber en el que se reduce a designar contenidos de sentido, en el que se borra en provecho de lo que trasmite; se habla entonces de “contenidos de saber”, ya sea que estos contenidos recaigan, también aquí, sobre el ser o sobre el hacer (Jaramillo, 2007: 36).

Es así que se concibe a la escritura de los estudiantes de maestría y doctorado como un gran entramado de conceptos (texto igual a tejido) que no puede limitarse a su aspecto puramente estructural, debido a que se vincula al contexto del posgrado de Pedagogía, que le brinda sentido e intencionalidad. El texto escrito a partir su conformación artesanal, adquiere un significado valioso y enriquecedor desde un ámbito personal y social a medida que la adquisición de información puede ser transformada en conocimiento por el actor. Este proceso se va desarrollando paulatinamente conforme 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 percibido como un producto artesanal (Bernard, 2000).

Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, comentado al inicio de este capítulo, 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 que, como punto esencial de desarrollo de la competencia comunicativa, se rescata la importancia de los diferentes tipos de texto, mismos que se construyen paso a paso, adquiriendo relevancia a medida que el escritor va presentando el contenido de lo expuesto de acuerdo con una intención en particular. Con esto, el actor no queda confinado a ser simple emisor de ideas, al contrario, como parte de su 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.

De aquí se desprende el siguiente supuesto hipotético que pretende orientar este eje de indagación:

- Los maestrantes y doctorantes desconocen las estructuras que dan coherencia y cohesión a los diferentes tipos de textos (en este caso el descriptivo), los cuales presentan problemas en su construcción gramatical.

Hasta aquí he dado cuenta de la mirada como se debe conceptualizar el objeto de estudio: las habilidades escritas vistas desde la óptica de sus competencias comunicativas, así como la ruta teórica metodológica que inspira y orienta esta investigación. En los capítulos III y IV se dará cuenta de los hallazgos obtenidos con su aplicación y los resultados que contradicen o confirman los supuestos planteados en esta investigación. Con estos antecedentes, en el siguiente capítulo presento el contexto de la maestría y doctorado en Pedagogía y la importancia de su vinculación con la producción escrita.

Asimismo, se analiza la influencia de las políticas educativas extrínsecas emitidas por los organismos internacionales dentro del marco de la globalización y, en forma intrínseca, el plano institucional, determina las características del Programa de Estudios de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Sobre este último, se considera de suma importancia su incorporación al Padrón de Excelencia del Conacyt, organismo cuya función es impulsar los estudios de Posgrado con becas de apoyo económico para el desarrollo de dichos programas.

CAPÍTULO II

CONTEXTO DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA E IMPACTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS



CAPÍTULO II

CONTEXTO DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA E IMPACTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

2.1. EL ENTORNO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo pretendo ubicar el contexto histórico que permita reconocer las condiciones políticas, económicas y sociales que han dado lugar a la conformación del objeto de estudio: las competencias comunicativas en el Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón. Con este propósito presento una descripción de las políticas internacionales en el campo de la educación, así como el impacto de la globalización en las acciones y planes instrumentados por la UNAM en materia de investigación. Por ello recuperaré los datos de fuentes documentales procedentes de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial Interamericano (BMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Antes quiero comentar que uno de los principales aspectos que se deben tener presentes al momento de realizar una investigación cualitativa es el dar cuenta del contexto en el cual se mueve el objeto de estudio. Este escenario no es sólo el sitio físico donde se efectúa lo académico, sino igualmente suele contener las estructuras organizacionales y sociales del ambiente que, como parte de un ámbito institucional e instituyente, se requiere considerar para dar claridad y sentido a dicho objeto (Carrillo, 2005; Berger y Luckmann, 2001).

La construcción del escenario, como el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de los Estudios de Posgrado impartidos en la FES Aragón, le va dar matices particulares a la producción escrita que en este entorno se produce, al considerar que va a existir una serie de políticas intrínsecas y extrínsecas por parte de los organismos internacionales que contribuirán a su fortalecimiento como institución. La producción escrita como un eslabón de este avance de investigación, adquiere gran importancia dentro de la Sociedad del Conocimiento actual, al ser influida directamente por las políticas de la globalización y de los organismos que recuperan a las mismas, tal es el

caso, como se ha mencionado, del Conacyt al incorporar el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía en la UNAM dentro de su Programa de Calidad y Excelencia.

Por lo tanto, desde la perspectiva ideal la producción escrita debe ser reflejo de calidad, siendo el medio que permita la difusión de conocimientos generados a través de la investigación que realizan los maestrantes y doctorantes en este programa. Es ahí donde surge la inquietud de identificar los problemas evidenciados sobre la producción escrita durante el curso “Estilística para la elaboración del discurso escrito”, realizado durante el semestre 2008-2.

La pretensión del presente trabajo no es hacer un análisis minucioso del desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes del Posgrado de la FES, sino más bien elaborar una propuesta comunicativa de intervención que permita contribuir a eliminar los errores de escritura que se presentan en los estudiantes de posgrado.

En relación con los principales hallazgos, cabe señalar que éstos se enfocaron al desarrollo de habilidades escritas desde la perspectiva de la competencia comunicativa, ya que la misma se distingue como un elemento fundamental en la articulación del avance de investigación, al reflejar el proceso formativo de los maestrantes y doctorantes en Pedagogía. Del mismo modo, es importante dar a conocer el *contexto* donde el desarrollo de textos de investigación va a adquirir su funcionalidad.

En ese sentido, el avance de investigación, como tal, recibe una fuerte influencia de las políticas educativas extrínsecas e intrínsecas que repercuten en general en el posgrado de Pedagogía, como las políticas de globalización que son parte de la Sociedad del Conocimiento, y el contexto institucional que permite la transformación de este avance, culminando en su impresión y presentación como un trabajo de investigación (tesis) para obtener el grado académico de maestría y doctorado en Pedagogía.

Por lo anterior, en este apartado presento el esbozo de un panorama general concerniente a dichas políticas que inciden en el escenario, las cuales operan como marco de referencia para el posgrado en Pedagogía de nuestra Máxima Casa de Estudios y, particularmente para el posgrado de la FES Aragón.

2.2. GLOBALIZACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS: POSGRADO DE LA UNAM

En la actualidad las políticas educativas universitarias se hallan establecidas por el fenómeno de la globalización, puesto que reciben una influencia directa en el aspecto político, social y económico. Dada a la amplitud del tema, sólo retomaré de forma general lo tocante al rubro económico, en el sentido de la asignación de financiamiento que realizan los organismos internacionales al respecto. Dicho apoyo se otorga a las instituciones de educación superior a efectos de elaborar sus propuestas mediante distintas políticas que reflejan una visión particular para percibir a la educación. Lo anterior explica el escenario dentro del cual se desarrolla la producción escrita como parte refleja de un proceso formativo que permitirá, a su vez, la difusión del conocimiento generado, tal como sucede en los estudios de posgrado que se realizan a través de la investigación.

Ahora bien, la globalización se presenta como un proceso que concibe una creciente comunicación, a veces desmedida, desde la perspectiva que sobrepasa al sujeto de información; de tal manera que genera interdependencia entre los diferentes países, al permitir la unificación de mercados, sociedades y culturas, que deja de lado conceptos particulares de pertenencia. Ante ello, se tiene como meta la formación de una sola comunidad, unificada donde no exista diferencias; 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 comprendan la totalidad de países.

Es innegable que la globalización va a tener una influencia decisiva en el sector económico, donde puede verse el poder de las empresas transnacionales a través del movimiento de grandes capitales financieros y de entretenimiento como derrama económica de la personas (Lanni, 2004). Estas políticas de financiamiento van a privilegiar a los sectores educativos privados teniendo como ideario pedagógico 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 ella (Barnett, 2001).

El paso ascendente a los subsecuentes niveles educativos, partiendo del básico al superior, viene a presentarse como embudo; esto es, a medida que la población accede a cada uno de ellos, se va mostrando una reducción en la matrícula escolar. La conformación de los grupos de estudiantes va a ser menos numerosa, tal como sucede con la matrícula que concurre a la maestría y doctorado en Pedagogía, en la que son evidentemente escasas 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 por consiguiente su forma de proceder. La globalización puede visualizarse 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, tal como derrama económica de las personas, en la que 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 Marx en *El capital*, al analizar con detenimiento el manejo y repercusión de éste.

Por su parte, Bolívar (2000) refiere que la globalización se revela 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, este 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, pondrían ser el carecer de elementos importantes para su comprensión, tales como la claridad y coherencia que debe presentar el texto.

De esta forma, se fomenta en la globalización la interdependencia económica, social y cultural entre los diferentes países al permitir unificar los mercados, sociedades y culturas que sacrifican sus costumbres o creencias mediante una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que adquieren una extensión global, que se refleja dentro de las aulas, en virtud de que el ser humano no puede permanecer inmune a la situación. Por consiguiente, lo anterior repercute de manera directa en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, que es donde participa de manera conjunta docente y alumno.

Lo anterior puede ejemplificarse en 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, y por otro determinan la conciencia creciente de dichos procesos como un todo (Bolívar, 2000).

Así, los modos de producción y manejo del capital económico que les respalda, se mueven en el planeta creando una sociedad en red, que deriva en la creación de un mercado único sin fronteras ni límites, donde es posible conectarse con diferentes personas en un mismo tiempo de manera sincrónica. Todo dentro del marco de un capitalismo que acelera la desregulación y la privación de las instituciones que conlleva a la profesionalización del individuo al priorizar el saber hacer y soslayar la reflexión como parte del enfoque utilitarista que ofrecen las ideas globalizantes.

Tal situación, y sobre todo dicha concepción del mundo, repercute, como se indicó, 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 resulta preocupante debido a que repercute directamente en la formación del sujeto, lo que soslaya su capacidad creativa, analítica y generadora de nuevos conocimientos generados mediante la investigación, formación que se adquiere a través de los estudios de posgrado.

La formación dirigida hacia un modelo profesionalizante busca la inclusión en este marco y es la oferta educativa que muchas instituciones del sector privado ofrecen, luego de quedar fuera de las instancias educativas que brinda el Estado. Estas instituciones al contar con el apoyo económico de éste, tienen la necesidad de hacer una reducción en la matrícula, negando acceso a una gran cantidad de jóvenes. Sin embargo el manejo de enormes capitales se centra en los grupos de poder, registrando un gran incremento del comercio internacional y las inversiones, en virtud de 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).

Para el presente trabajo se usará el término de globalización, presentado por Bolívar (2000), ya que su uso común en el estado del conocimiento, previamente consultado, ayuda a fundamentar el presente documento.

Se debe mencionar que el término globalización, se usa con frecuencia en los ámbitos económico-empresariales, que refiere a los efectos mundiales del comercio internacional y a los flujos de capital como parte de un efecto de liberalización y desregulación del comercio, y se identifica como “libre comercio” (en inglés, *free trade*). Se considera más adecuado el uso del término en español mundialización (derivado del francés *mondialisation*), dado que se acepta como más apropiado este 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 a que este tipo de ideología tiene una repercusión en todas las sociedades, y a nivel personal al generar un individualismo, que es proyectado a un nivel macrosocial como un caos social por la pérdida de identidad. Por medio del uso de la tecnología, el individuo solamente interactúa consigo mismo, tal como sucede con el uso de la computadora.

También conviene señalar que el término globalización es de uso mundial y adquiere una connotación extensiva, donde los mercados y las empresas tienden a crecer en forma acelerada en todas partes para lograr el control de los mercados de consumo. Así, se alcanza una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales. Al respecto, tal vez sea mejor decir que anula dichas fronteras y coloca a unos cuantos países a la cabeza del manejo de este capital económico.

México recibe una fuerte influencia del fenómeno de la globalización. A nivel cultural, social y económico llega de Estados Unidos debido a su cercanía territorial y poder económico que posee este último, razón por la que se presenta como una potencia dominante, en términos de ostentar el mayor número de empresas transnacionales en el mundo, ya que “posee el número y porcentaje más altos de transnacionales entre las 500 mayores, con 227 (45%), seguido por Europa occidental con 141 (28%) y Asia con 92 (18%). Estos tres bloques regionales de poder controlan 91% de las mayores transnacionales” (Petras, 2004).

Estados Unidos cuenta con las mayores transnacionales en la industria, tales como General Electric, Exxon-Mobil, software y servicios de cómputo (Microsoft), productos farmacéuticos (Pfizer), banca (Citicorp), comercio minorista (Wal-Mart), seguros (American International Group) y hardware de tecnología de información (Intel). Las empresas transnacionales son líderes, ya que han logrado su expansión industrial basadas en el militarismo y las históricas ocupaciones territoriales consecuencia de las guerras.

Al respecto, Petras (2004:25) 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 clave. 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 vertiente, es interesante rescatar que la globalización se comporta también 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. Estas 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.

En virtud de lo anterior, se entiende la necesidad de buscar, al interior de los programas educativos y 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 generar a un sujeto funcional para su realidad circundante (Berger y Luckmann, 20001).

Esto es, se pretende rescatar la formación de sujetos “líderes” como parte de un funcionalismo económico del mercado laboral, al erradicar 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 sociocultural que ejerce con los otros a través de la convivencia familiar, social e inclusive con él mismo, además de olvidar 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 a través de este medio se va a reproducir toda una ideología imperante por parte de los grupos dominantes (Bourdieu, 2001). Estas políticas educativas tienen una repercusión directa en la educación superior y en los estudios de posgrado, al vincular la esfera económica con la educativa y apoyarse en el modelo educativo basado en competencias, que actualmente se demanda a nivel social.

Esto, se muestra como un claro ejemplo en el sector empresarial, del cual se señala:

En el nivel posgrado se va poder percibir esta ideología influyente por parte de los organismos internacionales relacionados con la educación, como lo son la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial Interamericano (BMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), estableciendo una estrecha relación con el Conacyt, al determinar 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 establecido de acuerdo con la eficiencia terminal de los mismos (Petras, 2004).

2.2.1 Globalización en el escenario del posgrado en Pedagogía

La globalización tiene un fuerte impacto en el trabajo que se realiza al interior de las escuelas, especialmente en el nivel superior, involucrando así los estudios de posgrado. La cultura es vista como la incorporación de la ideología transnacional, como parte de la vida cotidiana del individuo, desde una perspectiva universal: La globalización soslaya aquellas diferencias individuales sociohistóricas y culturales que distinguen a cada persona como un ser único, al promover el multiculturalismo, fomentar una cultura estándar y homogeneizada representada por la “macdonalización” o la “disneylandización” (Bolívar, 2000). Esto, en consecuencia, provoca 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 la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así 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).

Al respecto, el ámbito académico se presenta como un lugar propicio para generar un espacio de reflexión en relación con estas políticas. El reconocimiento de las habilidades comunicativas permite al actor, en este caso, el maestrante y doctorante en Pedagogía, reflexionar sobre su participación en este mundo mercantil. Donde su pensamiento encuentre trascendencia, al considerar a la producción escrita, en función del avance de investigación, como una parte importante en la construcción de su conocimiento para intervenir en su propio proceso de formación, donde ésta se vincula con la educación a través de la enseñanza-aprendizaje y la preparación personal. Al identificar las fortalezas y debilidades a atender, se permite trascender en sus actividades académicas generando, así, nuevos conocimientos y no como un simple requisito institucional para ser evaluado.

...en primer lugar, la formación es percibida como una función social de transmisión de 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 visión, los textos académicos subsecuentes que se produzcan, enriquecerán el campo de conocimiento de la Pedagogía, teniendo, a su vez, acción refleja, no sólo su propio proceso formativo, sino también el de los sujetos que le acompañen en el mismo. A su vez, se logrará el intercambio de experiencias de aprendizaje con otros compañeros, que lo llevarán al óptimo desarrollo de su avance al proyecto de investigación, exponiendo sus hallazgos y recuperando las aportaciones dentro del ámbito académico cotidiano (Maffesoli, 1993). Asimismo, se podrán apreciar sus alcances en el proceso de formación, en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa sobre el uso de la escritura en la construcción de textos académicos. Esto permite y da pauta al intercambio cultural dentro de la vida académica de posgrado, ya que induce la comunicación de ideas con las personas que se involucran, en particular dentro del contexto académico.

Consecuentemente 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*.

2.2.2. Resignificación de competencias en el plano académico

Existen actualmente dos tipos de competencias a desarrollar: las laborales que tienen como finalidad la profesionalización del individuo, y las comunicativas que van en función del desarrollo de habilidades del individuo a partir de su autoevaluación dentro del proceso de formación educativa en el ámbito académico. El modelo educativo basado en competencias, que presenta Yolanda Argudín (2006), da cuenta de la construcción de las competencias comunicativas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y comunicativo de la producción escrita.

En este momento considero que puede ser muy fructífera la propuestas que nos brindan las competencia comunicativas (Argudín, 2006; Maqueo, 2004) al rescatar todos estos

aspectos del contexto, dentro de los cuales se ubica el sujeto en formación y el proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva una intención particular mediante un pilotaje del proceso de formación (Bernard, 2000).

Dentro del proceso formativo es necesario que el maestrante y doctorante en Pedagogía construyan la resignificación de las competencias que requieren adquirir, para que de esa manera puedan considerar las implicaciones que transformen su práctica cotidiana en el plano académico. El tener conocimiento de su condición permitirá al estudiante transformar ésta por medio de la intervención, al hacerla consciente por razón de un pilotaje de formación, mismo que su vez dará pie a la incorporación de conocimientos adquiridos en su formación a un proyecto de vida. Este pilotaje, a manera de ejemplo, va a ser semejante al pilotaje que conduce su avión, donde por medio de un dispositivo de formación se puede dar dirección al proceso de enseñanza-aprendizaje, con una meta clara y precisa.

De igual forma, el desarrollo de las habilidades de escritura están encaminado a que el maestrante y doctorante que ingresa a los estudios de posgrado en Pedagogía puedan lograr en el futuro utilizar los conocimientos adquiridos como parte de su proceso de formación en la Sociedad del Conocimiento actual, que día tras día tiene caminos vertiginosos en su sistema de comunicación. Si bien es cierto, no es posible mantenerse alejados de la influencia del fenómeno de globalización y del mercado laboral, esto no implica que estemos ajenos a aspectos formativos que requieren intervención, y es ahí que puede tener el campo fértil la Pedagogía, a través de la transformación del aspecto educativo que da la formación.

Este pilotaje que norma al proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede dar como parte de un dispositivo de formación, donde dicho proceso, con respecto a la producción escrita, vaya encaminado a transformar la concepción del entorno del sujeto a enseñar. Tal dispositivo permitirá que la producción escrita sea vista como un proceso de formación que requiere el conocimiento de los diferentes tipos de texto, su metodología de construcción, así como los aspectos discursivos a considerar.

El mercado laboral demanda una propuesta de profesionalización del sujeto como lo expone 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 que busca 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).

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la importancia de participación que tienen los estudios de posgrado, al promover la generación de conocimientos que transformen esta realidad. Concretamente dentro del aspecto educativo que brinda una promoción de conocimientos, cuya difusión se realiza por medio de la producción escrita generada en el contexto académico. Este cúmulo de conocimientos que se materializa en textos, en su conjunto, conforman la producción escrita, siendo necesaria su socialización como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicha producción adquiere vital importancia al crear espacios de reflexión que a su vez abren vías de cambio mediante la intervención dentro del ámbito educativo, que genera así una transformación en el aspecto social.

2.3. ESBOZO HISTÓRICO DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA, UNAM

En las últimas dos décadas se han producido 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 éstos se encuentran:

- Masificación de la educación superior y creciente iniquidad
- Crisis del financiamiento público de la educación superior
- Emergencia de la Sociedad del Conocimiento
- Nuevos patrones de la competencia económica internacional
- Nuevas demandas sociales sobre el sistema universitario
- Desajustes estructurales del mercado de trabajo
- Internacionalización de los sistemas de educación superior
- Mayor movilidad del capital humano
- Crisis de la organización estatal del servicio educativo universitario

- Crisis de los sistemas de gobierno de las universidades
- Redefinición de los conceptos de autonomía universitaria

Estos problemas, en gran parte generados por las políticas de globalización, asignan un nuevo papel 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 por medio de trabajo de investigación realizado, a fin de contar con las diferentes perspectivas de intervención acorde a la problemática presentada.

El ideal formativo dentro de este marco de la globalización, va en dependencia de crear aptitudes para el mercado laboral, las cuales son acreditadas por medio de la certificación de los estudios realizados, documento que se percibe como un salvoconducto 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, en que se desperdician las habilidades y aptitudes en los trabajadores por no ajustarse a los perfiles solicitados por el sector empresarial. De ahí surge el concepto de que 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 las que se enfrentan nuestras sociedades para encarar los retos del siglo XXI [sic] (Ruiz, 1997: 7).

Así es que, para efectos del presente trabajo, se considera importante el 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, las cuales brindarán los elementos de incorporación a un mercado laboral.

Desde esta posición, es preciso señalar que el Sistema Universitario de Posgrado en la UNAM dentro del contexto de 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 de 50% de ésta se genera en esta Máxima Casa de Estudios. Dicha producción es difundida mediante la producción escrita que realiza 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, se encuentra que 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. A la postre, entre 1967 y 1996 se da una diversificación de los posgrados donde se definen programas y requisitos específicos al plantear una serie de estatutos y generar, por consiguiente, el Primer Reglamento de Estudios Superiores, que otorga las bases para el crecimiento de la oferta de estudios y la expansión de la matrícula. Este proyecto abarcó el desarrollo de los planes y programas académicos, fortalecimiento 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, tal como lo establece la reforma de 1996, plasmada en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP [UNAM - PDP, 2002: 15]).

Tales modificaciones se han presentado con la finalidad de enriquecer cualitativamente los programas y elevar su calidad, unificar 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 las escuelas periféricas, como la FES Aragón.

En este marco se halla a la maestría y el doctorado en Pedagogía que se imparten 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). Se promueve en ellas la realización de investigaciones originales que fortalezcan el campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular de 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 de la nación.

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, se encuentra 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, este último creado en 1970 y que desde sus inicios ha impulsado los estudios de posgrado con el apoyo a programas académicos y otorgamiento de becas a los estudiantes de este nivel.

En el 2008, el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía logró su incorporación al Padrón de Calidad y Excelencia del Conacyt, cubriendo los requerimientos solicitados. Esta inserción implicó 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. Asimismo, existen políticas extrínsecas generadas por los

organismos internacionales, a nivel macro que van a impactar las políticas educativas nacionales, produciendo una serie de prácticas institucionales e institucionalizantes (Berger y Luckmann, 2001). En el nivel micro se encuentra a la descentralización de Ciudad Universitaria con la creación de las escuelas periféricas o las ENEP (Escuela Nacional de Estudios Profesionales). Éstas se hallan determinadas por el poco subsidio económico que poseen, en especial el campus Aragón, que es menor en comparación con el resto de las facultades.

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. Esto tiene repercusión en las horas de enseñanza y en la vida académica del posgrado.

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 del 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, que da cuenta del trabajo que se realiza al interior de la vida académica de la maestría y doctorado en Pedagogía, y que constituye la vía de acreditación del mismo.

La construcción del texto académico como parte de esta producción escrita da cuenta, como ya se ha hecho mención, del proceso de formación que al interior se adquiere, así como el medio que permite la comunicación de conocimientos producidos por sus actores.

2.3.1 Surgimiento de la FES Aragón y el posgrado de Pedagogía

La FES Aragón tiene su origen en enero de 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 las ENEP Iztacala, Acatlán y Zaragoza, cumpliendo así con el objetivo primordial que pretende como institución de impartición de educación superior: 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, los cuales se vieron reflejados en el incremento de la 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 estos jóvenes, además de la creación durante el sexenio echeverrista de otros espacios como la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de Chiapas (UACH) y la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS).

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 ENEP, cuando menciona su conformación como “estructuras modernas en un trazo formal pero rígidas en lo político e inmóviles en lo intelectual”. En resumen, Kent (1990:119-120) caracteriza a este periodo rectoral “atrás de una fachada de modernidad –las currículas modulares, el discurso de la

interdisciplinaria 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”.

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 Nezahualcóyotl, estado de México. Su dirección es avenida Rancho Seco, sin número, colonia Bosques de Aragón. En sus inicios la actual facultad fue contemplada como periférica a la ciudad por ubicarse a veintidós kilómetros 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.

Este incremento poblacional resultó benéfico, en cierta medida, para las condiciones sociogeográficas 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, pero con el paso del tiempo se ha modificado, permitiendo el ingreso de jóvenes del sector medio.

Por su parte, la maestría y doctorado en Pedagogía ocupan las instalaciones del edificio 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 localiza una pequeña recepción, que atiende y orienta sobre cuestiones administrativas. En la parte derecha se sitúan las oficinas de las secretarías académicas (Derecho, Economía y Pedagogía), y el departamento de Servicios Escolares. En el mismo lado se puede encontrar un cubículo destinado a 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 se utiliza para expositores invitados, presentación de exámenes profesionales y otros eventos.

En el primer piso de este edificio, se ubican 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 1 pizarrón blanco, 4 mesas rectangulares y 12 sillas. Los divide un pasillo central que cuenta con una adecuada iluminación, con paredes de cristal que permiten visualizar el trabajo áulico de grupos asistentes. En este piso también existe un salón especial destinado a videoconferencias. En el segundo piso se encuentran los salones, habilitados con mesa y pizarrón blanco que tienen cabida para aproximadamente 60 personas.

Los estudios de posgrado se han transformado en todo el mundo. Anteriormente no había una distinción clara entre la maestría y el doctorado, ya que ambos niveles tenían como función la formación de investigadores. Asimismo, no se consideraba el grado de doctor como el inicio de una carrera de investigación y generalmente se otorgaba hasta que un investigador tenía ya una obra suficientemente madura. Éstas son algunas de las razones que explican el porqué, en la mayoría de los programas, los tiempos para la realización de los estudios eran demasiado largos.

En tanto que el doctorado se concibe como formación para la investigación, la maestría presenta dos enfoques: el que tiene como propósito mejorar la actividad profesional, incluyendo la preparación del alumno para la docencia, y el que busca iniciar al estudiante en la investigación. No es suficiente acreditar una maestría para realizar investigación, la formación de un investigador requiere completarse con estudios doctorales. Incluso, se exige cada vez más realizar estancias de investigación posdoctorales antes de incorporarse al mercado de trabajo, al menos el académico.

2.3.2. Los programas de posgrado de la UNAM

Actualmente la UNAM cuenta con 40 programas de maestría y doctorado, de ellos 33 se han integrado bajo la modalidad de maestría y doctorado; de los siete restantes, seis programas son de maestría y uno de doctorado. Existen también 162 programas de especialidad (Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2007-2102).

La población total del posgrado de la UNAM, integrada por los niveles de maestría, doctorado y especialización, ha crecido anualmente de manera constante. Durante el periodo comprendido de 1990 a 2006, casi se duplicó al pasar de 11, 916 alumnos a 20, 747. A pesar de que la matrícula más baja es la del doctorado y la más alta de especialización, el nivel de doctorado es el que más ha crecido (Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2007-2102).

Los niveles maestría y doctorado, y el área de conocimiento de Ciencias Sociales concentra el mayor número de alumnos, cerca del 40% de la matrícula total, le sigue el área de Ciencias Biológicas y de la Salud, la que reúne el mayor número de doctorantes.

El crecimiento promedio anual del posgrado para el periodo 2000-2006, se mantiene constante con una tasa de 4% anual: 5% para el doctorado y 5% para la maestría, no obstante que este último nivel ha disminuido a partir de 2002.

¿Qué sucede con relación a la graduación de maestría y doctorado? Durante 1990-2006 hay un incremento significativo; de un total de 673 aumentó a 1, 555 alumnos graduados. En el año de 1990 se graduaron 520 de nivel maestría y 117 de doctorado. Para 2006, se incrementó a 2, 023 en maestría y 532 en doctorado.

La planta académica del posgrado está integrada por 6, 223 tutores que pertenecen tanto a entidades académicas de la universidad como externas. La calidad de los programas de posgrado han sido avalados a nivel nacional a través del Padrón Nacional de Posgrado de Excelencia del Conacyt, desde 1996 y a partir del 2001 con el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), que otorga una clasificación de los programas a partir de atributos en dos niveles: alto nivel y de competencia a nivel internacional.

Para 2002 la UNAM logró el reconocimiento y la aprobación de 85% de un total de 80 de los programas que solicitaron su ingreso al PNP y al Programa Institucional de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP). Actualmente, 68 programas de posgrado forman parte del Padrón Nacional de Posgrado del Conacyt. De ellos, 13 están catalogados como de competencia a nivel internacional y 55 son de alto nivel. En el posgrado de la UNAM se han establecido las siguientes políticas generales:

- Consolidar el carácter nacional del posgrado.
- Fortalecer el posicionamiento internacional del posgrado.
- Impulsar de manera permanente la autoevaluación y la evaluación externa de los programas de posgrado.
- Incrementar la matrícula y elevar la eficiencia terminal e indicadores de calidad asociados.
-

Los objetivos estratégicos del posgrado, de acuerdo al Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2007-2102, incluyen los siguientes:

- Intensificar la participación de las entidades académicas tanto de la UNAM como externas en los programas de posgrado.
- Generalizar la función del tutor y promover su evaluación permanente.
- Elevar la eficiencia terminal, procurando el cumplimiento de los tiempos estipulados para la obtención de los grados respectivos.
- Promover, apoyar e incentivar las interacciones multi- e interdisciplinarias en la formación de los alumnos.
- Continuar con el proceso de integración de los grupos de investigación afines para evitar la duplicación temática y por áreas de conocimiento.
- Incrementar la participación de los programas de posgrado con los sectores educativos, gubernamental, productivo y social, tanto nacional como internacionalmente. Consolidar los procesos de seguimiento y evaluación de cada uno de los programas de posgrado.
- Fortalecer el carácter nacional de la UNAM y colaborar con otras instituciones de educación superior del país y coadyuvar al desarrollo de un Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional, en coordinación con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) y el Consejo Mexicano de Posgrado (COMRPO).
- Fortalecer la presencia del posgrado en el ámbito internacional.

2.4. RETOS DEL POSGRADO DE LA UNAM

Definición de los objetivos del posgrado. En el caso de los programas de doctorado, existe consenso y claridad en cuanto a que el objetivo principal de este nivel de estudios es la formación de investigadores de alto nivel. Existen programas de maestría y doctorado cuyos programas son ambiguos y no precisan si son con orientación profesional o son un estadio preparatorio de la formación de investigadores. No hay claridad sobre las características que deben reunir los trabajos de tesis.

Plan de estudios. Existen planes de estudio de maestría y doctorado en donde uno de sus objetivos propone la formación de docentes de alto nivel, pero no todos los programas tienen asignaturas o actividades encaminadas a cumplir dicho propósito. En varios programas no existe la necesaria actualización de los planes y programas de estudio.

Perfil de ingreso y egreso de los estudiantes. Se requiere revisar que estos perfiles atiendan lo señalado en el Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente.

Mecanismos de selección de los estudiantes. Algunos programas carecen de mecanismos de selección que les permitan detectar aquellos alumnos con más posibilidades de desarrollar estudios de posgrado, en donde el promedio académico no sea un solo indicador, sino que si incluya, entre otros elementos: a) examen general de conocimientos; b) examen de conocimientos específicos; c) examen psicométrico; d) cursos propedéuticos; e) examen de idioma; f) anteproyecto de investigación (particularmente para el doctorado); entrevistas personalizadas; h) carta de motivos.

Tiempos de graduación y eficiencia terminal. La eficiencia terminal es uno de los indicadores básicos que se consideran en toda evaluación del desempeño de los programas de posgrado. No obstante que existe una tendencia positiva en los últimos años, que se refleja en un incremento en la graduación, son varios aspectos que intervienen en su comportamiento, tanto internos como externos. En los aspectos internos, el Reglamento de 2006 incluye modificaciones en cuanto a los tiempos curriculares de los planes de maestría y doctorado, limitándolos a los tiempos pertinentes. La estructura de los planes de estudio debe revisarse para garantizar que las actividades académicas sean consistentes con los tiempos en que se espera que el

alumno se gradúe. Un aspecto externo que repercute en la eficiencia terminal es el hecho de que un buen número de estudiantes no tiene dedicación exclusiva a sus estudios.

Mientras que en el área científica es común encontrar un alto porcentaje de estudiantes de tiempo completo (incluso el 100%), en programas de ciencias sociales y de las humanidades esta situación es diferente y, en ocasiones, muy contrastante. La UNAM no impide realizar estudios a alumnos de tiempo parcial, no obstante el Reglamento 2006 acota los tiempos curriculares para estudiantes en esta condición y busca, a través de cuerpos colegiados, la asesoría y seguimiento necesarios para que la eficiencia terminal no se vea afectada, en la medida de lo posible.

Aproximadamente el 85% de los estudiantes de maestría y doctorado se concentran en el campus central de Ciudad Universitaria, un 10% se ubica en los campus metropolitanos de la Ciudad de México (Facultades de Estudios Superiores) y el 5% restante en los campus regionales (Morelos, Morelia, Juriquilla, Mazatlán y Ensenada, entre otros). La concentración de la matrícula en Ciudad Universitaria se explica por la presencia del número más elevado de tutores e infraestructura de que se dispone. El crecimiento de los campus metropolitanos y regionales en términos de recursos humanos e infraestructura constituye un reto importante para disminuir las diferencias. Si bien los campus metropolitanos se han visto recientemente fortalecidos con la creación de unidades de investigación y posgrado, el crecimiento y consolidación de la planta académica y el equipamiento es aún contrastante.

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 y doctorantes, 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.

En resumen, los datos expuestos en este capítulo demuestran que el estudiante se ve influenciado por las políticas educativas del contexto particular en que se circunscribe la universidad. En el siguiente capítulo se presenta 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 el enfoque comunicativo, vinculados al contexto de la maestría y doctorado en Pedagogía, rescatan las fortalezas y debilidades de los estudiantes 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

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TEXTUAL DESDE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS



CAPÍTULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS DESDE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

3.1 INTEPRETACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La finalidad del presente capítulo es interpretar la construcción metodológica y teórico-conceptual que permitió la selección y aplicación del análisis lingüístico, guía de la presente investigación, de los 16 textos seleccionados del curso “Estilística para la elaboración del discurso escrito”, impartido en el semestre 2008-2. Al respecto Rodríguez, Gil y García (1999) refieren 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). De ahí, consideré útil recuperar elementos de la etnografía, como parte del proceso de documentar lo no documentado.

Para el desarrollo de esta investigación, un factor preponderante fue el trabajo de campo, puesto 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 los textos descriptivos dentro del ámbito de la Maestría y Doctorado en Pedagogía. La comprensión del proceso de producción de este tipo de texto me llevó a considerar los postulados del método etnográfico, planteados por Erickson (1989), al realizarse el estudio con un número reducido de actores.

Es conveniente destacar que 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, consecuentemente la aplicación de la entrevista. Esto permitió que se recuperara el dato empírico, para su análisis e interpretación y para la comprensión de los mismos.

Como se estableció, se tomó en cuenta la matriz de análisis lingüístico con la finalidad de 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. El análisis tendría que dar cuenta del proceso de construcción de los maestrantes y doctorantes al momento de redactar los textos descriptivos, para que de esta manera se pudieran brindar estrategias pertinentes de enriquecimiento que hicieran de éste un proceso interesante que contribuyera en forma significativa a su proceso de formación (Ferry, 1990; Honoré, 1980). Un proceso regulado por la voluntad y el interés, traspasando el cumplimiento institucional que solicita el ámbito académico y la redacción de contenidos.

Desde la propia perspectiva del actor (sujetos de estudio), examinando...*el modo en que experimenta el mundo. La realidad que es importante, es o que las personas perciben como importante* (Douglas, 1970, citado en Geertz, 2005). La producción escrita resulta determinante para la obtención del grado, es semejante a la llave maestra que permite la difusión del conocimiento en otros espacios como son la publicación de artículos y presentación de ponencias, por citar algunos requerimientos.

Para el trabajo se inició un muestreo con los sujetos de estudio (tres maestrantes y tres doctorantes) que pudiera representar el fenómeno a investigar: las competencias comunicativas, y que además tuvieran tiempo e interés para participar en el estudio (ver tabla 1)

TABLA 1. SELECCIÓN DE INFORMANTES (ESTUDIANTES DE MAESTRÍA Y DOCTORADO)

Sujetos	Caracterización de los sujetos	Comentarios
1 EMP-1	Licenciado de la Carrera de Pedagogía con 7 años de experiencia dando las materias de Investigación, Desarrollo humano, entre otras. Ha impartido y participado en diversos cursos de distintos temas, entre ellos: Educación sexual infantil e Iniciación a la educación. Tomó diplomados en Educación basada e normas, Hacia una cultura de calidad. Actualmente tiene el grado de maestro en Pedagogía y está cursando el primer semestre del doctorado en esta misma disciplina.	De las entrevistas realizadas fue la que aportó la información más valiosa en cuanto a la construcción y preparación de su texto descriptivo. Por otra parte, es madre de un hijo pequeño y ejemplifica perfectamente el doble rol que tienen que jugar las mujeres de ser investigadoras, madres y esposas.

<p>2 EMP-2</p>	<p>Es profesora en Enseñanza Superior y Taller de Redacción. Egresada de la UNAN de la carrera de Pedagogía. Actualmente tiene el grado de maestría en Pedagogía y trabaja en diversas instituciones escolares. Ha dado capacitación docente en el Centro de Educación Down y fue profesora de primaria</p>	<p>Es la estudiante de menor edad (31), y contrario al sujeto anterior, ella busca específicamente la investigación como su meta principal. De esa manera sus planes se remiten al logro del doctorado y posdoctorado como los espacios para alcanzar el conocimiento .</p>
<p>3 EMP-3</p>	<p>Es profesora de posgrado en la FES Aragón. Egresada de licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y tiene en la actualidad el grado de maestra en Pedagogía y es candidata al doctorado en Pedagogía. Ha sido ponente en diversos cursos y coloquios por parte de la UNAM y se ha desempeñado por varios años como profesora de primaria.</p>	<p>Es una mujer con dificultades de tiempo a causa de sus múltiples ocupaciones las cuales intenta combinar con su vida personal y profesional. Si bien su trabajo de investigación no presenta el mismo avance de los otroscompañeros, se consideró oportuno incluir su caso como una muestra de las dificultades que enfrentan algunos alumnos para avanzar en la elaboración de su trabajo.</p>
<p>4 EDP-1</p>	<p>Es licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva; tiene la maestría en Economía Financiera y actualmente es candidato a doctor en Pedagogía. Se ha desempeñado como profesor de licenciatura desde hace 15 años. Ha trabajado en diversos medios de comunicación, entre ellos <i>Buzón ciudadano</i> y <i>Entre Columnas</i>, fue representante de una red de periodistas y ha ocupado varios puestos ejecutivos en La FES Aragón.</p>	<p>Este estudiante proviene de distintas formaciones (Periodismo y Economía). Es justo destacar que su inclinación ha sido siempre dedicarse a la investigación. Busca el doctorado como una forma de afianzar su conocimiento y promoverse en los espacios donde se desarrolla laboralmente. Su solaz es la lectura y las clases que imparte.</p>
<p>5 EDP-2</p>	<p>Es licenciada en Enfermería y Obstetricia y en Pedagogía. Tiene la maestría en Educación Superior y un diplomado de Educación a distancia. Ha participado como ponente en cuatro congresos internacionales. Recibido premios y distinciones; asimismo, fue invitada como jurado de un concurso de oposición.</p>	<p>Actualmente, se encuentra cursando el doctorado en Pedagogía e imparte asignaturas a estudiantes de Enfermería y Obstetricia y está por obtener el grado de doctora en Pedagogía y busca también un mejor desarrollo en su trabajo.</p>
<p>6 EDP-3</p>	<p>Es licenciado en Ciencias Teológicas y en Pedagogía; además es egresado de la carrera de Psicología. Tiene también el grado de maestro en Tecnología educativa y está por concluir el doctorado en Pedagogía. Ha sido docente en diversas instituciones educativas desde el niveles superior hasta el a nivel de posgrado y en Psicología</p>	<p>En este momento, se encuentra cursando el doctorado en Pedagogía e imparte una asignatura a los estudiantes de la maestría en Derecho. Le gusta mucho la investigación y, por lo mismo, tiene proyectado dedicarse a ella de tiempo completo.</p>

De esta forma se incluyeron a tres pedagogos, un comunicólogo, una licenciada de Educación y otra de Enseñanza. Esta composición da cuenta de la diversidad actual de carreras que se encuentran representadas dentro de la maestría y doctorado en Pedagogía. Todos los informantes seleccionados son docentes; el nivel de experiencia de la mayoría de estudiantes de la muestra va desde primaria, secundaria y bachillerato, pero sobre todo educación superior. En cuanto a su situación familiar, también se eligieron con diferentes perfiles: dos solteros y cuatro casados. Tres de los sujetos de estudios tienen hijos, lo cual implica compromisos y obligaciones familiares muy diferentes.

Se realizó la recolección y análisis de información concurrentes para lograr la interacción entre lo que se conoce y lo que se necesita conocer, lo cual es esencial para lograr la validez y confiabilidad. También se llevó a cabo la saturación de la información. Ésta se alcanzó cuando se empezó a observar redundancia en la información, es decir, cuando se obtuvo la misma información o similar, pues los informantes no indicaban algo diferente de lo ya expuesto.

Como una manera de ejemplo se presentan algunos segmentos de las entrevistas realizadas a los maestrantes y doctorantes, de los cuales se recuperaron respuestas a preguntas tales como “¿Qué importancia tiene el apoyo de tutores y compañeros en la definición de tu proyecto? (Ver tabla 2.) ¿Consideras que tus profesores cuentan con los conocimientos y la formación necesaria para apoyarte? ¿Cómo definirías la cultura académica que se genera en Aragón?”

TABLA 2
COMENTARIOS SOBRE LAS TUTORÍAS DE LOS MAESTRANTES Y DOCTORANTES DE
PEDAGOGÍA HECHAS INFORMALMENTE DURANTE EL CURSO

Informantes	Citas
EMP-1	<p>“Es muy importante contar con alguien que te guíe, reconozco que tengo, por suerte, una tutora de las mejores, que a diferencia de otros, según comentan los compañeros, sí se ha comprometido con mi trabajo, dedicándome tiempo que se ha reflejado en la calidad de mi tesis”.</p> <p>“Aragón cuenta con muchos maestros muy preparados y con mucha experiencia. Sin embargo, también existen aquéllos que dejan mucho que desear, por su falta de profesionalismo y su poco compromiso con la maestría.”</p>
EMP-2	<p>“Hasta el momento el apoyo recibido ha sido por parte de los compañeros integrantes del campo, ya que ellos al leer mis avances me hacen recomendaciones y eso me sirve mucho. De la tutora también he recibido mucho apoyo, ya que nos da la libertad de avanzar conforme nosotros creamos que se debe de abordar el objeto de estudio”.</p> <p>La meta más inmediata es obtener el grado y posteriormente intentar ingresar al doctorado, y por supuesto aprender a investigar”.</p> <p>“Los docentes tienen un buen nivel académico, igualmente los estudiantes, pero siento que falta un poco más, ya que son pocos eventos que se realizan cada semestre, y esto es importante porque la mayoría de estudiantes y profesores no son pedagogos, entonces se necesita reforzar esto”.</p>

EMP-3	<p>“Originalmente yo estaba trabajando con el maestro (X...) como una temática que tal vez no se sentía a gusto. Por lo mismo, siento que no me apoyó lo suficiente, hubo varias cuestiones ahí que a mí en lo particular me incomodaban”.</p> <p>“A mí me gusta la vida académica aquí porque de alguna manera, la experiencia que yo he tenido ha sido muy satisfactoria puesto que siempre he tenido el apoyo y la relación con mis compañeros y compañeras ha sido agradable y además de mucho apoyo, se han conformado ambientes agradables de trabajo que es lo que permite que vayamos avanzando”.</p>
EDP-1	<p>“El ambiente creo que estoy un poco decepcionado en cuanto a los profesores porque yo me esperaba otra cosa diferente, no tanto en su capacidad, porque creo que todos los que he tenido son muy capaces, sino más bien en su presencia. Por ejemplo, en cómo preparan sus seminarios, me han tocado profesores muy improvisados y pienso que un maestría en Pedagogía no puede ser eso, entonces, eso creo que no me ha gustado”.</p>
EDP-2	<p>“En el caso por ejemplo del tutor, los primeros dos semestres tuve un tutor que fue un tanto difícil, ya que no se acoplaba, o yo no me acoplaba a él. La verdad es que no me aportó gran cosa. Esa fue una situación muy limitante, fue incluso en cierto término frustrante, porque a pesar de que uno cumplía con el trabajo que el demandaba, pues nunca tenía ni respuesta, ni revisión, simplemente él quería más y más, sin saber si lo primero que le habíamos entregado estaba bien.</p>
EDP-3	<p>“Al principio no hubo mucha retroalimentación, no hubo mucha empatía; de hecho se pidió el cambio del tutor. Actualmente estoy muy bien con mi nueva tutora, la cual incluso trae materiales para que uno trabaje y te aporta muchas más cosas. De alguna manera eso te mueve y te compromete a realizar el trabajo”.</p>

El trabajo de campo fue de vital importancia, ya que de aquí surge y se recupera el referente empírico, mismo que a la luz del enfoque comunicativo (Maqueo, 2004) se analizó e interpretó la teoría para describir y explicar los diversos factores que se involucran al momento de realizar un texto. La comprensión del proceso de producción de un texto hizo considerar los postulados del método etnográfico, planteados por Erickson (1989), al realizarse el estudio con un número reducido de actores (tres maestrantes y tres doctorantes).

Lo anterior llevó a la decisión de efectuar una experiencia de escritura, misma que pudiera reflejar los conocimientos previos a nivel conceptual de los maestrantes y doctorantes, como parte de su capital cultural interiorizado, con respecto a la forma de redactar. Para esta experiencia se recuperaron la cantidad mencionada de textos redactados por los actores y sus comentarios al respecto sobre dicha actividad. Ello se

hizo mediante el cuestionario que fungió como instrumento, conjuntándolo y sistematizándolo con los datos de las entrevistas realizadas.

El dato empírico se fue rescatando en forma paulatina, por medio de los instrumentos de investigación, con la intención de ampliar los referentes de los actores con respecto al proceso de producción escrita. Fue por esta razón que se aplicó el cuestionario, que a su vez generó la entrevista. Estas acciones permitieron que se recobrará el dato empírico, para su efectuar su análisis e interpretación y, posteriormente, la comprensión de los mismos.

Datos generales del cuestionario

Las preguntas planteadas en los cuestionarios son parte de los indicadores que van a permitir, en la presente investigación, conocer el *habitus* y capital cultural de los estudiantes del programa de maestría y doctorado en Pedagogía, y por ende, identificar los motivos del alto índice alumnos que no logran desarrollar adecuadamente la escritura. De los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a 20 estudiantes de maestría y doctorado se muestran las respuestas más representativas para el trabajo de investigación:

En cuanto a la pregunta del cuestionario sobre el nivel de estudios de los padres de los encuestados, éste fluctúa entre la primaria completa y la primaria incompleta. Solamente dos madres cuentan con educación superior. En el caso de los padres existe un nivel superior correspondiente al grado máximo alcanzado por parte de las madres. No obstante, al igual que las madres el nivel de estudios alcanzado por el padre es de primaria incompleto.

Respecto al número de los hermanos de los estudiantes encuestados, se encontró que la mayoría de las familias (15) tiene tres hermanos. Los niveles de estudio de los hermanos de los entrevistados son variados, aunque todos rebasan el nivel de primaria; circunstancia que diversifica las actividades de los consanguíneos. Sobresalen los hermanos que son profesores. Otra labor que desempeñan los hermanos son los quehaceres domésticos, limpieza de ropa, etc.).

El nivel de estudio de la pareja o esposa de los estudiantes corresponde a un nivel mínimo de licenciatura. Las actividades parejas de los doctorantes están directamente relacionadas a la docencia nivel licenciatura. Los niveles de estudio de los hijos de los entrevistados oscilan entre los que se encuentran cursando el bachillerato, maestría y doctorado.

La formación académica de los encuestados, ha sido en instituciones del sector público, desde el nivel básico hasta el doctorado. La formación de origen, esto es, la licenciatura cursada por los encuestados, es heterogénea. En relación a las distinciones o menciones por excelente aprovechamiento que han obtenido a lo largo de su formación, cuatro han sido galardonados en sus estudios de maestría y doctorado.

La mayoría de los entrevistados (cuatro de cinco) no pertenecen alguna academia profesional y ninguno de entrevistados han publicado. Las horas a la semana que se dedican al proyecto de investigación aún estudiantes del doctorado, es contrastante. De los entrevistados 12 señaló, asistir al cine (comercial) a tres veces al mes; no contestó la mayoría cuando se le pregunta cuántas veces acude al teatro, a la librería y la biblioteca

El periódico que más leen los estudiantes del doctorado es *La Jornada* (13); los otros dos diarios leídos son Milenio y El Universal. Cuatro encuestados, consultan la revista Proceso. El desempeño actual de los 14 entrevistados es en la docencia nivel licenciatura; también laboran como maestros en el posgrado. Diecisiete entrevistados manifestaron que no se preocuparon sus profesores por la calidad de la redacción. Un total de 22 refirió tener problemas de escritura y 19 que no fueron efectivos los procesos de aprendizaje de la redacción.

En casos muy concretos sólo uno aceptaba que el posgrado había sido simplemente una imposición, requisito de la universidad, por lo que el doctorado no figuraba, ni hoy ni nunca, en sus metas presentes y futuras. De esta manera encontramos que las metas personales en relación al proyecto son:

Dentro de las respuestas de los entrevistados se percibe a la maestría como un reto personal en el que los estudiantes la conciben como una herramienta útil para alcanzar un crecimiento tanto en su función docente como administrativos. El poseer el grado de

maestro les permitirá a algunos de ellos acceder a mejores puestos de trabajo o en el último de los casos el perfeccionamiento de su labor docente.

Por último, la aplicación de este cuestionario recuperó, con estos resultados, las impresiones de los participantes con respecto a su formación, capital cultural, *habitus* y campo, así como el desarrollo de su experiencia en cuanto a la escritura, permitiendo elaborar el guión de entrevista semiestructurada.

3.2. APLICACIÓN OPERATIVA DE LA MATRIZ AL CORPUS DE ANÁLISIS

Los casos que se presentan a continuación intentan servir de espejo en el que tanto docentes como estudiantes tienen la oportunidad de visualizar sin apasionamientos ni falsas expectativas, la calidad comunicativa del discurso escrito, en este caso el texto descriptivo. No se pretende que los errores aquí analizados fustiguen los esfuerzos realizados con anterioridad, por el contrario, bajo la óptica de la escritura como proceso, las falacias aquí encontradas deben de servir para la generación de un círculo virtuoso donde se entienda que el error en sí es y forma parte del propio proceso de aprendizaje.

Con este antecedente resulta más comprensible entender la lógica de construcción de la Matriz de Análisis Lingüístico en su versión Operacional, es decir, la forma en que será aplicada a los proyectos de investigación.

En su primer apartado (macroestructura) corresponde a las características y lineamientos de los textos descriptivos. Siendo el texto descriptivo el tipo de escrito a evaluar, se verificará que se hayan incorporado elementos indispensables para su construcción.

Cabe aclarar que el estudio no se limitó a realizar un análisis de contenido de la aparición o ausencia de estos organizadores anticipados o títulos, por el contrario, se dedicó tiempo a la revisión gramatical de los textos. De esta manera, en el apartado dedicado a *coherencia* el lector encontrará ejemplos de los problemas más recurrentes en los que caen los estudiantes. Para su adecuada ubicación, se incluyen segmentos de los 18 textos analizados, además de que al final de cada segmento se presenta una tabla donde se puede apreciar el comportamiento de los maestrantes y doctorantes en general.

El resto de los rubros analizados como *microestructura, cohesión y vicios del lenguaje* corresponden a un análisis más fino y minucioso, que si bien pudieran parecer exagerados, demuestran que la redacción y construcción de un texto deben contemplar, además de los aspectos formales del documento (superestructuras), el conocimiento de las reglas gramaticales, de sintaxis y semántica de las palabras.

En cuanto a la estructura de información, Halliday le confiere una naturaleza meramente fonológica. Por su parte, Brown y Yule proponen una descripción que considera categorías sintáctico-pragmáticas, lo que permite un análisis de textos escritos.

Al respecto, Mathesius (citado en Firbas, 1974: 14-15) sostiene que los elementos léxicos y gramaticales adquieren un significado especial que el emisor les imprime durante el acto de la comunicación, el cual responde a las exigencias del contexto. La oración que desde la perspectiva sintáctica está compuesta por un sujeto y un predicado, en el acto de la comunicación constituye un tema y un rema.

En este punto es necesario retomar a la función discursiva del tema, la cual estudia la oración, buscando el porqué se selecciona entre diversas formas sintácticas; preguntándose por los elementos (léxicos y gramaticales) que participan en el desarrollo de la comunicación, así como la manera como lo hacen. Dentro de esta corriente, el objeto de estudio es el enunciado y el discurso, la lengua inmersa en la comunicación sin que esto implique un carácter individual, meramente accidental; al contrario, parte de la existencia de propiedades sociales, generales y constantes que se manifiestan en el discurso.

Aquí incorporamos a Danes (1974) quien propone dos funciones que el tema realiza:

- 1) Aquello de lo que se habla, lo que en la organización de la oración indica el punto de partida del mensaje y lo que el emisor dice acerca de él: la estructura de tema y rema.

2) La información conocida que indica la información compartida por el emisor y el receptor y, la información nueva. Sostiene, que la organización de la información conocida y nueva está relacionada con el entorno textual y el situacional y, que la organización que indica el punto de partida del emisor, tema-tema, interviene en la estructuración del texto (Danes, 1974: 109).

Estos dos aspectos de la perspectiva funcional de la oración no concuerdan necesariamente entre sí, en otras palabras, el tema de una oración no tiene obligatoriamente la información conocida, ya que son dos aspectos con valor comunicativo distinto. Lo dado es lo que comparten el emisor y el receptor, mientras que el tema es lo que el emisor selecciona como su punto de partida son dos aspectos distintos entre los que existen en un vínculo que Danes explica de la siguiente manera:

- 1) Dado en el sentido que es inferible del contexto o del conocimiento compartido por el emisor y el receptor.
- 2) Dado como propiedad graduado a lo largo de un texto.
- 3) Dado en el sentido que durante una extensión o intervalo del texto (párrafos, capítulos), se considera al tema contenido como información compartida.

El tema es un elemento muy importante a pesar de su bajo grado de valor informativo en el enunciado. Es un elemento central en el desarrollo de la comunicación que cumple con la función de estructurar. La progresión temática es uno de los medios que da unidad al texto. En este sentido la progresión temática es un hilo conductor de la trama del texto. Para los fines de esta investigación, Danes corrobora la función del tema como un elemento que participa en la estructuración del texto.

Le confiere un valor propio y central en el desarrollo de la comunicación. La progresión temática es uno de los medios para dar unidad al texto; de ahí que Danes señale la importancia del estudio de los principios que rigen la selección de los temas. A lo largo de un texto, los temas pueden formar esquemas de especial interés para nosotros es el esquema o desarrollo de los temas a partir de un “hipertema”.

El modelo de Halliday escribe la lengua partiendo de las funciones que cumple en la cultura. Los componentes de la semiótica forman la base de la organización del sistema lingüístico para crear el texto. El emisor tiene que realizar una selección, de un sistema complejo de opciones semánticas, interpersonales y gramaticales por lo que Halliday considera que la función creadora de textos no debe limitarse al enunciado sino debe ser considerado como parte integral del sistema lingüístico, como un aspecto del potencial de significado.

De esta forma, la matriz que finalmente se aplicó a los 16 textos descriptivos quedó conformada de la siguiente manera.

La nomenclatura utilizada para responder a la matriz será de la siguiente manera:

Sí No

Ejemplos:

- 1) *Diagnóstico/ Encuadre/ Ubicación del campo/ Contexto*
EMP-2 (SI)

Significa que el texto analizado del estudiante de maestría en Pedagogía, identificado con el número 2, sí presenta alguno de estos elementos.

3.2.1 Las macroestructuras de los textos descriptivos

El primer elemento a considerar es el de las macroestructuras, por ende se presentan aquí las “formas” con las que fueron construidos los textos por parte de sus autores.

MACROESTRUCTURA

Categoría de análisis	<i>Textos escritos</i>
	Explican o desarrollan más ampliamente los temas que se están presentando. EDP-1 (SÍ) (NO) EDP-2 (SÍ) (NO) EMP-1 (SÍ) (NO)
Categoría de análisis	Es más extenso y abundante, dependiendo de la complejidad del tema o del concepto que se está explicando EDP-1 (SÍ) (NO) EDP-2 (SÍ) (NO) EMP-1 (SÍ) (NO)
	Progresión temática
	Lo dado / lo nuevo; o sea, lo ya conocido frente a lo que se aporta como novedoso

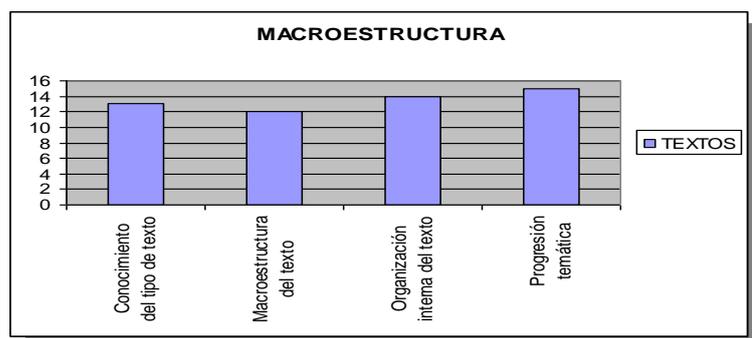
	<i>La estructura informativa: tono, intensidad, ritmo: focalizan, convierten en rema el discurso hablado.</i>			
	EDP-1 (SÍ) (NO)	EDP-2 (SÍ) (NO)	EMP-1 (SÍ) (NO)	
	Tipos de progresión temática :			
	○ <i>Es lineal: equilibrio entre tema y rema.</i>			
	EDP-1 SÍ) (NO)	EDP-2 (SÍ) (NO)	EMP-1 (SÍ) (NO)	
	Es constante: lo nuevo relacionado con algo conocido.			
	EMP-2 (SÍ) (NO)	EMP-2 (SÍ) (NO)	EMP-2 (SÍ) (NO)	
	Es envolvente: fusiones constantes de tema en rema y viceversa.			
	EMP-2 (SÍ) (NO)	EMP-2 (SÍ) (NO)	EMP-2 (SÍ) (NO)	

Para ejemplificar la discrepancia que existe entre lo que cada uno de los maestrantes y doctorantes considera que debe contener su texto, debemos retomar a Hiebert, Englart y Brennan (citados en Jaimes, 1998) quienes han demostrado que los estudiantes universitarios que tienen conocimientos de las superestructuras y de elaboración textual, por lo general, tienen un mejor desempeño en la comprensión de textos. Es evidente que el conocimiento de las estructuras textuales y su estudio son muy importantes tanto para estudiantes como para docentes en el proceso de interaprendizaje de la escritura. Sin embargo, los datos que revelan estas tablas demuestran que en 100% de los textos de los alumnos de la maestría y doctorado en Pedagogía no se incluyen la mayoría de los elementos considerados necesarios para la estructuración de un texto.

A continuación resumimos en el siguiente cuadro los primeros puntos más relevantes de los hallazgos encontrados.

Competencia actual	Competencia ideal	Competencia a considerar en la propuesta
El estudiante cuenta con conocimientos dispersos respecto a la estructura de sus textos. Esta situación se da ante el desconocimiento de los aspectos macroestructurales del texto descriptivo.	El estudiante deberá contar con conocimientos teórico-metodológicos que le permitan construir documentos de acuerdo con sus necesidades de producción de textos.	El maestrante y doctorante identificarán los aspectos macroestructurales, superestructurales y microestructurales del texto.

Para terminar el apartado de **macroestructura**, presentamos los resultados generales obtenidos en este rubro.



De esta gráfica se desprende que en cuanto al conocimiento de las macroestructuras, sí hay textos que consideran la superestructura adecuada, aunque en el caso de la progresión temática hay más trabajo por realizar. En todos los trabajos (100%) se encuentran problemas, en unos más profundos que en otros; pero es claro que en este rubro se presenta una de las áreas a fortalecer por parte de la propuesta de intervención. Como muestra de estos argumentos, se presentan segmentos de los textos analizados.

PROGRESIÓN TEMÁTICA	EMP-1
---------------------	-------

La pintura muestra la representación de una habitación vacía que tiene una puerta, que al abrirla, tiene vista al mar, en el extremo derecho hay un acceso a otra habitación, esta con muebles.

Progre
sion
tem

ORGANIZACIÓN INTERNA DEL TEXTO	EDP-2
--------------------------------	-------

La pintura titulada Romms sea de Edward Hopper
Presenta dos cuartos uno que sirve como de recibo
endonde la puerta al abrirse deja ver el mar en
superficie exterior y en su interior la sombra
que se refleja del marco de esta puerta al proyectarse
en la pared frontal, el piso de este recibo es de
pavos verde limón. de otro de la pared donde se

EIT

De aquí se establece que en algunos estudiantes existen fortalezas ya establecidas y consolidadas. Es por ello que lejos de concebir esta inconsistencia como un signo de debilidad o insuficiencia escrita, el posgrado debe asumirla como un área de oportunidad muy importante para el correcto desarrollo de nuestra identidad como institución.

Coherencia y cohesión del texto

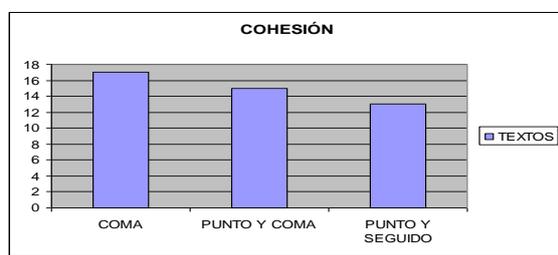
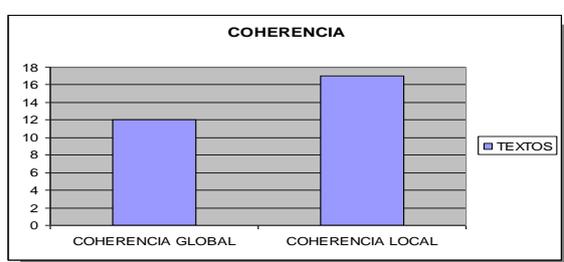
Como se mencionó en capítulo teórico, la coherencia se contempla desde dos niveles: coherencia global y coherencia local. Ambos elementos determinan si el texto es percibido como una unidad de significación. Al evitar inconsistencias en los elementos de la palabra, oración o párrafo, se puede llegar a construir textos que en su conjunto presentan una buena cohesión.

Los resultados del análisis demuestran que existen problemas en este punto que requieren atención. No basta con que las palabras u oraciones sean individualmente correctas, además es necesario que tengan una ubicación lógica dentro del texto.

COHERENCIA DEL TEXTO DESCRIPTIVO

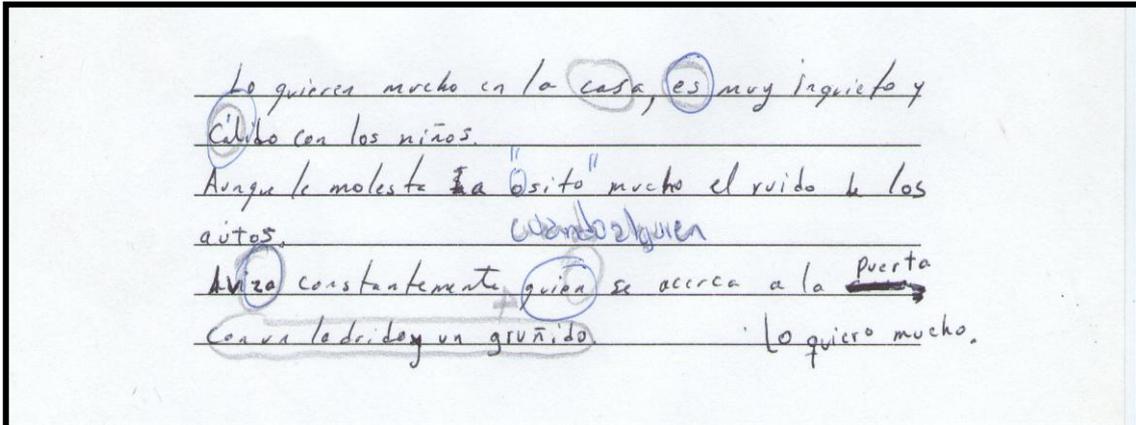
Categoría de análisis	DEFINICIÓN OPERACIONAL		
	EDP-1 TEXTOS CON POCA CONSTRUCCIÓN	EDP-2 TEXTO SIN TERMINAR	EMP-1 TEXTO SIN CONSTRUCCIÓN
Coherencia global	Se percibe al texto como una unidad de significación, es decir, ¿la unidad de análisis es un texto completo?		
	EDP-1 NO	EDP-2 NO	EMP-1 NO
Coherencia local	El texto presenta relación semántica entre las oraciones individuales, es decir, ¿relaciona la coherencia y cohesión de unas oraciones con otras?		
	EDP-1 NO	EDP-2 NO	EMP-1 NO

Las evidencias encontradas en los tres documentos aquí analizados, son consistentes con la tabla integradora donde se incluyen a los 16 escritos. No obstante la brevedad de los textos descriptivos, se encontraron evidencias de problemas en los tres documentos aquí analizados, los cuales son consistentes con la tabla integradora donde se incluyen los textos descriptivos. En más del 80% se apreció problemas para dar un cuerpo uniforme a los textos redactados, lo que propicia dificultades para ubicar claramente la intención de los maestrantes y doctorantes.



Para ejemplificar estos resultados se presenta el siguiente texto.

Cohesión	EMP-1
----------	-------



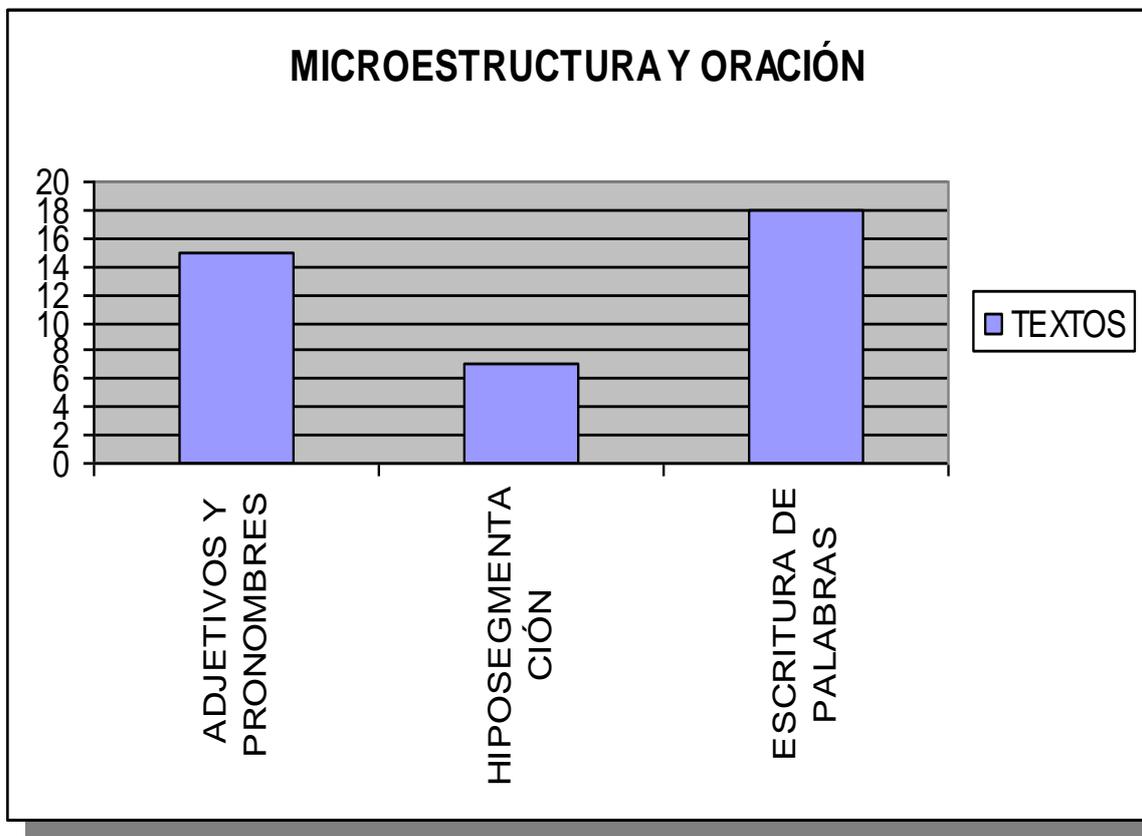
3.2.2. Aspectos gramaticales de la oración

En esta parte del trabajo se presentan los últimos cuadros de análisis mismo que permiten identificar los aspectos más representativos de la composición escrita de los maestrantes de pedagogía.

MICROESTRUCTURA Y ORACIÓN

Categoría de Análisis	Definición operacional		
Impertinencia léxica	¿Existe uso de palabras que no correspondan con el sentido del texto?		
	EMP-1 SÍ El pedazo de habitación que se alcanza a ver al fondo esta amueblado	EDP-1 SÍ Lo quieren mucho en la casa, es muy inquieto y cálido con los niños.	EDP-2 NO
Presentan problemas con signos de puntuación:			
Coma	EMP-1 SÍ La pintura muestra la representación de una habitación vacía que tiene una puerta, que al abrirla, tiene	EDP-1 SI Cuando llegó a la casa era un perro muy pequeño ahora es muy fuerte y grande.	EDP-2 SI ... La pintura titulada Romms sea de Edward Hooper Presenta dos cuartos uno que sirve como de recibidor
Punto y coma	EMP-1 SÍ El pedazo de habitación que se alcanza a ver al fondo esta	EDP-1 SI Ladra mucho cuando ve pasar los gatos y los pajaros en la	EDP-2 SI ..., la sombra que se refleja del marco de ésta puerta al proyectarse en la pared frontal, el piso de este recibidor es de color verde limón

	amueblado, se observa	mañana; Cuando llegó a la casa	
Punto y seguido	EMP-1 SÍ La pintura muestra la representación de una habitación vacía que tiene una puerta, que al abrirla, tiene vista al mar, en el extremo	EDP-1 SI "Osito" es un perro cariñoso, negro y blanco, el cual cuida mucho su casa. Todas las mañanas se dedica a jugar y saltar	EDP-2 SI ... el piso de este recibidor es de color verde limón detras de la pared donde proyecta la sombra del marco



Los datos demuestran que en todos los trabajos se encontraron problemas de redacción, propios de la falta de competencias en cuanto al conocimiento de las reglas gramaticales. Los fragmentos elegidos para ejemplificar el tema demuestran la magnitud del problema.

MICROESTRUCTURA Y ORACIÓN

COMA	EDP-1
------	-------

La pintura muestra la representación de una habitación vacía que tiene una puerta, que al abrirla, tiene vista al mar; en el extremo derecho hay un acceso a otra habitación, esta con muebles.

Proyección
sim
rem

PUNTO Y COMA	EMP-1
--------------	-------

"Osito" es un perro ^{carinoso} negro y blanco, el cual cuida mucho su casa.

Todas las mañanas se dedica a jugar y saltar; ladra mucho cuando ve pasar los gatos y los papas calamañones;

Cuando llegó a la casa era un perro muy pequeño ahora ya es muy fuerte y grande.

PUNTO Y SEGUIDO	EDP-2
-----------------	-------

La pintura titulada Romms sea de Edward Hopper
 Presenta dos cuartos uno que sirve como de recibo
 en donde la puerta abierta deja ver el mar en
 su parte exterior y en su interior la sombra
 que se refleja del marco de esta puerta al proyectarse

EIT

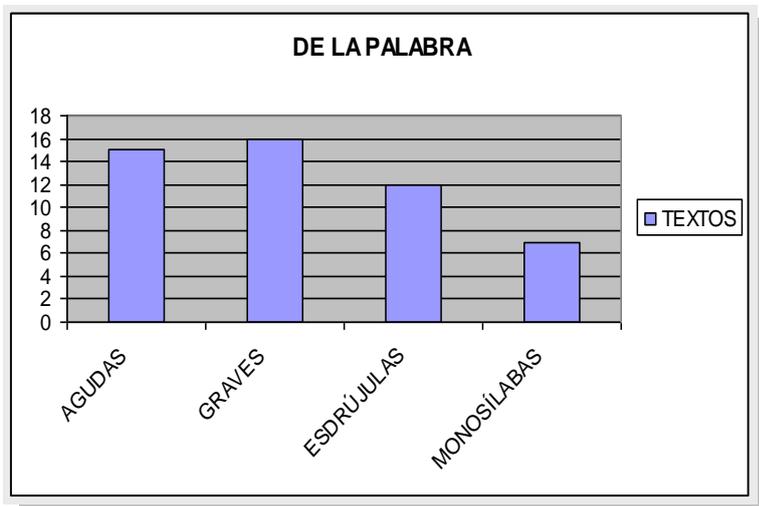
Si bien algunos proyectos presentaron una superestructura correcta, consistente y bien trabajada, al revisar la redacción se aprecia que los errores son continuos y que se necesita dotar al maestrante y doctorante de conocimientos básicos respecto a los problemas más frecuentes de la escritura. Como muestra de tales aseveraciones se presenta la siguiente tabla.

DE LA PALABRA

Categoría de análisis	Definición operacional		
	EDP-1 PROYECTO EN CONSTRUCCIÓN	EDP-1 PROYECTO PARCIALMENTE TERMINADO	EMP-1 PROYECTO CONSOLIDADO
<i>Errores en la acentuación de palabras:</i>			
Mayúsculas	EMP-1 NO Ibamos en la preparatoria tendríamos dieciocho o diecinueve años	EDP-1 NO	EDP-2 NO
Agudas	EMP-1 SÍ Asimismo, la técnicas de la inmensidad del mar abierto con su tono azúl profundo	EDP-1 SI Ladra mucho cuando vé pasar los gatos y los pajaros en la mañana	EDP-2 SI ... la habitación es de tono verde hoja y detras del muro del recibidor
Graves	EMP-1 SÍ ... al íguar que se ve un sillón y en la parte de arriba un cuadro	EDP-1 SI Cuándo llegó a la casa era un perro muy pequeño	EDP-2 SI ... del marco de ésta puerta al proyectarse en la pared frontal
Esdrújulas	EDP-1 SÍ ... se observa un mueble que podría ser una comoda , al íguar que se ve un sillón	EDP-1 NO Ladra mucho cuando vé pasar los gatos y los pajaros en la mañana	EDP-2 SI ... del recibidor se alcanza a ver un mueble tal vez de una comoda de color café
Monosílabas	EDP-1 SÍ ... recuerdo el primer día que te ví , entraste al salón y yo, al verte...	EDP-1 NO Ladra mucho cuando vé pasar los gatos y los pajaros en la mañana	EDP-2 SI ... donde sé proyecta la sombra del marco de la puerta sé encuentra

Adjetivos y pronombres	EDP-1 NO Cada quien con su vida diversa, con su particular dirección...	EDP-1 SÍ Aviza constantemente quien se acerca a la puerta con un ladrido y un gruñido	EDP-2 SÍ bajo éste cuadro se encuentra un sillón de madera con cojines de color ladrillo
<i>Errores en otras categorías ortográficas:</i>			
Hiposegmentación	EDP-1 SÍ ... el son entra por el marcode la puerta abierta...	EDP-2 SÍ quien se acerca a la puerta con un ladrido y un gruñido (anfibología). Lo quiero mucho	EDP-2 SÍ cuartos uno que sirve como de recibidor endonde la puerta deja ver el mar en su parte exterior
Escritura de palabras	EDP-1 SÍ ... Hay un acceso a otra habitación, esta con muebles.	EDP-2 SÍ “Osito” es un perro cariño zo, negro y blanco, el cual cuida mucho su casa.	EDP-2 SÍ la cual se puede ver solamente a travez

Los errores más frecuentes son, según la tabla consolidada de los 16 textos, la acentuación en palabras escritas en mayúsculas, así como los acentos en palabras agudas y esdrújulas. Se revela que las reglas ortográficas no se circunscriben al uso de la acentuación, por el contrario, existen vicios que son menos obvios, sobre todo para el escritor novato. Por ejemplo, tenemos problemas con el uso de pronombres, adjetivos y palabras mal escritas, además se presentaron dificultades con la repetición de palabras, lo que demuestra la necesidad de motivar al estudiante a elevar la extensión y complejidad de su lenguaje. Por lo tanto, la pobreza léxica es uno de los focos rojos que se debe evitar.



DE LA PALABRA

MAYÚSCULAS	EDP 1
------------	-------

Lo quiero mucho en la casa, es muy inquieto y
 Cuido con los niños.
 Aunque le molesta la "visita" mucho el ruido de los
 autos.
 Viene constantemente, ^{cuando alguien} ~~quien~~ se acerca a la puerta
 cerca de donde un grúa. Lo quiero mucho.

AGUDAS	EMP-1
--------	-------

Se observa un atardecer soleado ya que
 el sol entra por el marco de la puerta
 abierta, donde se alcanza a percibir
 la inmensidad del mar abierto con su
 tono azul profundo.

GRAVES	EDP-2
--------	-------

La pintura titulada Romms sea de Edward Hopper
 Presenta dos eventos uno que sirve como de recitativo
 en donde la punta o punta deja ver el mar en
 superficie exterior y en su interior la sombra ~~que~~
 que se refleja en el marco de esta puerta al proyectarse

ESDRÚJULAS	EDP-2
------------	-------

adivina una ventana por donde se filtra -?
 bajo este cuadro se encuentra un sillón de madera
 con cojines de color ladrillo el fondo de la habitación
 es de un tono verde ^{hoja} ~~de~~ ^{del recitativo} ~~del~~ ^{del recitativo}
 a un mueble tal vez una almohada de color café.

ADJETIVOS Y PRONOMBRES	EMP-1
------------------------	-------

El pedazo de habitación que se alcanza
 a ver al fondo está amueblado, se observa
 un mueble que podría ser una cómoda, al
 igual que se ve un sillón y en la parte
 de arriba un cuadro al cual también le
 da el sol mostrando que en su lado perpendicular
 hay una ventana por ~~la~~ la que entra el
 sol en su esplendor.

Los tópicos revisados concluyen precisamente con la documentación de los vicios más recurrentes que todo escritor novato presenta en su proceso de formación como escritor. Problemas como la redundancia, el uso de cacofonías, y otros similares fueron frecuentes en los textos y demuestran que el estudiante utiliza por costumbre las mismas fórmulas para la redacción de documentos de diversa índole.

VICIOS DE LENGUAJE

Categoría de análisis	Definición Operacional		
<i>Errores de estructura y sintaxis</i>			
Silepsis	EDP-1 SI ... en el extremo <u>derecha</u> hay un acceso a otra habitación...	EDP-1 Sí Dogo es un perro que tiene muchas <u>cosa</u> que para mi son importantes	EDP-2 SÍ se ve un <u>cuadra</u> en la pared del fondo el que se encuentra bañado
Anacoluto	EDP-1 SI en la parte de arriba un cuadro al cual también le da el sol mostrando <u>que en su lado</u> perpendicular	EDP-1 SI Ladra mucho cuando vé pasar los gatos y los pajaros <u>en la mañana</u>	EDP-2 SÍ se encuentra bañado de sol y que nos permite admirar una ventana por donde <u>se filtra, bajo</u> éste cuadro
Redundancia	EDP-1 SI ... la pintura <u>muestra la representación</u> de una habitación vacía que tiene...	EDP-2 SI “Osito” es un perro cariñoso, <u>color</u> negro y blanco el cual cuida mucho su casa.	EDP-2 SÍ el piso de este recibidor es <u>de color</u> verde limón detras de la pared donde sé
Elipsis	EDP-1 SI ... a <u>ver</u> al fondo esta amueblado, se <u>observa</u> un mueble que podría ser una...	EDP-2 SÍ Cuando llegó a la <u>casa</u> ... Lo quieren mucho en la <u>casa</u>	EDP-2 SÍ ... a <u>pared</u> donde sé proyecta la sombra del marco de la puerta se encuentra otra habitación la cual se puede ver solamente a travez del costado izquierdo de la <u>pared</u> , en esa habitación se ve un cuadro en la <u>pared</u>
Anfibología	EDP-1 SI ... un cuadro al cual también le da el sol mostrando que en <u>su lado</u>	EDP-1 SI “Osito” es un perro cariñoso, negro y blanco, el cual cuida mucho <u>su</u>	EDP-2 SI ... se ve un cuadro en la pared del fondo el que <u>se encuentra</u> bañado de sol y que nos permite admirar una ventana

	perpendicular	casa.	
Cacofonía	EDP-1 SI ... La pintura muestra la <u>representación</u> de una <u>habitación</u> ,...	EDP-2 SI ... Cuando llegó a la casa era un perro <u>muy</u> pequeño, ahora es <u>muy</u> fuerte y grande.	EDP-2 SI ... <u>proyectarse</u> en la pared frontal, el piso de este recibidor es de color verde limón detras de la pared donde sé <u>proyecta</u> ...
Impropiedad idiomática	EDP-1 SI ... Se observa un atardecer <u>solado</u> , ya que el son entra por el marco de la puerta abierta	EDP-1 SÍ <u>Aviza</u> constantemente quien se acerca a la puerta con un ladrido y un gruñido	EDP-2 SÍ Para <u>preserbar</u> la raza humana y ser compañía de las mujeres
Solecismo	EDP-1 SI ... hay una ventana por la que entra el sol <u>en</u> (con) su esplendor.)	EDP-1 SI Ladra mucho cuando vé pasar los gatos y los pajaros <u>en</u> (por) la mañana	EDP-2 SI ... Presenta dos cuartos uno que sirve como de recibidor <u>endonde</u> la puerta
Barbarismo	EDP-1 SI donde se alcanza a <u>persivir</u> la inmensidad del mar abierto con su tono azul profundo	EDP-1 SÍ es muy inquieto y <u>calido</u> con los niños.	EDP-2 SÍ la cual se puede ver solamente a <u>travez</u> del costado izquierdo de la pared
Queísmo	EDP-1 SI ... El pedazo de habitación <u>que</u> se alcanza a ver al fondo esta amueblado, se observa un mueble <u>que</u> podría ser una cómoda, al igual <u>que</u> se ve un sillón	EDP-1 SÍ Es importante ya <u>que</u> ayuda a las diferentes actividades <u>que</u> tiene que realizar	EDP-2 SI ...en la pared del fondo el <u>que</u> se encuentra bañado de sol y <u>que</u> nos permite admirar
Gerundio	EDP-1 SI ... y en la parte de arriba un cuadro al	EDP-1 NO	EDP-2 SÍ ...a darme los buenos días con un ladrido, <u>buscando</u> llamar mi atención para que los

	cual también le da el sol <u>mostrando</u> que en su lado perpendicular		acaricie.
Verbos fáciles	EDP-1 SI ... habitación vacía que <u>tiene</u> una puerta, que al abrirla, <u>tiene</u> vista al mar, en el extremo derecho	EDP-1 SI ... ahora <u>es</u> muy fuerte y grande. Lo quieren mucho en la casa (de quién), <u>es</u> muy inquieto y cálido con los niños.	EDP-2 SI ... <u>encuentra</u> otra habitación la cual se puede ver solamente a travez del costado izquierdo de la pared, en esa habitación se ve un cuadro en la pared del fondo el que se <u>encuentra</u> bañado de sol y que nos permite admirar una ventana por donde se filtra, bajo éste cuadro se <u>encuentra</u>

En este cuadro se puede apreciar la frecuencia en que aparecen los errores analizados, lo cual muestra que son pocos los trabajos que están exentos de caer en estas trampas de la redacción.



Existen problemas de estructura que afectan la sintaxis de la oración. Temas como silepsis, anacoluto, pleonismo, redundancia, elipsis, etc., deberán formar parte de los contenidos de la propuesta, pues los ejemplos encontrados demuestran que existe falta de competencia en los maestrantes y doctorantes para realizar textos de alta calidad.

Lo anterior nos lleva a reflexionar que escribir supone más conocimientos que los referidos a cómo colocar sujetos, predicados y modificadores; supone saber, entre otras cosas, qué formato darle, qué calidad y cantidad de información consignar, en qué orden presentar esa información, cómo conectar las ideas, las oraciones y los párrafos unos con otros.

VICIOS DEL LENGUAJE

SILEPSIS

EMP-1

La pintura muestra la representación de una habitación vacía que tiene una puerta, que al abrirla, tiene vista al mar; en el extremo derecho hay un acceso a otra habitación, esta con muebles.

Progre
sim
ran

Concordancia: ...en el extremo derecha...

ANACOLUTO

EDP-2

Bajo este cuadro se encuentra un sillón de madera con cajones de color lacado el piso de la habitación es de un tipo urde^{hoja} de tipo del muro^{del sillón} alcanza a ser un mueble tal vez una almohada de color café.

Incoherencia sintáctica: Primero habla de un cuadro y luego de la habitación.

PLEONASMO

EDP-1

Osita es un perro, cariñoso, negro y blanco, el cual cuida mucho su casa. ~~Y~~
Todas las mañanas se le dice a jugar y saltar y ~~se~~ ladra mucho cuando ve pasar los gatos y los perros en la mañana; Cuando llegó a la casa era un perro muy pequeño ahora ya es muy fuerte y grande.

Repetición sin sentido de un mismo concepto: Jugar y saltar. El segundo término es parte del primero.

ELIPSIS

EDP-2

proyecta la sombra del muro de la punta se encuentra otra habitación la cual se puede ver solamente a través del costado izquierdo de la pared, en esa habitación se ve un cuadro en la pared del fondo el ~~cuadro~~ que se encuentra brinde de sol y que no permite a observar una ventana por donde se filtra...? bajo este cuadro se encuentra un sillón de madera

Omisión de palabras necesarias que entorpecen la fluidez: Una de ellas aquí es: se encuentra.

ANFIBOLOGÍA

EMP-1

El pedazo de habitación que se alcanza a ver al fondo está amueblada, se observa un mueble que podría ser una cómoda, al igual que se ve un sillón y en la parte de arriba un cuadro al cual también le da el sol mostrando que en su lado perpendicular

Doble sentido: ...en la parte de arriba... (del sillón o de la habitación).

CACOFONÍA | EDP-1

la pintura muestra la representación de una habitación vacía que tiene una puerta, que al abrirla, tiene vista al mar; en el extremo derecho hay un acceso a otra habitación, esta con muebles.

Progre
sim
tem

Sonido desagradable: ..representación de una habitación...

IMPROPIEDAD IDIOMÁTICA | EMP-1

El pedazo de habitación que se alcanza a ver al fondo está amueblado, se observa un mueble que podría ser una cómoda, al igual que se ve un sillón y en la parte

Falta de propiedad en el uso de palabras: El pedazo de habitación por la parte de ...

SOLECISMO | EDP 2

La pintura titulada Romms sea de Edward Hooper presenta dos cuartos uno que sirve como de recibidor, en donde la puerta al abrirse deja ver el mar en su parte exterior y en su interior la sombra

EIT

Uso inadecuado de preposiciones: ... sirve como de recibidor... en lugar de sirve de recibidor.

BARBARISMO | EDP 1

Lo quiero mucho en la casa, es muy inquieto y cívico con los niños. Aunque le molesta la "osito" mucho el ruido de los autos. Aviza constantemente quien se acerca a la puerta cerca de donde un grúa. Lo quiero mucho.

Escribir mal las palabras: Aviza constantemente...

QUEÍSMO | EMP-1

El pedazo de habitación que se alcanza a ver al fondo está amueblado, se observa un mueble que podría ser una cómoda, al igual que se ve un sillón y en la parte de arriba un cuadro al cual también le da el sol mostrando que en su lado perpendicular

Abuso del pronombre relativo QUE: en este párrafo de cinco líneas se presentan cuatro ques.

El pedazo de habitación que se alcanza a ver al fondo está amueblado, se observa un mueble que podría ser una cómoda, al igual que se ve un sillón y en la parte de arriba un cuadro al cual también le da el sol mostrando que en su lado perpendicular

Debe ser simultáneo a la acción del verbo: da al sol mostrando que en su lado; en lugar de que se muestra en su...

"Osito" es un perro ⁵carinoso, negro y blanco, el cual cuida mucho su casa. ~~se~~
 Todas las mañanas se le dice a jugar y saltar ~~y~~ ~~luego~~
 ladra mucho cuando ve pasar los gatos y los ¹pasos en la mañana;
 Cuando llegó a la casa era un perro muy pequeño
 ahora ya es muy fuerte y grande.
 Lo quiere mucho en la casa, es muy inquieto y

Uso frecuente de los mismos verbos: Osito es... es muy...

La matriz de análisis lingüístico demostró su utilidad para identificar tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad que requieren ser consideradas al momento de presentar una propuesta de intervención pedagógica, tal como se hizo con esta investigación. De los hallazgos encontrados se puede inferir que, como lo plantea el paradigma de la investigación interpretativa, en general los textos analizados no se desarrollan las competencias comunicativas que deberían presentarse en todos los estudiantes.

En suma, se deben buscar estrategias de aprendizaje efectivas en el dominio lingüístico a partir del desarrollo de la competencia comunicativa. Y esta última no solamente se debe comprender el mejoramiento de los estudiantes de maestría y doctorado para comunicar su pensamiento, sino también la posibilidad que tienen como sujetos los maestrantes y doctorantes de inscribirse en su lengua, de hacerse responsables de los enunciados; esto es la posibilidad no de la distancia del estructuralismo, sino de la identificación de una lengua como constituyente del propio sujeto.

3.2.3. Hallazgos de la entrevista a los sujetos de estudio

Los entrevistados en general concibieron el posgrado como una forma de mejorar sus conocimientos en el área de la Pedagogía, lo cual redundaría en una mayor calidad de su labor docente. Todos estuvieron de acuerdo en que en su papel de generadores de conocimiento dentro del aula necesitaban generar competencias más específicas para poder hacerle frente a los efectos de la globalización. En general el posgrado significa el enfrentarse a un nuevo reto, es decir, dejar de jugar el papel de simple proveedor y generador de conocimiento, para adoptar un nuevo rol, aquel en el que pasa uno de poseedor de la verdad absoluta, a otro nivel en el que todo lo que hacemos es cuestionado y puesto en duda.

Cabe señalar que de la entrevista semiestructurada se encontró que los seis sujetos de estudio (tres estudiantes de maestría y tres de doctorado) cuentan con una edad que oscila entre 30 y 60 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio que obtienen su ingreso familiar mediante su trabajo. Posteriormente, al ser incorporados al Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía dentro del Programa de Excelencia del Conacyt, esta situación cambió luego de incrementar sus ingresos a través de la beca como apoyo a sus estudios. Con respecto a su práctica laboral, los hallazgos fueron un estrecho vínculo de ésta con el campo docente. El 100% se han venido desempeñando en instituciones académicas públicas y privadas. El 50 % (tres personas) han venido laborando como profesores de nivel básico a superior. El 20 % han trabajado como coordinadores académicos. También el 20% ha cursado dos licenciaturas o más.

En relación con su estado civil, en su mayoría son casados (60%), situación que les impide, en cierta manera, dedicar tiempo completo para la realización de sus actividades académicas, mismas que deben compaginar con sus actividades laborales para obtener sus ingresos económicos, fundamentales para el sustento familiar. Ellos son egresados de las licenciaturas en Pedagogía, Periodismo, Enfermería y Obstetricia. Su formación se ha centrado sobre todo en la lectura de textos científicos, situación que en ocasiones dificulta la lectura de textos filosóficos, como los que revisan en el caso de los maestrantes en los seminarios de la Maestría en Pedagogía, lo mismo que los doctorantes, dado la necesidad primaria de leer textos de investigación. De acuerdo con el enfoque comunicativo, a medida que 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).

3.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS EN CUANTO A SU VALORACIÓN PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Se consideró el modelo de competencias y el enfoque comunicativo para reconocer las características del texto. La construcción de un discurso considerada como producción escrita en la competencia lingüística, conlleva a la difusión del conocimiento, situación que recupera el uso del texto, como un elemento esencial del proyecto de investigación.

Dentro de los hallazgos más relevantes se halla el hecho de que una falta de competencia en alguna de las áreas del análisis como el manejo de la ortografía, tienen un impacto significativo en otras habilidades como la coherencia de las oraciones. Como ficha de resumen de los elementos de la matriz se presentan las siguientes conclusiones:

1) Macroestructuras.

- En general se desconocen las superestructuras (aspectos formales) y microestructuras (contenidos) del texto, ya que todos se desviaron de las estructuras para su elaboración del texto descriptivo.
- La organización de los proyectos presenta una organización interna inconsistente, pues no se aprecia unidad entre las diferentes partes del texto. En éstos se demuestran que no existe una organización que sea totalmente homogénea, y en ocasiones hasta del mismo campo se aprecian severas inconsistencias.
- La progresión temática se obstaculiza en ocasiones con información no pertinente que irrumpe con la coherencia del texto.

2) Coherencia.

- En cuanto a la coherencia global no se percibe al texto como una unidad de significación. Por tanto, faltan *piezas en el rompecabezas*, que dificultan su comprensión como un *todo* integral.

- Se comprobó que existen palabras mal empleadas, que para un lector poco exigente pueden parecer correctas, pero que en términos lingüísticos le dan otra intención a la oración, afectando con esto la coherencia local.

3) Elementos de la oración.

- Casi la totalidad de los textos presentan problemas con algunos signos de puntuación: dos puntos, coma, punto y coma, punto y seguido. Otros signos, debido a lo corto del texto no se pudieron evaluar, como: signos de interrogación y admiración (poco utilizados).
- El manejo de adjetivos y pronombres, así como abreviaturas presenta problemas.

4) Escritura de la palabra.

- La escritura de palabras en mayúsculas presenta problemas, pues por lo general se omite el uso de los acentos.
- El uso de los acentos en palabras agudas y graves presenta más problemas para el maestrante que en las palabras esdrújulas y monosílabas. Por tanto, es necesario incluir dichos temas tanto en la propuesta de intervención.

5) Vicios del lenguaje.

- Existen problemas de estructura que afectan la sintaxis de la oración. Temas como silepsis, anacoluto, pleonismo, redundancia, elipsis, etc., deberán formar parte de los contenidos de la propuesta, pues los ejemplos encontrados demuestran que existe falta de competencia en los maestrantes y doctorantes para realizar textos de alta calidad. Aunque para una redacción cotidiana (texto coloquial) las formas discursivas encontradas podrían ser consideradas como aceptables, en el caso de la redacción académica tales omisiones no son permitidas por las exigencias lógicas de los lectores.

•

De las causas anteriores se desprenden las siguientes consecuencias:

- Desconocimiento de la forma adecuada del texto descriptivo.
- Problemas en la construcción de textos.

- Por consiguiente la redacción de textos descriptivos evidencia insuficiencia en el manejo de la escritura para la producción de textos académicos, como artículos científicos, capítulos de libros, o libros completos, se ven limitados en cuanto a número y calidad.

De los hallazgos se puede suponer, tal como lo indica el paradigma de la investigación interpretativa, se observa que todos los trabajos realizados por los maestrantes y doctorantes obligadamente carecen de las competencias comunicativas que todo estudiante de posgrado debería estar obligado a presentar.

De lo anterior se evidencia que tal como lo muestran los resultados del análisis, no basta poner énfasis en las cuestiones puramente gramaticales para mejorar la construcción de los proyectos, por el contrario, sin dejar de tomar en cuenta las competencias comunicativas en el rubro de la redacción, se deben fomentar otro tipo de competencias como la capacidad de elegir el tipo de texto que se adecue a la construcción del proyecto de investigación (competencia discursiva), la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido (competencia textual) y la capacidad de lograr un determinado efecto (competencia pragmática).

Desde la posición del enfoque comunicativo, recobré 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.

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 el maestrante y doctorante, 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 enfoque 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 a los estudiantes de maestría y doctorado 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 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 sólo 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, 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 y el Doctorado en Pedagogía. Mi propósito es brindar una propuesta de intervención a las futuras generaciones que ingresen al Programa y que se encuentren interesadas en el tema. Esta inquietud surgió a medida 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.

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. 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 escrita en la competencia lingüística, conlleva a la difusión del conocimiento, situación que recupera el uso del texto descriptivo, como un elemento

esencial a incluir como parte del avance de investigación, donde la articulación, significado e intencionalidad, le facilitarán la construcción y presentación del trabajo final. Las debilidades se muestran 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.

Este último aspecto resulta importante dentro de la maestría y el doctorado, 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 texto, 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 perspectiva 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 y Doctorado en Pedagogía. Aquí también podría existir la sugerencia de invitar a los especialistas en los temas que contribuyan a fortalecer dicha formación. El quehacer 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 expone, donde habría sido muy complicado su diseño en forma individual y personal.

El trabajo con los participantes mostró la importancia que tiene la escritura dentro del trabajo académico del posgrado. El dominio conceptual como parte de 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 descriptivo desde el enfoque comunicativo.

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

CAPÍTULO IV

CONSIDERACIONES FINALES Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA



CAPÍTULO IV

CONSIDERACIONES Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA

4.1. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez presentados en términos concretos los resultados de la matriz de análisis lingüístico para evaluar los textos descriptivos redactados por los maestrantes y doctorantes de Pedagogía, durante el curso “Estilística para la elaboración del discurso escrito”, impartido en el semestre 2008-2, se identificó que entre los autores no existe, en casi todos los casos revisados, claridad en cuanto a la estructura y contenido del texto descriptivo. Asimismo, se observó que el desarrollo de las competencias, habilidades y saberes propios de la escritura es un proceso que requiere tiempo, dedicación y asesorías adecuadas.

Con referencia a la competencia actual, se encontró que en gran parte de los casos se aprecia en los textos descriptivos redactados durante el curso, bajo dominio de la construcción de oraciones y articulación de éstas con respecto al documento. Del mismo modo, se registró que los autores de dichos textos, estudiantes de maestría y doctorado en Pedagogía, provienen en general de las áreas de las ciencias sociales.

También se detectó que los estudiantes asistentes al curso no manejan de manera adecuada los recursos lingüísticos como la gramática y sintaxis para la construcción de textos coherentemente elaborados. Al respecto, es importante resaltar que en la construcción del discurso escrito debe prevalecer la planificación de su producción, pues el enfoque comunicativo implica varios dominios (Marín, 2004).

1. *La planificación de los contenidos*, permiten desarrollar las capacidades de la escritura. La novedad fundamental de estos contenidos es que presentan los conceptos, procedimientos y actitudes integrados dentro de cada una de las capacidades correspondientes a las secuencias descriptivas de persona, descriptiva de proceso, narrativa y explicativa.
2. *El diseño de una actividad de planificación reflexiva*, da pie a establecer y reformular metas textuales en la interacción entre los conocimientos previos del

espacio de contenido y los conocimientos del espacio retórico llevada a cabo mediante la interacción verbal.

3. *El diseño de las guías de planificación*, brinda un sistema finito de operaciones de contenido y retóricas de las secuencias descriptiva de persona, descriptiva de proceso, narrativa y explicativa. Estas operaciones seleccionadas dan ayuda externa por medio de los sistemas de alternativas en tarjetas.
4. *La interrelación entre los objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje y la planificación textual*, se *insertan* en una actividad discursiva y en el análisis de unos y otra.
5. *El establecimiento de categorías de análisis*, hace posible detectar el uso de la lengua en las estructuras gramaticales propias de cada texto y en los diferentes episodios de la planificación (generación de contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición) de cada texto o secuencia descriptiva de persona, descriptiva de proceso, narrativa y explicativa.
6. *Los criterios de evaluación de las operaciones o habilidades de cada secuencia textual*, permiten juzgar la eficacia de la estrategia actual y dan la oportunidad de ser entrenado en determinadas operaciones.

Por otro lado, conviene señalar que para reconocer las características del texto descriptivo se consideró el modelo de competencias comunicativas. La producción escrita en la competencia lingüística conlleva a la difusión del conocimiento, situación que recupera el uso del texto descriptivo, como un elemento esencial para el desarrollo de la escritura de la investigación.

Es así que la producción escrita se transforma en vital y trascendental en el contexto (Maestría y Doctorado 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 a través de la producción escrita que el pensamiento llega a trascender en una significancia histórica, conformando el capital cultural interiorizado del sujeto por medio de su dominio

conceptual para su comprensión (Bourdieu, 2007) y socialización con los demás. Se debe considerar la producción del texto dentro del trabajo institucional, ya que a medida que se fortalezcan las habilidades de la escritura en Pedagogía, ésta tendrá el impacto no sólo en su proceso de graduación del maestrante y doctorante, sino también en otros espacios de desarrollo profesional.

Si bien es cierto que la escritura viene a ser un acto que se realiza individualmente, tal como la lectura, se pueden observar avances significativos cuando la actividad se lleva a cabo como parte de un intercambio e interacción social y análisis de su escritura. Al momento de vislumbrarse su función comunicativa, este proceso que por lo general es pausado en el sentido de que requiere una ejercitación constante, modifica aspectos lingüísticos significativos una vez que el participante adquiere una perspectiva de uso desde la práctica habitual, como parte de una autoevaluación, en que la escritura se examina logrando así el desarrollo de habilidades de construcción de textos con mayor complejidad.

Durante el curso, “Estilística para la elaboración del discurso escrito”, se buscó comprender y contribuir a las diversas funciones comunicativas que desarrolla el estudiante a través de los actos escritos de la lengua. La aplicación del curso tuvo como fin atender procesos tan complejos, propios del ser humano, como lo es la escritura en el nivel de posgrado. Se presenta como un desafío debido a que conforme se fortalecen las competencias comunicativas de los maestrantes y doctorantes, éstos desarrollarán la confianza y calidad que en forma implícita contiene un texto descriptivo.

Así, se puede orientar 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 textos, en especial del trabajo de investigación. Al brindar a su vez las estrategias que permitan la presentación de otros escritos que forman la vida académica del mismo, por medio de la publicación de artículos, informes, ponencias entre otros. Lo anterior contribuirá a la consolidación de una actividad colectiva, solidaria e interpretativa teniendo como transfondo 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.

Desde esta línea, socializar y analizar la producción escrita, como parte de la escritura individual y colectiva del texto, también permitirá el enriquecimiento y participación recíprocos dentro del proceso formativo dentro del contexto académico de la Maestría y Doctorado en Pedagogía.

Por ahora quedan tareas pendientes con respecto al estudio de la producción escrita, desde sus diferentes enfoques, así como el significado y recuperación de cada uno de los elementos de la composición textual y su uso. Este trabajo muestra la necesidad de incrementar la investigación dentro de los estudios de posgrado, en este caso, el nivel de Maestría y Doctorado en Pedagogía, puesto que se limita al considerar que, en cuanto a la producción escrita, los estudiantes ya poseen el desarrollo de estrategias de lectura y escritura que les permitirán presentar los trabajos requeridos en la vida académica del mismo.

El trabajo con macroestructuras, superestructuras y microestructuras en cada uno de estos modos contribuirá en gran parte a enriquecer el proceso formativo de los maestrantes y doctorantes al proporcionarles confianza y motivación en la presentación de su producción textual. De acuerdo con la matriz se presentan las siguientes conclusiones:

Macroestructuras.

- En general los textos de los sujetos analizados desconocen las superestructuras (aspectos formales) y microestructuras (contenidos) de los textos descriptivos, ya que los actores utilizaron diferentes estructuras para su elaboración.
- La organización del desarrollo de los textos descriptivos presenta una organización interna inconsistente, pues no se aprecia unidad en la estructura interna del texto.
- La progresión temática se interrumpe en ocasiones con información no pertinente que rompe con la coherencia del texto descriptivo.

Coherencia.

- En cuanto a la coherencia global no se percibe al texto como una unidad de significación. Por lo tanto, faltan *piezas en el rompecabezas*, que dificultan su comprensión como un *todo* integral.

- En relación a los segmentos recuperados de los textos descriptivos, se comprobó que existen palabras mal empleadas, que para un lector muy poco exigente pueden parecer correctas, pero que en términos lingüísticos le dan otra intención a la oración, afectando con esto la cohesión.

Elementos de la oración.

- Casi la totalidad de los textos presentan problemas con los signos de puntuación.
- Se identifican problemas en cuanto al manejo de adjetivos y pronombres, así como preposiciones.

Escritura de la palabra.

- Mal uso de los acentos en palabras agudas y graves se observan más para el maestrante y doctorante que en las palabras esdrújulas y monosílabas. Por tanto, es necesario incluir dichos temas tanto en la propuesta de redacción como en los cursos a impartir.

Vicios del lenguaje.

- Existen problemas de estructura que afectan la sintaxis de la oración. Temas como silepsis, anacoluto, pleonasma, redundancia, elipsis, etc., deberán formar parte de los contenidos de la propuesta, pues los ejemplos encontrados demuestran que la presencia de la falta de competencia en los maestrantes y doctorantes para realizar textos de alta calidad.

De los resultados anteriores se desprenden las siguientes consecuencias:

- Desconocimiento de la forma adecuada de construcción del texto descriptivo.
- Problemas en la descripción de los textos presentados.
- Por consiguiente la redacción de los textos descriptivos se ve limitada en cuanto a calidad.

De acuerdo con estas precisiones, se deja a la reflexión sobre nuestro papel de intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje, como un campo de construcción que se va dibujando conforme cada uno plasme su parte correspondiente al paisaje

escrito. Una obra que puede ser embellecida a medida que sea parte de nosotros, los pedagogos, como una forma para aportar los hallazgos obtenidos por medio del proceso de investigación. La invitación discurre en el sentido de tener la iniciativa de participar en la distribución de la riqueza que brinda el conocimiento al generar una nueva perspectiva vinculada a la cultura escrita, donde se hace necesaria la participación del individuo al visualizarlo como actor en este escenario.

Por las problemáticas detectadas en los textos descriptivos y la falta de formación de los estudiantes de maestría y doctorado e Pedagogía en el manejo de la escritura, hace falta reenfocar la enseñanza y 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, como se expresó, promover la reflexión particular, en forma de evaluación sobre el cómo se escribe, así como las intervenciones que se pueden dar para mejorar nuestro propio proceso de escritura como una vía de difusión del conocimiento.

A partir de la teoría de la escritura como proceso el análisis hasta aquí presentado, se reconoce que, independientemente de la experiencia de los maestrantes y doctorantes en el uso de la redacción, la alfabetización es un desarrollo que dura toda la vida del estudiante. Esta alfabetización en sentido amplio avanza en sus saberes y desempeños a medida que se va encontrando con hechos de lectoescritura más complejos. Esto implica que la redacción no es de ninguna manera sólo lo que se aprende durante los primeros años de escuela, sino una actividad comunicativa continua del estudiante en la sociedad, un desempeño de sus competencias comunicativas por medio de la palabra escrita y ese desempeño está siempre en vías de ser mejorado y ampliado.

La ejecución de un acto de lectoescritura nuevo pone en juego la necesidad de adquirir nuevos conocimientos letrados más allá de la habilidad de codificar o decodificar. Incorporar esos nuevos conocimientos letrados también es un hecho de alfabetización (Marín, 2004: 34-35).

Por lo tanto, la educación lingüística de los maestrantes y doctorantes debe ser un trabajo de alfabetización permanente que incluya los hechos de lectoescritura. Se

aprende a escribir escribiendo, lo cual no implica un escribir simplemente por obligación, sino un hacer con una guía experta y propósito claro y real. La redacción se enseña a través de procedimientos como planes, borradores, revisión, propósito y consideración del receptor.

Es por ello que es necesario que los planes de estudio y el docente se dirijan a desarrollar competencias que permitan una mejor colaboración con los maestrantes y doctorantes de Pedagogía.

Lo que ninguna definición del concepto *competencia*, ni del propio proceso de desarrollo incluye explícitamente, es la referida a la base humana y hoy lo más emergente es el individuo como punto de partida del proceso educativo. Las competencias se enfocan en el estudiante como experto en la resolución de problemas que afronta en su entorno, como un constructor de significados en su proceso de aprendizaje. Para ello, el grupo de docentes que componen la plantilla en el posgrado considero que requieren enseñar con un sentido humano al maestrante y doctorante a pensar por sí mismo, desarrollando un pensamiento crítico y creativo.

En el caso del análisis realizado en este estudio a través de la matriz de análisis lingüístico demostró su utilidad para identificar tanto las fortalezas como áreas de oportunidad que requieren ser consideradas al momento de presentar una propuesta de intervención pedagógica, tal como se hizo con esta investigación. De los hallazgos podemos generalizar y deducir que todos los trabajos realizados por los maestrantes y doctorantes observan carencias en las competencias comunicativas.

También el análisis señala que la frecuencia con que se repitieron los errores, merece que el grupo de profesores que conforman el posgrado en Pedagogía contemple aumentar el grado de exigencia con que se está evaluando los saberes y competencias de sus estudiantes. El diagnóstico aquí presentado obliga a los docentes a asumir una posición de mayor orientación con respecto a las competencias con que se pretende dotar a los estudiantes.

Es claro que el componente estudiante-profesor debe ser concebido como la base esencial para la generación de competencias enfocadas a superar las expectativas

planteadas en los perfiles de egreso. Cumplir con este perfil centrado en las competencias de la persona (y que retome los resultados generados en este estudio), será el verdadero motor que ayude a elevar la calidad y el perfeccionamiento de las instituciones de educación superior y en un caso más próximo, el posgrado de Pedagogía.

Termino estas conclusiones con una reflexión de Perrenoud (2010), quien menciona que una persona que capacita no dicta muchos cursos. Por el contrario, él coloca al alumno en situaciones que lo obligan a alcanzar un objetivo, resolver problemas, tomar decisiones, del mismo modo en que el docente de un posgrado debería estar motivando el aprendizaje en sus estudiantes.

En el campo de la educación escolar, practicar una y otra vez no basta. Lo mismo sucede con las artes, los deportes o trabajos en que el ejercicio continuo es indispensable, es necesario enfrentarse a dificultades específicas, bien dosificadas para aprender a superarlas. Es la razón por la que no se entrena un futbolista o un tenista sólo jugando partidos. En el campo del aprendizaje general, sólo se estimulará a un estudiante a crear competencias de alto nivel haciendo que se enfrente regular e intensamente a problemas relativamente numerosos, complejos y realistas, que movilicen diversos tipos de recursos cognitivos (Perrenoud, 2010: 76).

Con arreglo a lo anterior, las áreas de oportunidad que se definieron en los maestrantes y doctorantes en Pedagogía a partir del análisis formal de sus textos descriptivos constituirán la piedra angular en que se sustentarán los elementos de investigación. Dentro de las acciones más relevantes se encuentra el hecho de que es necesario incrementar las competencias en algunas áreas del análisis como el manejo de la ortografía, lo que tendrá un impacto significativo en otras habilidades como la coherencia de las oraciones.

En este sentido se podría recuperar para futuros estudios, el proceso que se sigue con respecto a la construcción de los diversos modos discursivos, teniendo como complemento al presente trabajo que se particularizó en el texto descriptivo debido a que según los requerimientos de la Maestría y Doctorado en Pedagogía era una cuestión

a analizar para identificar su competencia escrita y en consecuencia contribuir al desarrollo de su investigación.

De todo se puede inferir que tal como lo muestran los resultados del análisis, no basta poner énfasis en las cuestiones estrictamente gramaticales para mejorar la construcción de los proyectos, por el contrario, sin dejar de tomar en cuenta las competencias en el rubro de la redacción (competencia lingüística), se deben fomentar otro tipo de competencias como la capacidad de elegir el tipo de texto que se adecue a la construcción del proyecto de investigación (competencia discursiva), la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido (competencia textual), la capacidad de lograr un determinado efecto (competencia pragmática) y, por supuesto, el conocimiento en el campo de la Pedagogía (competencia enciclopédica).

Por lo tanto, la formación del estudiante en todos estos saberes no es, ni debe ser, responsabilidad de un curso, o de un docente, por el contrario, en la adecuada integración de todos los profesores (y sus materias) que tienen contacto con los maestrantes y doctorantes, se encuentra la verdadera conformación de competencias en el posgrado en Pedagogía.

Por lo anterior, es imprescindible que los estudiantes posean una estrategia de producción textual vinculada con las siguientes características:

- ▶ Capacidad de representación de la situación del tipo de texto, en este caso un texto descriptivo.
- ▶ Competencias que les permitan identificar las principales características lingüísticas de los textos descriptivos.
- ▶ La aptitud para administrar los diferentes niveles de análisis de un texto.

La producción escrita debe ser considerada dentro del trabajo institucional, ya que a medida que se fortalezcan las habilidades escritas en los maestrantes y doctorantes 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, generando por los mismos conocimientos más significativos.

Por todo lo expuesto, se puede inducir que la potenciación de las capacidades del estudiante es inseparable del uso y del contexto social y educativo en que se promueve. “La competencia entonces, equiparada con capacidad, no puede ser entendida independientemente del escenario educativo en que se desarrolla; ante ello, aludimos a la integración de dominio, objeto y uso. Estos elementos se sintetizan en la competencia como conceptos complejos y dinámicos”. Sobre estos últimos Ruiz (2009: 54) señala:

- Complejo. Se trata del conjunto de dos componentes: Uso (exógeno)-condición-desempeño-contexto de aplicación. Dominio (endógeno)-capacidad-incluyendo la elaboración, interpretación y creación de conocimientos que ligan contenidos diferentes.
- Dinámico: el uso y el dominio no son la única expresión de la competencia, la competencia engloba a sí misma como objeto los conocimientos llamados en causa y los factores metacognoscitivos. Estos son fundamentalmente los siguientes: La aceptación del estímulo para usarlo; el deseo de hacerlo; el deseo de completar los conocimientos que se revelen, máxime cuando en la prueba de los hechos se ve que son insuficientes. Y por lo tanto, el deseo de aumentar la propia competencia.

Como acotación, al final en la sección de anexos se encuentran las transcripciones integrales de las entrevistas de todos los informantes tal como fueron grabadas. Considero que su lectura puede ser interesante para entender la mentalidad, intereses y sentimientos de todos los involucrados en esta investigación. Por cuestiones de espacio se dejó fuera muchas opiniones que aunque importantes se hubieran constituido en material ocioso dentro de este reporte.

4.1.1. Propuesta de intervención y estrategias didácticas

En los últimos años se ha presentado un fenómeno muy particular dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, caracterizado por la multiplicación de opciones a nivel posgrado en varias áreas del conocimiento. Dicha situación obedece a la necesidad de que los egresados alcancen un desempeño profesional que responda a los requerimientos del nuevo entorno científico, económico y social. Motivo que ha impulsado a la reflexión, incipiente aún, tanto en México como en América Latina,

sobre los objetivos, alcances, exigencias y dificultades de este entorno en la educación superior (Di Stefano, 2003; García de Fanelli, 2001; Kiley, 2003; Kiley y Mullins, 2003).

La problemática básica que enfrenta la UNAM, así como la mayoría de las opciones educativas a nivel posgrado, es el reducido porcentaje de estudiantes que culminan sus estudios (Martin et al., 2001). Si bien existen múltiples factores y causas de este fenómeno, me centraré en un aspecto que tiene que ver con el ámbito educativo que es la enseñanza de la escritura de los maestrantes y doctorantes y, como efecto de la misma acción, las dificultades para elaborar textos, en este caso de la investigación, descriptivos.

Dentro de la maestría y doctorado en Pedagogía de la FES Aragón es un requerimiento imperativo para ingresar un trabajo escrito de cierta envergadura, y para concluir los estudios se presenta la tesis orientada a la obtención del título de posgrado. Ella se inscribe en una serie de trabajos académicos caracterizados por una marcada complejidad tanto conceptual como discursiva. Antes de la tesis los estudiantes deben redactar textos no sólo producidos para las evaluaciones parciales, sino también para la participación en otras actividades propias de la academia: proyectos de investigación, informes de lectura, ponencias en congresos y artículos. Como consecuencia de este hacer, se dará la culminación de la tesis, ésta a su vez generará, o debería de hacerlo, libros, capítulos de libros colectivos, o artículos periodísticos que permitan una verdadera difusión de la investigación y sus hallazgos.

De ahí surge la propuesta de intervención pedagógica que radica en el diseño y planeación de seminarios sobre competencias comunicativas en el uso de la lengua escrita, que se dé continuidad al proceso de escritura al considerarlo dentro del currículo del Programa de Maestría y Doctorado. Con esta propuesta se pretende mejorar las habilidades y saberes en la construcción del discurso escrito de los maestrantes y doctorantes de Pedagogía de la FES Aragón.

Además, la propuesta plantea una nueva visión para la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la que se adopte una nueva organización del aula, una nueva interacción maestro-alumno y alumno-alumno, así como nuevas actividades y ejercicios. En este

nuevo enfoque en los seminarios propuestos en maestría y doctorado en Pedagogía, se deberá tomar en cuenta el interés del estudiante en la intervención del proceso del desarrollo de la habilidad escrita en que el estudiante pueda elegir el tema, tipo de texto, manera de trabajar, estilo, etcétera, ya que él será el autor del texto y el rol del maestro deberá ser básicamente el de un guía, es decir manejar sus enseñanzas desde una pedagogía crítica.

4.1.2. Justificación de los seminarios

Los nuevos roles de la División de Estudios de Posgrado de la FES Aragón, en cuanto a su función de formar profesionales, se reflejan en gran medida en la concepción y estructuración de sus respectivos programas, currícula o planes de estudios. Sin embargo, las condiciones cambiantes en las que se desenvuelve, exigen nuevos enfoques en su definición y metodología, toda vez que existe una marcada tendencia no solamente en la formación de excelencia y competitividad de recursos humanos, sino en desarrollar una corriente que tiende a la formación de maestrantes y doctorantes con una enorme capacidad de reacción y adecuación a las transformaciones que experimenta el campo del conocimiento pedagógico y el desarrollo tecnológico.

Este dinamismo que ha adquirido nuestra universidad ha movido las piezas de tal manera que afrontar los nuevos fenómenos educativos resulta inevitable, por lo que se exige nuevas respuestas. Como no es posible ser de otro modo esta dinámica de cambio –que siempre existió, pero que indudablemente en los últimos 10 años se ha acelerado–, causa una serie de desajustes entre la relación lógica de contenidos y los temas que intervienen en la realidad, como también específicamente en aquellos que tienen que ver con el proceso educativo.

Existe, además, una relación indisoluble entre el hombre (docente maestrante y doctorante), la cultura y la educación en la estructuración curricular, que se presenta para dar respuestas a determinadas demandas sociales y culturales. El hombre, como parte fundamental de una cultura, necesita de un proceso educativo que le permita preservarse y proyectarse en el tiempo y todo lo que ello implica. A su vez relacionarlo con la cultura en tanto mecanismos educativos aplicados para preservar sus ideales y también su propia existencia, a medida que la integración e intercambio entre personas

dentro de una cultura tiene por objeto lo que se ha vivido, lo que se vive y lo que se vivirá para ser parte de la vida y pertenecer a la sociedad del conocimiento.

Difícilmente puede comprenderse al currículum si no se lo vincula y relaciona a la necesidad del Posgrado en Pedagogía para transmitir integralmente aquello que le permita trascender: el aprendizaje significativo. Esta transmisión de conocimiento, al parecer, no se plasma en el nivel universitario, donde se suele partir del supuesto de que los maestrantes y doctorantes que ingresan en este tramo de la educación formal tienen bastante desarrollada la capacidad lingüísticas relativas a la *escritura*, es decir, a la producción de textos escritos. Sin embargo, la realidad aúlica demuestra que esta actividad requiere todavía un proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje.

Para Beretier (1980) componer es algo más que poner unas ideas por escrito. Supone intentar resolver algún problema de su interés inicialmente mal definido, mediante un proceso a través del cual el autor debe determinar si el producto que va logrando se ajusta a la presentación que de modo anticipado se va haciendo de los requisitos que debe reunir el producto final. Se trata de un proceso estratégico que puede enseñarse, si bien normalmente no ha sido objeto de una instrucción directa

4.1.3. Formación docente y sus repercusiones en el alumno

Mucho se ha hablado de que esta deficiencia en el desarrollo de la escritura de los maestrantes y doctorantes de Posgrado es resultado de una formación técnica y hegemónica, cuyo eje de acción ha sido la reproducción del conocimiento. Respecto a esto último, la retórica oficialista ha construido ideas omnipresentes que afirman que los docentes del nivel de posgrado y grados anteriores son y han sido elementos esenciales que coadyuvan a través de sus mediaciones a mejorar la calidad educativa y que como miembros deben objetivar sus linajes intelectuales para procurar una mejor capacitación, aviniéndose así al exacerbado avance de los saberes en la vorágine del momento histórico que ha contribuido a debilitar la autoestima del profesorado al mirarse en el espejo que refleja deterioro en su nivel y calidad de vida, así como una merma en los resultados de su desempeño profesional.

De acuerdo con Cassany (1989), la escritura implica el uso de los procesos mentales superiores, consistentes en operaciones complejas e intelectuales como la distinción entre información relevante e irrelevante, la organización de información conforme a una estructura particular y comprensible. Según Krashen (1984, citado en Cassany, 1989), Chomsky considera importante distinguir entre competencia y actuación. La primera se refiere al conocimiento implícito que tenemos de la lengua y la segunda tiene que ver con la forma en que utilizamos ese conocimiento en situaciones específicas. La competencia es el código escrito, el conocimiento gramatical y de lengua del que escribe; la actuación es la composición del texto, las estrategias que usan los autores en la elaboración de un escrito.

Por lo que podríamos concebir a la competencia como el “saber” de los maestrantes y doctorantes en cuanto al conocimiento general sobre la lengua y la actuación como el “saber hacer”, es decir el uso de estrategias que ellos siguen para alcanzar sus fines: la elaboración del protocolo de investigación y posteriormente la tesis. Conocer el código escrito significa manejar las reglas lingüísticas de la lengua: gramática, estrategias de cohesión del texto, formas de coherencia según el tipo de texto, variedad y registro adecuado.

Es así que fungir como docente implica poseer una amplia cosmovisión sobre los enfoques pedagógicos, en el caso particular del desarrollo de la habilidad escrita, sin desvincularse de la narrativa clásica de los valores; esto dado que ellos tienden a desempeñar un papel decisivo en el andamiaje intelectual crítico que apela a las huellas de transformación de la realidad al servicio de la comunidad estudiantil. De esta manera, se pretende vetar la posibilidad de limitarse a la mediación que le concede únicamente el carácter de especialista encargado de reproducir procedimientos en aras de que los docentes solucionen sus prácticas de manera “eficientista” en detrimento del desarrollo de habilidades de los estudiantes, particularmente el tema que me ocupa, la competencia comunicativa.

Los avances de la investigación sobre la formación del docente, apuntan a la necesidad de la conformación de un sujeto capacitador dotado de fundamentos pedagógicos sólidos, cuyas formas de pensar, actuar y sentir, así como sus valores y desempeño

profesional lo conviertan en un mediador autoconstruido como un artista e intelectual que legitime concepciones tendientes a construir acciones. Estas acciones deberán plasmar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las prácticas complejas, inciertas y el caos que configuren la vida del aula; es decir, mediaciones que denoten a los sujetos históricos sociales, que resignifiquen y recreen su proyecto de docencia enfocado a reconocer las problemáticas que han generado particularmente el manejo insuficiente de la escritura, como se muestra en este análisis lingüístico de los textos descriptivos.

La actualización del sujeto capacitador debe convertirse en política prioritaria y los docentes que se responsabilicen de esta ardua tarea han de poseer un profundo bagaje intelectual actualizado, han de propiciar un clima de rituales donde confluyan inquietudes que devengan en debates de sus propias mediaciones, no convirtiéndose en descripciones teóricamente fundamentadas, con la finalidad de negociar significados que mediados en un altavoz reproductor únicamente dé recetarios técnicos que han propiciado una formación en los maestrantes y doctorantes poco afortunada para la generación de textos. En ese sentido estos seminarios pretenden proponer medidas correctivas que coadyuven a los estudiantes de maestría y de doctorado en el desarrollo del discurso escrito, esto es, la competencia lingüística y socialización del conocimiento entre los estudiantes.

Resignificar la práctica docente es reconfigurar intereses inconfesables por presiones inmersas en la propia cultura institucional que limita la creatividad. No obstante, me sumo a sujetos intelectualmente inquietos, que consideran imperiosa la necesidad de construir una cultura de la capacitación que no conlleve a que la línea pedagógica se asuma como sólo una estrategia “eficientista” en el tenor económico, sino que promueva el mayor rendimiento al menor costo posible.

Desde esa perspectiva, el proyecto para elaborar estos seminarios nace del interés de romper el modelo técnico, y buscar a través del modelo de diseño curricular de corte crítico y postmoderno una plataforma desde la cual afrontar y situar las tareas de elaboración de un currículum. Al respecto Carr (1996) señala que una investigación educativa “no puede contentarse con las propias interpretaciones de los practicantes, sino debe estar dispuesta a evaluarlas y sugerir alternativas que en algún sentido sean

mejores”. Lather (1992) menciona que la defensa de los ideales emancipadores de la Modernidad ilustrada, base originaria de la pedagogía crítica, está siendo reconceptualizada. Por su parte, Anthony Giddens (1995), expone que frente a la política emancipatoria de la Modernidad se ha postulado la pertinencia actual de una política de la vida que prima la autorrealización de los individuos concretos. Sobre el tema Taylor señala que habría una cierta oposición entre la política de la igualdad ilustrada y la política de reconocimiento de la diferencia, más propia de nuestra coyuntura postmoderna.

Así, el modelo crítico plantea un modelo opuesto a la formación enciclopédica tradicional debido, principalmente, a la ruptura de una visión totalitaria que se traduce en versiones esquemáticas. Por lo anterior, con estos seminarios busco la participación activa de los estudiantes de maestría y doctorado en un proceso reflexivo. Para ello retomo los principios de Slarerry (1995): la inclusión de las voces de todos los agentes afectados; un enfoque de círculo hermenéutico, donde el discurso en clase es compartido, emergente o tentativo; un postmodernismo constructivo que ofrece un modo distinto de comprensión y desarrollo del currículum. De ahí que los seminarios intentan poner a disposición de los estudiantes de maestría y doctorado formas de conocimientos que fortalezcan, a partir de una reflexión crítica, de habilidades escritas para la resolución de problemas frecuentes (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad y situacionalidad) en que incurren los maestrantes y doctorantes de Pedagogía. Es así que las actividades de los seminarios buscan proponer medidas que coadyuven a los estudiantes en el desarrollo de la habilidad escrita en un contexto que permita la deconstrucción de pensamiento y la resignificación de la escritura, sustentada en el modelo de corte crítico y reflexivo.

Por su parte, Smith (1983) señala que es a través de la lectura de lo que otros escriben, no necesariamente por medio de la enseñanza gramatical, el escritor aprendiz adquiere los conocimientos necesarios para poder redactar como la gramática, las técnicas de cohesión y las reglas de coherencia textual. Según Smith, el aprendizaje espontáneo posee las siguientes características: es incidental (aprendemos sin que ése sea el propósito), se da sin esfuerzo (no se hace ningún esfuerzo por aprender), es vicarial (aprendemos de lo que otros han hecho, sean estos compañeros, profesores o el mismo tutor), sucede en colaboración (aprendemos junto con los demás, quienes nos ayudan a

conseguir lo que queremos, por ejemplo, el trabajo colegiado en los llamados campos o líneas de conocimiento), es inconsciente (no nos percatamos de que estamos aprendiendo), lengua en uso (aprendemos a usar la lengua con un propósito y en una situación particular, por ejemplo la participación en coloquios) y pertenecer al grupo (aprendemos el uso de la lengua porque sabemos que algo se consigue con esto y una forma particular de usarla que nos agrada y que usa un grupo determinado al que deseamos pertenecer). Es así que el uso correcto del lenguaje nos abre las puertas a ciertos círculos de conocimiento, o su falta de dominio nos impide el acceder a ellos.

En tanto, Krashen (1984) en su teoría del “*Input comprensivo*” dice que la forma en que aprendemos a escribir es muy similar a la forma en que aprendemos una segunda lengua, es decir por medio de un *input* comprensivo. También, hace una distinción entre el proceso de adquisición; por ejemplo de una lengua, y el aprendizaje consciente de la misma, afirma que la única manera de adquirir el código escrito es a través del *input* comprensivo, o sea, de la comprensión de mensajes ya elaborados con el código que queremos aprender y enfocándonos principalmente en el contenido de tales mensajes y no tanto en la forma, o sea cómo lo dicen.

4.1.4. Fundamentos de los seminarios

Redactar, etimológicamente significa compilar o poner en orden; es decir, consiste en expresar por escrito los pensamientos o conocimientos ordenados con anterioridad. El orden de las palabras en una oración puede variar según la intención del autor, de hecho, en ciertas oraciones, éste dependerá de que se diga una cosa u otra. Antes de empezar a escribir es necesario organizar mentalmente las ideas que se quieren trasladar al papel.

Una vez ordenadas en la mente, es necesario identificar las ideas principales y secundarias, elaborando un esquema en el que se escriban en orden y de acuerdo con la importancia de cada una. Es importante el orden de una oración ya que de lo contrario resultará carente de sentido. Más aun, si no es capaz de ordenar lo que se quiere decir de una manera lógica y cuidada, el escrito perderá todo interés. Toda redacción necesita coherencia y cohesión textual.

En ese sentido, es responsabilidad de cada institución educativa velar, en este caso del Posgrado de Pedagogía de la FES Aragón, de que los estudiantes al graduarse cuenten con conocimiento de las estructuras de los textos. Para lograrlo, los maestros y profesores de este nivel deben estar conscientes de que en el pensamiento y comunicación utiliza diversos tipos de lenguaje como el oral y escrito.

No se puede separar el pensamiento de la comunicación, por lo tanto, la escritura no sólo debe surgir sólo de los seminarios, sino debe ser cultivada en todas las disciplinas. Se ha evidenciado mediante la revisión de los textos descriptivos de maestría y doctorado, que la redacción es utilizada solamente como un mecanismo de transcripción de informaciones que ya están disponibles, es decir el estudiante solamente escribe para “copiar” lo que es solicitado por el docente.

Para algunos estudiantes de maestría y doctorado, la escritura solamente sirve para reproducir la lengua oral, y la enseñanza de la misma consta sólo de la memorización de grafemas y reglas ortográficas. El enfoque tradicional de la redacción se concentra en la forma, no en la sustancia. Éste parte de la premisa de que para escribir bien, sólo necesitamos conocer las reglas de ortografía. Desde el enfoque tradicional, el estudiante escribe pero sin dominar las reglas, sin componer y sin expresarse sobre un tema asignado.

Los seminarios buscan además ampliar el pensamiento, ya que el objetivo no sólo es desarrollar y organizar ideas sino también compartirlas entre los compañeros. Al escribir, el maestrante y doctorante produce textos, por lo tanto debe desarrollar su conocimiento con sus propias ideas. El estudiante debe crear sus propias estructuras lingüísticas, no reproducir las del profesor o las del libro.

Cuando escribimos procesamos información, por ende aprendemos escribiendo. Así que en estos seminarios, el estudiante de maestría y doctorado de la FES Aragón se apropiará del material estudiado, y ya no memorizará textos, sino que los generará. La dinámica es que al escribir, se lleven a cabo ciertas actividades antes, durante y después de redactar. Asimismo, se elaborarán esquemas, bosquejos y varias revisiones de borradores antes de llegar al producto final. La gramática y la ortografía no se descartan por completo, no obstante, serán vistas como parte este proceso complejo.

Según Cassany (1990) un escritor competente tiene las siguientes características: a) Ve la redacción como un ejercicio complejo que depende de muchos factores como el contexto y la audiencia. b) confía en la comunicación escrita; comprende que la redacción es un proceso, por lo tanto se siente comprometido con seguir las tareas y estrategias de acuerdo con el tipo de texto que va a componer; c) y vislumbra la necesidad de realizar varios borradores y los revisan los mismos varias veces.

Es importante destacar que el tipo de texto que el estudiante de maestría y doctorado produce tiene unas características particulares y éste se denomina como *texto académico*. El contenido de este tipo de texto, cuyo lenguaje es especializado, se considera producto de lecturas previas, conferencias u otras actividades académicas. Generalmente estos textos tienen como destinatario a un docente y también un tiempo limitado para su producción, es decir tienen una fecha de entrega, por consiguiente, las actividades relacionadas al proceso de la escritura deben ajustarse a la misma. No podemos olvidar lo siguiente: a) Para cada disciplina hay diferentes reglas para leer y escribir. b) cada disciplina es una cultura diferente; C) la manera en que el estudiante puede ingresar a su disciplina (comunidad discursiva) es a través la producción de textos.

Para Paula Carlino (2003) con la producción y la lectura de textos fundamentales el estudiante tendrá un marco académico que aunque personalizado estará basado en la bibliografía aceptada por la disciplina. Aparte de la escritura, es importante tener en cuenta el contenido del texto que queremos producir. Esta dirección se conoce como *el enfoque basado en el contenido*. Este enfoque de enseñanza del lenguaje, según Cassany, surge de dos movimientos diferentes: la escritura a través del currículo y la escritura en las disciplinas. Éste plantea que el estudiante produce en el contexto académico textos para un objetivo específico: el académico y los escritos surgen por la misma necesidad.

Los seminarios siguen el enfoque basado en el contenido. En la clase se plantean las tesis y los argumentos más importantes sobre el tema para luego llevar a cabo discusiones y finalmente los estudiantes producen textos. Es importante que el estudiante de maestría y doctorado se integre a su comunidad discursiva escrita, ya que cada comunidad tiene valores, objetivos y metodologías en común. Es de vital

importancia que, a través los seminarios que propongo como intervención pedagógica, los estudiantes de maestría y doctorado comiencen a crear textos, ya no solamente como individuos, sino como profesionales inmersos en un pequeño mundo con reglas comunicativas internas.

Concluyendo, los objetivos de esta propuesta de los seminarios son reconocer las circunstancias de índole pedagógica que impiden al maestrante y doctorante el adecuado desarrollo de la redacción. Para ello se prestará especial atención a la creación de ideas y, en segundo término, a los aspectos morfosintácticos, léxicos y textuales, como mecanismos de cohesión. También se revisará la forma en que organizan la información y marcadores temporales, la semántica, los tiempos del verbales, entre otros.

4.1.5. Modelo de diseño curricular de corte crítico

Estos modelos se dirigen a criticar los modelos técnicos de racionalización de la práctica docente mostrando que el diseño del currículo no es un asunto técnico o profesional, sino primariamente un asunto de política cultural. Este modelo proporciona una plataforma desde la cual afrontar y situar las tareas de elaboración de un currículum. La teoría crítica, sociopolítica y emancipadora de la educación se ha ido consolidando como un modo propio de análisis, con la suficiente potencia como para articular e integrar otras perspectivas, denunciando las limitaciones del enfoque técnico instrumental.

Al respecto, como menciona Carr (1996), una investigación educativa no puede contentarse con las propias interpretaciones de los practicantes, sino también debe estar dispuesta a evaluarlas críticamente y sugerir explicaciones alternativas que en algún sentido sean mejores. En este caso, los seminarios pretenden mostrar a los estudiantes de maestría y doctorado que aunque el conocimiento está socialmente condicionado, se han de develar dichos condicionantes para que ellos tomen conciencia, y de ese modo incidir en propuestas educativas que contribuyan a la progresiva emancipación de las falsas conciencias.

Habermas resalta que el interés emancipatorio no tiene un referente explícito, a no ser que se identifique con el interés último de la razón en un entorno ideal de diálogo. La perspectiva crítica entonces plantea que la cultura educativa debe enseñarse en la escuela, de modo que posibilite un acceso igualitario a la educación y una ciudadanía activa. En ese sentido, los seminarios aspiran, más ampliamente, a ser una propuesta de política cultural, en lugar de las formas hegemónicas de escolarización, es decir busca la enseñanza de la escritura como una alternativa a las formas dominantes establecidas.

Las nuevas orientaciones críticas reclaman, influidas por corrientes postmodernas y nuevos movimientos sociales, la inclusión en el conocimiento escolar de las voces de los grupos excluidos; específicamente en el tema que me ocupa, dar voz a los maestrantes y doctorantes para que a través del análisis proporcionen propuestas relacionadas con la elaboración de los seminarios que propongo en esta investigación. Anthony Giddens ha postulado la pertinencia actual de una política de vida que prima la autorrealización de los individuos concretos en este caso los estudiantes de maestría y doctorado. En consecuencia, el currículum escolar debe estar en congruencia con uno de los espacios de la construcción de identidades personales y comunitarias. En tal caso los seminarios dependerán de los valores de base que orienten las decisiones que puedan tomar los estudiantes de maestría y doctorado, así como los procesos que se pongan en juego durante su aprendizaje en el mismo.

Sobre el tema, Freire plantea que en lugar de una perspectiva tradicional, que identifica la educación bancaria, se lleve a cabo una reflexión crítica sobre los problemas, como una comunidad dialógica de aprendizaje entre el profesor y los estudiantes. Es así que los seminarios son emancipadores en la medida que contribuye a problematizar la realidad vivida, entendiendo la enseñanza como algo susceptible de ser transformada. Como lo señala Freire en sus estudios sobre comunidad dialógica, los cursos no pretenden quedarse en una acción comunicativa abstracta, sino en acciones estratégicas didácticas críticas que permitan transformar el espacio comunicativo y social, entendiendo que este espacio educativo permitirá la toma de conciencia de la situación de los estudiantes de maestría y doctorado.

Es así que el enfoque de cultura ofrecida en estos seminarios debe estar conectado con las experiencias y circunstancias de los maestrantes y doctorantes, no quedarse con la

enseñanza sino contribuir a construir a partir de su capital cultural, que favorezca educar al propio profesor; es decir los estudiantes deben tener un papel protagonista como sujetos de su propio aprendizaje. En ese tenor, Henry Giroux ha desarrollado el concepto de escuelas como esferas públicas democráticas, En ellas los estudiantes deben tener la oportunidad de vivir y aprender en el aula, promoviendo nuevas relaciones entre escuela y comunidad. A partir de esa idea, los seminarios buscan enseñar con la metodología y contenidos propios de los maestrantes y doctorantes, y organizar éstos de un modo democrático que permita la participación y toma de decisiones de los estudiantes de maestría y doctorado desde una perspectiva igualitaria.

Asimismo, los contenidos de cada seminario deben trabajar en armonía con la producción escrita de los maestrantes y doctorantes, ya sean éstos, proyectos de investigación, ponencias y artículos científicos, hasta la redacción de la tesis.

Objetivos específicos de los seminarios:

- Implantar en el posgrado de Pedagogía una cultura académica que priorice el aprendizaje grupal, por sobre el trabajo individual.
- Incrementar el conocimiento del estudiante respecto a la construcción de textos descriptivos, expositivos y argumentativos.
- Elaborar textos argumentativos cada vez más complejos en cada uno de los cursos.

Mapa curricular de los seminarios

Curso	Temática	Objetivo	Horas por sesión	No. de sesiones	Semestre
1	Estructura del Pensamiento escrito	Proporcionar al estudiante un panorama teórico-metodológico del contexto de la comunicación y vincular dichos saberes con la formación pedagógica	90 min.	16	2007-1

2	Técnicas de redacción y corrección de estilo	Proporcionar conceptos básicos para la adecuada práctica de la corrección de textos académicos	90 min.	16	2008-1
3	Estilística para la elaboración del discurso escrito	Exponer los elementos que se deben considerar al momento de la construcción y argumentación del protocolo de investigación	90 min.	16	2008-2
4	Análisis lingüístico para la revisión de tesis de grado	Proporcionar estrategias para la adecuada práctica de la corrección de textos académicos	90 min.	16	2009-1

Curso 1:

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

FORMATO PARA LA PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO DE CLASES

1) Plantel ARAGÓN 2) Fecha de Elaboración Junio de 2006 3) Nivel y Nombre del programa Maestría en Pedagogía 4) Nombre de la Asignatura: Estructura del Pensamiento Escrito 5) Semestre 2007-1 6) Sesiones 16 7) Minutos por sesión 90 8) Nombre del Profesor: Juan Arellano Alonso 9) Revisión: Fecha Julio de 2006 10) Objetivo(s) general (es) de la Asignatura: Proporcionar al

estudiante un panorama teórico-metodológico del contexto de la comunicación y vincular dichos saberes con la formación pedagógica

(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Tema/ objetivo	No. de Clases	Estrate- gias de Enseñan- za	Activida- des de Aprendizaje	Recursos Didácticos	Tareas y Evalua-ción	Biblio gra-fía
<p><i>1 PENSAMIENTO Y LENGUAJE HUMANO</i></p> <p>1.1 Pensamiento y Desarrollo del lenguaje</p> <p>1.1.1 Enfoque Cognocitivista</p> <p>1.2 Lenguaje y Comunicación</p> <p>1.2.1 Enfoque Estructuralista</p> <p>1.2.1.1 El signo lingüístico</p> <p><i>1.2.1.1.1 Características</i></p> <p>1.2.1.1.2 Unidades fonéticas</p> <p>1.2.1.1.3 Articulación de la lengua</p> <p>1.2.1.1.4 Unidades de Significado (palabras)</p> <p>1.2.1.1.5 Unidades de discurso (enunciados, frases, oraciones)</p>	4			Pizarrón, laptop, cañón	Participación en clase Ejercicios de redacción y corrección	

<p>2 Niveles de comunicación</p> <p>2.1 No Verbal</p> <p>2.2 Verbal</p> <p>2.3 Kinésico</p> <p>2.4 Visual</p> <p>2.5 Escrito</p> <p>2.5.1</p> <p>Características del lenguaje escrito</p>	4					
<p>3 Nociones gramaticales y sintaxis</p> <p>3.1 Elementos de la Oración</p> <p>3.1.1 Sujeto</p> <p>3.1.2 Predicado</p> <p>3.1.3 Oración simple y oración compuesta</p> <p>3.1.4 Estructura básica Orden de los sintagmas (lógica-perceptual)</p>	4					
<p>4 Composición del discurso textual (redacción)</p> <p>4.1 Tipos y formas del discurso</p> <p>4.2 Descripción y Técnica</p> <p>4.3 Exposición</p> <p>4.4 Recursos Literarios para la composición</p>	4					

(figuras retóricas)						
4.1.1 Metáfora						
4.1.2 Elipsis						
4.1.3 Hipérbaton						
4.1.4						
Personalización						
4.1.5 Sinécdoque						
4.1.6						
Oxímoron						
4.1.7 Perífrasis						

Curso 2:

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

FORMATO PARA LA PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO DE CLASES

1) Plantel ARAGÓN 2) Fecha de Elaboración Junio de 2007 3) Nivel y Nombre del programa Maestría en Pedagogía 4) Nombre de la Asignatura: Técnicas de redacción y corrección de estilo 5) Semestre 2008-1 6) Sesiones 16 7) Minutos por sesión 90 8) Nombre del Profesor: Miguel Martínez Curiel 9) revisión: Fecha Julio de 2007 10) Objetivo(s) general (es) de la Asignatura: Proporcionar al estudiante conceptos básicos para la adecuada práctica de la corrección de textos académicos

(11) Tema/ Objetivo	(12) No. de Clase s	(13) Estrategia s de Enseñanz a	(14) Actividade s de Aprendizaj e	(15) Recursos Didáctico s	(16) Tareas y Evaluació n	(17) Bibliografí a
1. Conceptos básicos de la ortografía	1			Pizarrón, laptop, cañón	*participación en clase *Ejercicios de redacción y corrección *Tareas	
1.1 Acentuación de palabras	3					

difíciles 1.2 Puntuación clara, coma 1.3 Usos incorrectos de algunas preposiciones 1.4 Palabras compuestas						
2. Claridad del Párrafo 2.1 Estructura del párrafo 2.2 Estructura del texto 2.2.1 Silepsis 2.2.2 Anacoluto 2.2.3 Elipsis 2.2.4 Solcismo 2.2.5 Pleonasmos 2.2.6 Anfibología 2.2.7 Cacofonía 2.2.8 Impropiedad idiomática 2.2.9 Barbarismo 2.2.10 Queísmo 2.2.11 Dequeísmo 2.2.12 Adequeísmo	8					
3. Unidad del Lenguaje 3.1 Instituciones y personajes	4					

3.2	Uso de latinismos					
3.3	Simplificación de palabras					
3.4	Aparato crítico					

Curso 3:

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

FORMATO PARA LA PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO DE CLASES

1) Plantel ARAGÓN 2) Fecha de Elaboración Enero de 2008 3) Nivel y Nombre del programa Maestría en Pedagogía 4) Nombre de la Asignatura: Estilística para la elaboración del discurso escrito 5) Semestre 2008-2 6) Sesiones 16 7) Minutos por sesión 90 8) Nombre del Profesor: Miguel Martínez Curiel 9) Revisión: Fecha Febrero de 2008 10) Objetivo(s) general (es) de la Asignatura: Exponer los elementos que se deben considerar al momento de la construcción y argumentación del protocolo de investigación

(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Tema/ objetivo	No. de clase s	Estrate- gias de enseñanz a	Activi- dades de aprendi- zaje	Recur- sos Didácti- cos	Tareas y Evaluación	Bibliografí a
1. EL PÁRRAFO 1.1 Unidad Coherencia cohesión)	2			Pizar- rón, laptop, cañón	<ul style="list-style-type: none"> • Partic i-pación en clase • Ejer- cicios de redacción y corrección • Tarea s 	
2. EL TEXTO 2.1 Estructu-ra 2.2 Introdu- cción 2.3 Desarro- llo 2.4 Conclu-	2					

sión)						
3. LA RESEÑA 3.1 Descriptiva 3.2 Informativa	2					
4. EL ARTÍCULO 4.1 Introducción 4.2 Metodología 4.3 Resultados 4.4 Argumentación	2					
5 LA ENTREVISTA 5.1 Diferentes tipos 5.2 Funciones	4					
6 EL RESUMEN 6.1 Estructura 6.2 Características	4					

Curso 4

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

FORMATO PARA LA PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO DE CLASES

1) Plantel ARAGÓN 2) Fecha de Elaboración Junio de 2008 3) Nivel y Nombre del programa Maestría en Pedagogía 4) Nombre de la Asignatura: **Análisis lingüístico para la revisión de tesis de grado** 5) Semestre 2009-1 6) Sesiones 16 7) Minutos por sesión 90 8) Nombre del Profesor: Miguel Martínez Curiel 9) Revisión: Fecha Julio de 2008 10) Objetivo(s) general (es) de la Asignatura: Proporcionar al estudiante conceptos básicos para la adecuada práctica de la corrección de textos académicos

(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Tema/ objetivo	No. de clases	Estrate- gias de enseña nza	Activida-des de Aprendizaje	Recursos Didácticos	Tareas y Evaluació n	Biblio grafía
1 Normas para la estructuración formal de la tesis 1.1 Portada 1.2 Agradecimientos 1.3 Dedicatorias 1.4 Resumen 1.5 Índice 1.6 Introducción 1.7 Capítulos (títulos, subtítulos) 1.8 Conclusiones 1.9 Bibliografía 1.10 Anexos o apéndices (figuras y tablas)	8			Pizarrón, laptop, cañón	Participación en clase Ejercicios de redacción y corrección	
2. Análisis de la edición textual de la tesis 2.1 Superestructura 2.2 Macroestructura 2.3 Microestructura 2.4 Cohesión 2.5 Coherencia	8					

HOJA DE EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE

La División de Estudios de Posgrado, por medio de la Coordinación de Posgrado en Pedagogía desarrolló el Programa “Desarrollo de Habilidades Argumentativas” (DHA) que tiene la intención de elevar tu rendimiento Académico, desarrollar tus competencias en el manejo del lenguaje y mejorar la calidad de tu producción escrita.

A continuación te presentamos una hoja con los contenidos de los diferentes cursos que se te han impartido para que evalúes la pertinencia de los contenidos del Programa DHA, que hayas tomado a lo largo del lapso comprendido entre el ciclo escolar 2007-1 y 2009-1.

Con tu ayuda se podrán mejorar y actualizar las temáticas hasta ahora incluidas.

Curso	Temática	Evaluación	Sugerencias
Curso 1	Estructura del Pensamiento escrito		
Curso 2	Técnicas de redacción y corrección de estilo		
Curso 3	Estilística para la elaboración del discurso escrito		
Curso 4	Análisis lingüístico para la revisión de tesis de grado		

HOJA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DHA PARA EL DOCENTE

Estimado docente, al término del curso redacte lo que observó en relación a los aspectos que se enlistan a continuación. Para la universidad es muy útil contar con esta información pues a partir de sus comentarios y observaciones continuaremos mejorando este Programa.

1. ¿Qué le pareció el desempeño del grupo en términos generales?
2. ¿Le pareció útil la información recibida por el estudiante? ¿Por qué?
3. ¿Cuánto tiempo, en promedio, empleó en cada sesión para practicar la redacción?
4. ¿Considera adecuado el aprovechamiento del grupo?
5. ¿Cómo trabajó su grupo en este curso? Mencione interés, actitud, motivación, cooperación, etc.

6. ¿Cuáles son las limitaciones u obstáculos académicos del grupo que usted pudo detectar durante el curso?
7. Indique la ficha bibliográfica que empleó.
8. ¿Qué cambios enriquecerían al programa?
9. ¿Qué competencias alcanzaron los estudiantes?

4.1.6. Estrategias didácticas de corte crítico

En el contexto didáctico este enfoque refiere un cambio en la relación profesor-alumno-materia, que rompe con el vínculo dependiente del docente con el alumno, y con la materia objeto del conocimiento. En general organiza actividades para reconstruir el conocimiento a partir de la reflexión colectiva y la problematización en la que el docente, aunque se respeta, se concibe como facilitador del grupo al que pertenece. Se trata de romper todo vínculo dependiente del docente o del alumno entre sí. En esta relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña, sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación. Es así que enmarco una serie de estrategias didácticas de corte crítico que buscan opciones para la enseñanza-aprendizaje de la escritura tanto del maestrante y doctorante como del docente del Posgrado de Pedagogía.

En este sentido, es pertinente considerar en el posgrado de Pedagogía la elaboración de un Programa Basado en el Desarrollo de la Competencia Comunicativa, lingüística y pragmática, que cuente con tutores que se discutan los borradores escritos (ya sea del trabajo de investigación o de otros textos que se exigen en posgrado) de los estudiantes, quienes llevan sus producciones incipientes, dispuestas a reescribirlas antes de entregarlas a los docentes de los seminarios o al tutor de tesis. De la misma forma sería también conveniente detectar a estudiantes con mayor capacidad escrita e instruirlos para apoyar a sus profesores y tutores a revisar y retroalimentar los trabajos escritos por los alumnos, tales como ponencias, artículos, presentaciones de coloquios, ensayos...

El fin del programa debe tener la función de “ayudar a los alumnos a generar un tema”; “evaluar trabajos escritos”; “supervisar tesinas”; “Proponer tareas de escritura”; “lineamientos para organizar revisión de pares”; “correcciones efectivas”. Además de documentos escritos, los profesores también pueden contar con el asesoramiento de los

especialistas del programa para planificar el currículo de sus materias, diseñar tareas fecundas de lectura y escritura, y plantear situaciones y criterios de evaluación que, a su vez, promuevan el aprendizaje.

Cabe señalar que este programa debe entender la actividad redaccional como una laboriosa tarea con fases recurrentes de planificación, redacción, revisión y reescritura. Escritura y pensamiento aparecen entrelazados y escribir implica retrabajar lo que ya se conoce (Murray, 1982). Del mismo modo se debe subrayar la importancia del proceso de revisión, como una forma de comprometerse en un nuevo pensamiento.

Ante ello, es preciso tener presente que no se aprende a escribir de una vez y para siempre sino que se puede continuar haciéndolo cada vez que se enfrenta una hoja en blanco, siempre que se revise lo escrito de forma sustantiva. La escritura es un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento. Por ello, es importante ayudar a los estudiantes a sacar partido de este potencial y apoyar intensivamente la producción escrita que realizan los estudiantes de posgrado.

Otra estrategia didáctica es abrir más espacios que permitan la participación de los actores (maestros y doctorantes) con sus producciones escritas, como podría ser la organización de eventos, círculos de lectura, en que se analicen diferentes tipos de textos. Estas actividades podrían ser fortalecidas con la planeación de visitas por parte de diversos autores de libros. En tales invitaciones se promovería el material bibliográfico y, al mismo tiempo, se exhortaría, a escribir a los estudiantes del Posgrado en Pedagogía.

A la par, hay que enfatizar que quedan por realizar aquellos estudios que consideren en forma detallada la trayectoria académica de los maestros y doctorantes 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 dé apertura a nuevas formas de intercambios culturales como parte de la organización y la convivencia educativa, enriquecerá a más no poder la calidad de la misma.

Adoptar una perspectiva diferente, en que la producción escrita sea como proyección de la construcción del conocimiento vinculada a un proceso de formación. Asimismo, vislumbrar que al proponer cursos sobre estructura del texto se incorporen estrategias didácticas que, como parte del trabajo académico, se incluyan en cada uno de los seminarios que componen el plan de estudios de la Maestría en Pedagogía, así como en el Programa de Doctorado, recuperando el capital cultural interiorizado, que permita la práctica del conocimiento adquirido dentro de una situación comunicativa continua.

Otra estrategia que considero relevante es el ejercicio autoevaluativo que se da en un escrito que 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 vistas como fase 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, en este caso el descriptivo, adquiere un significado internamente subjetivo y una razón de ser. La corrección de un texto podría considerarse hasta cierto momento difícil, en el sentido que forma parte de la persona misma, dado que es por este medio que se exponen ideas y como se ha reiterado, el capital cultural interiorizado se hace presente.

Puede ser que en un primer momento no se evidencien los avances, pero conforme la escritura se va practicando desde una perspectiva habitual y procesal, los logros adquiridos son ampliamente recompensados, como cuando se envía un ensayo a una revista o una ponencia a un evento académico programado, y éstos son aceptados.

Promover una cultura del análisis de textos y escribir al respecto, exponiendo el punto de vista de cada quien puede dar pauta también a futuras investigaciones. Entonces, es necesario 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 pieza fundamental en el proyecto de vida de una persona, donde la producción escrita dé cuenta de una trayectoria académica formativa al materializar su concepción de la realidad, ampliando el campo de conocimiento en el que se encuentra inmersa la competencia comunicativa.

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 tal producción determina el proceso de graduación de los actores (maestranteros y doctorantes) al postergarla o agilizarla.

El desafío va en función de cambiar nuestra perspectiva con respecto a la producción escrita. Éste debe ser asumido por los investigadores, quienes tienen la obligación de llevar a la toma de conciencia, y más aún siendo pedagogos. Un pedagogo es considerado un especialista en el tema de la educación y los procesos que se involucran. Por consiguiente, es necesario intervenir en la realidad, no sólo desde la representación del discurso, sino también desde la necesidad de la investigación-acción.

La cultura escrita acontece en el espacio social que involucra el despliegue de las prácticas, la pertinencia de los materiales a incluir así como la participación en los procesos de construcción y significado, comprendiendo 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, ya que se requiere de los procesos sociales que hacen visibles las prácticas y significados.

Ello supone que se debe investigar a detalle la construcción de las diversas prácticas de escritura de los actores (maestranteros y doctorantes), para su intervención a partir del aspecto pedagógico. El conocer sus procesos y cómo se vinculan con su vida cotidiana, proporciona un conocimiento minucioso que da claridad a las acciones de intervención a considerar, contribuyendo así al enriquecimiento del capital cultural interiorizado y al campo mismo de la Pedagogía.

El diseño de la propuesta fue en este sentido: cualquier estudiante de maestría y doctorado que requiera realizar un diagnóstico pueda contar con herramientas, como la matriz de análisis lingüístico, para hacer una intervención referente a su producción escrita. El presente estudio busca aportar los elementos teórico-metodológicos, así como los aspectos que se deben considerar para realizar dicha intervención.

Es preciso incorporar a los planes de estudio del Posgrado en Pedagogía, aquellos programas que contemplen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la tipología de textos y sus características. Esto implica a la enseñanza de cómo producirlos, ya que muchos de estos problemas se deben a que los estudiantes que ingresan a la maestría y doctorado en Pedagogía no han logrado desarrollar en los niveles anteriores las competencias escritas.

Entonces, es necesario involucrarse en un proceso de formación que responda a las demandas que convergen con el fenómeno de globalización. Rescatar este proceso como parte fundamental en el proyecto de vida de un estudiante, donde la producción escrita dé cuenta de una trayectoria académica formativa al dar un sentido material su concepción de la realidad, ampliando el campo de conocimiento (campus) dentro del cual se encuentra inmerso.

Se debe investigar a detalle la construcción de las diversas prácticas de la escritura a partir del aspecto pedagógico. Conocer sus procesos y vinculación con su vida cotidiana, da un conocimiento meticuloso con respecto a las acciones de intervención a considerar. Asimismo es importante considerar el trabajo de las siguientes competencias, a fin de generar un mejor desempeño de la escritura en el posgrado:

- *Trabajar la competencia lingüística.* Consiste en la capacidad de formular enunciados sintáctica y léxicamente adecuados, de modo que puedan ser comprendidos, en el caso de los sujetos de estudio no se muestra de manera eficaz.
- *Trabajar la competencia discursiva.* Consiste en la capacidad de elegir el tipo de texto adecuado a la situación o circunstancia en que está el que se comunica. Los estudiantes no lo identifican adecuadamente.
- *Trabajar la competencia textual.* Consiste en la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido. Se presentan problemas e la mayoría de los estudiantes.

- *Trabajar la lingüística del texto.* Conocimiento de los tipos de texto o discurso y sus variedades con descripción de sus superestructuras. El manejo aquí es insuficiente.

Según las competencias arriba citadas, es necesario involucrarse en un proceso de formación que responda no sólo a las demandas educativas sino al mercado laboral que actualmente demandan las políticas económicas y que requiere el posgrado para enfrentar con éxito los procesos de cambio.

En suma, considerar para futuras investigaciones el ejercicio de escribir dentro del nivel de posgrado, es el vislumbrar la participación intrínseca en la vida contemporánea, en que 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 en la escritura, como parte de la cultura, se logrará transformar el pensamiento de los maestrantes y doctorantes contribuyendo así, al enriquecimiento del campo de la Pedagogía. Por ello, es un buen punto de partida los contextos y las vías de acceso a la cultura escrita en que ellos se encuentran inmersos.

Entender las diversas formas de participación, la construcción del proceso que interrelaciona a la escritura, desde la perspectiva de los actores como parte de sus prácticas cotidianas, podrán dar pauta a la reflexión y planeación de acciones pedagógicas a fin de enriquecer las actividades dirigidas y organizadas intencionalmente para enseñar nuevas estrategias en la escritura.

Debido a que la propuesta recupera la perspectiva del 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.

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 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 escribir depende en buena parte, de la interacción que se genere con otros escritores, así como el conocimiento de los múltiples usos de la lengua escrita y la continua ejercitación de la misma. Lo anterior es considerando que los maestrantes y doctorantes en Pedagogía poseen diferentes formaciones de origen, lo que rescata el aspecto medular que conlleva la construcción de un texto descriptivo.

En futuros trabajos de investigación se deben incorporar los diferentes tipos de textos, según sus características particulares así como el contexto dentro del cual adquieren intencionalidad, llegando incluso a la propuesta de que a largo plazo se logre la incorporación de la producción textual como parte de la vida académica del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía.

Elementos como la descripción y otras formas escritas, le proporcionarán una distinción propia en cuanto a la difusión y construcción del conocimiento que se da al interior de los estudios de Posgrado en la FES Aragón. Por esta razón, 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).

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 y Doctorado 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.

Los datos aquí expuestos confirman de manera contundente que hace falta presentar textos con mayor rigor metodológico y calidad gramatical. Por lo tanto, se espera que tales resultados sirvan de punto de partida para nuevas investigaciones que den seguimiento y continuidad a este trabajo de investigación.

BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

- AHUMADA, Rafael. (2007) T.V. *Su influencia en la percepción de la realidad social*. México. Porrúa. pp. 267
- 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.
- ARREDONDO Galván, Martiniano y Ricardo Sánchez Puentes. (Coords.) (2004), *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- ASTORGA, A. y B. Van Der Bijl (1991) *Características generales del diagnóstico en Manual de diagnóstico participativo*. Buenos Aires, Hvmantitas, 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.
- BAENA Paz, Guillermina. (2001) *El análisis "técnicas para enseñar a pensar y a investigar"*. 2ª edición, Editores Mexicanos Unidos, México. Publicaciones Culturales, México.
- BAÑUELOS Romo (2007). *Competencias educativas profesionales y laborales: un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior FIMPES* (compilación). *Competencias Laborales*. México.
- BASULTO, Hilda (1982). *Curso de redacción dinámica*. 7ª. reimp., México: Trillas.
- 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*.
- BONVÍN Faura, Marcos Andrés (1997). *Manual de errores lingüísticos*. España: Octaedro, Nuevos instrumentos núm. 6.
- BOURDIEU, Pierre, (2000), *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, siglo XXI.

- 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, Pierre, (2000), *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- 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.
- CAMPS, A. (1993). *La enseñanza de la composición escrita. Una visión general en una historia sin fin. Crear y recrear textos*. (Comp.) Ynclán, G. (1997) México: Fundación SNTE para la Cultura el Maestro Mexicano.
- CAMPS, Victoria. (1976), *Pragmática del lenguaje y filosofía analítica*, Península, Barcelona,. del lenguaje y filosofía analítica, Península, Barcelona, 1976.
- CANDELA, A. (1999) *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México, Paidós.
- CARLINO, Paula. “Alfabetización académica: Un cambio necesario , algunas alternativas posibles”. *Educere, Investigación*. 6: 20. enero-febrero 2003: 409-420.
- CARRILLO, A. (2005) *Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñáhnúus. 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.
- _____. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- _____. (1990) “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. *Comunicación, lenguaje y educación*. 6:: 63-80
- _____. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós
- CASTELLS, Manuel et al. (1997) *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Madrid, Paidós. Pp.97-125.
- CEPEDA, D. *Metodología de la enseñanza basada en competencias*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/709Cepeda.PDF> - -1k Revisado el 19 de junio de 2010 a las 13:00 hrs.
- CERVERA, A. y M. Salas (1999) *Cómo se hace un trabajo escrito*. Madrid, El laberinto.
- COLLETTE Dugua Chatagner. *La cultura en el aprendizaje escolar La Cultura en la Educación de las Escuelas* Editorial Trillas SA.
- 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.
- DEL RÍO, M.A. de la Torre Z.F. de la Torre H.F. Dufoo, S., Enríquez, M., McEntee, DÍAZ BARRIGA, A. (1993) *Investigación, formación y currículum: Notas para una Discusión*. Cuadernos del CESU 31, UNAM.
- DI STEFANO, M. Y PEREIRA M. C. (2003) “Didáctica de la argumentación en los niveles y de posgrado”, Actas del Congreso Internacional “La Argumentación” CD , UBA, Buenos Aires.
- DIJK, Teun A. Van, (Comp.) (2001), *El discurso como estructura y proceso*, Ed. Gedisa, 1º reimpresión, Barcelona.
- _____ (1993a). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. México: Paidós.
- _____ (1993b). *Estructuras y funciones del discurso; una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.
- _____ (1993c). *Texto y contexto. Semántica y Pragmática del discurso*. México: REI.
- ECO, Umberto. (1997). *Como se hace una tesis. “Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura”*. Versión castellana de Lucía Baranda y Alberto Clavería
- ERICKSON, F. (1989) *Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza* en M. WITTRICK (1989) (Comp.) *La investigación de la enseñanza II*. Madrid, Paidós, pp. 195- 301.
- ESCUADERO, Juan M *Diseño, Desarrollo E Innovación Del Currículum*.
- ESTEBANAZ (Comp.) (2000) *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Universidad de Sevilla, España, pp. 17- 36.
- E. y TENORIO, J. (1996). *Taller de lectura y redacción I*. México, D.F. McGraw-Hill/Interamericana Eds.
- 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.
- FROMKIN, V. y Rodman, R. (1993). *An Introduction to Language*. New York: Hartcourt Brace College Publishers.
- GALABURRI, L. (2000) *La enseñanza del lenguaje escrito: Un proceso de construcción*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2001) “La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación”. *Education Policy Analysis Archives* Vol. 9.
- GARCÍA Fernández, Dora. (2006). *Metodología del Trabajo de Investigación*. “Guía práctica”. 3ª. Edición, Trillas, México
- 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.
- GIDDENS, Anthony (1995). *Educación, efectos de la globalización*, Un Mundo Desbocado. Madrid. España. Ed. Taurino. 112-113.
- GIMENO Sacristán, José. (2001) *Educación y Convivir en la cultura global*, Madrid, Morata. pp.22-102. GIMENO Sacristán, José y Ángel. Pérez Gómez. (1999) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata. Pp 78-114. y 398-429.
- GIROUX, H.(1995) *Teoría y resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico*. Cambridge, Universidad de Harvard.
- GIROUX, A. Henry.(1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, España, Paidós. Pp.41-50.
- _____ (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.
- GRABE, W. and Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. London: Longman. Ed. Vaeme. 15-19.
- GRIJELMO, A. (2006) *La gramática descomplicada*. México, Taurus.
- HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*. I. Racionalidad de la acción y racionalidad social; II. Crítica de la razón funcionalista, Ed. Taurus
- HARGREAVES, Andy. (1999) *Profesorado, Cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata. Pp. 210-263.
- HEINEMANN, W. y Vieweger, D. (1991) *Testlinguistik Eine Einführung* Tübingen, Niemeyer Cap. III Trad. G. Ciapuscio.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto. et al. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, 3ª Edición, México
- HIDALGO, J. (2000) *Constructivismo y aprendizaje escolar*. México, Castellanos.
- HILLOCKS , George. “The focus on form vs center in teaching writing. *Research in the teaching of English*.40.2.2005:238-247
- 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.

<http://www.liccom.edu.uy/bedelia/cursos/metodos/material/argumentación.html>

Instituto Nacional de Evaluación para la educación. La ortografía de los estudiantes de educación básica en México. http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/errores_ortograficos/inee_erroresortograficos-cap6web.pdf. Consulta: 12 noviembre 2008 12:00 pm.

FIMPES (compilación). *La educación universitaria en el mar del modelo por competencias*.

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.

JARAMILLO, R. y Víctor M. Mendoza (2007) *Competencias educativas profesionales y laborales: un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior*

JURADO Rojas, Yolanda. (2002). *Técnicas de investigación documental. "Manual para la elaboración de Tesis, Monografías, Ensayos e Informes Académicos"*, Thomson, México.

KALMAN, J. (2004) *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México, Siglo veintiuno.

KERLINGER, Fred N. y Howard B. Lee. (2002). *Investigación del Conocimiento " Métodos de Investigación en Ciencias Sociales"*. 4ª. Edición. McGraw-Hill-Interamericana, México.

KILEY, M. (2003) "Developments in postgraduate education in Australia over the last decade". Actas de la Conferencia anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia "Learning for an uncertain future", University of Canterbury, Christchurch, NZ, 6-9 de julio 2003.

KILEY, M. Y MULLINS, G. (2003) "Quality in Postgraduate Research: An Overview". Convocatoria de la Quality in Postgraduate Research: Re-Imagining Research Education. The University of Adelaide, Adelaide, 22-23 de abril de 2004.

KRASHEN, S. (1984). *Writing, research, theory and applications*. New York : Pergamon

LABOV, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra.

LEVY -Leboyer, C. (1996). *Gestión de las competencias*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

LÓPEZ RUIZ, Miguel (1998). *Normas técnicas y de estilo para el trabajo académico*. 3ª. edición, México: UNAM, Col. Biblioteca del editor.

LÓPEZ Ruiz, Miguel. (1995). *Elementos para la investigación*. UNAM, México.

LOZANO, Jorge (1993). *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*. México Rei, pp. 16-17

LOZANO, Jorge (1993). *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*. México Rei, pp. 16-17.

LUNA Castillo; Antonio. (2000). *Metodología de la tesis*. Trillas, México.

LUPICINO Iñiguez Rueda y otros (2003) *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona, UOC, p. 21

- MAINGUENEAU, D. (2003). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MALPICA, M. C. (1996). *El punto de vista pedagógico*. En Argüelles, A. (compilador). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencias*. México: Limusa-SEP CNCCL-Conalep.
- MARTÍN VIVALDI, G (1998) *Curso de Redacción; del pensamiento a la palabra*. 19ª edición. España: Prisma.
- MARTIN, Y, MACLACHLAN, M. Y KARMEL, T. (2001) Postgraduate Completion Rates. Occasional Paper Series 2001D. Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs.
- RENKEMA, Jan (1999). Introducción a los estudios sobre el discurso. Ed. Gedisa. Barcelona. pp. 85, 94-95
- MAINKOVICH, Juana, Morán Pilar. “La escritura a través del currículum”. *Revista Signos* 31.4 1998:165-171.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2001), *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica*, Ed. Homo Sapiens Ediciones. Argentina
- MIRADA (1979) Ponencia presentada en el Tercer Coloquio Nacional sobre Didáctica Universitaria de la Lengua Escrita desarrollado del 5 al 8 de marzo de 1979 en la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, N.L. *Revista de la Educación Superior ANUIES*, recuperado el 12 de noviembre del 2002 de <http://www.anui.es.mx>
- MORSE, J. (1994) *Qualitative research methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- OLIVA, J. (1998). *Las competencias comunicativas desde una mirada sociolingüística. Conferencia en las I Jornadas Regionales de Lectoescritura de Castilla*. La Mancha Villarrobledo: Centro de Profesores y Recursos.
- PAREDES G. (2007). *Competencias educativas profesionales y laborales: un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior FIMPES* (compilación) *Competencias Laborales*. México.
- PÉREZ Gómez (1998). *La Cultura Escolar e la Sociedad Neoliberal*. Tercera Edición
- PÉREZ M.C. (1996) *Linguistic and comuticative competence*. En McLaren , N. & MADRID: D
- PIÑA Osorio, Juan Manuel. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. CESU. México
- RENKEMA J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*: Barcelona: Gedisa.
- ROJAS Moreno, Ileana, (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Ediciones Pomares.
- ROJAS Soriano, Raúl. (1997). *Métodos para la investigación social. “Una Proposición Didáctica”*, Plaza y Valdés, México.
- ROJAS Soriano, Raúl. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales.*, Plaza y Valdés - IPN, México.
- SÁNCHEZ Dromundo, Rosalía Angélica, (tesis de doctorado), (2006), *El proceso de graduación en el posgrado de pedagogía de la UNAM: el caso de la maestría en pedagogía*, México, FFyL-UNAM.
- SÁNCHEZ Puentes, Ricardo y Martiniano Arredondo Galván, (coords), (2000), *Posgrado de ciencias sociales y humanidades, vida académica y eficiencia Terminal*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés
- SCHUTZ, Alfredo (1962), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- _____ (1972), *Fenomenología del mundo social*, Buenos aires, Paidós.
- _____ (1974), *Estudios sobre la teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SMITH, F. (1983), *Reading like a writer*, language Arts.

SMITH, Robert E. 1983. "En la traducción de" Espiritu "." Notas sobre la Traducción 94: 53-56.

TARRÉS, M.L. (Coord.) (2008) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, M.A. Porrúa.

UNAM (1977), "Reglamento General de Estudios Superiores", en *Compilación de Legislación Universitaria de 1910 a 1976*, México.

_____ (1995), *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, México.

_____ (2001), ENEP Aragón. Memoria conmemorativa, XXV Aniversario 1976-2001, México.

VIVALDI, G. M. (1979) *Del pensamiento a la palabra. Curso de redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid, España: Paraninfo.

YUNI, J. *Guía para la elaboración de un Proyecto de investigación educativa* [en línea] <http://www.unt.edu.ar/pdf/Guia_Proyecto_Yuni.pdf > consulta: 07 noviembre 2008] 12:00 pm.

ANEXOS



ANEXO 1

ENTREVISTA A PROFESORAS DE EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA Y SUPERIOR SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN

- 1. Desde su perspectiva, ¿en qué situación se encuentran sus alumnos en cuanto al manejo de la redacción?**
- 2. ¿Qué tipo de habilidades sobre la materia se desarrollan en este nivel?**
- 3. ¿Qué importancia le da usted a la enseñanza de su materia?**
- 4. ¿Cómo desarrolla el proceso de revisión de los trabajos escritos de sus alumnos?**
- 5. ¿Qué porcentaje encuentra entre alumnos que saben escribir y aquellos que no manejan bien esta habilidad?**
- 6. ¿Cuáles factores, basada en su experiencia, considera que hagan la diferencia entre los estudiantes que escriben bien y aquellos que no lo hacen?**
- 7. ¿Cuáles serían, desde su visión, los motivos para que los alumnos desarrollen o no desarrollen esta habilidad?**
- 8. ¿De que manera incentiva a sus alumnos en la enseñanza de la redacción?**
- 9. ¿Qué aspectos modificaría del plan de estudios para mejorar esta habilidad?**
- 10. ¿Qué fue lo que la llevó a ser maestra de español?**
- 11. ¿Qué agregaría, que no le pregunté, sobre la enseñanza de la redacción?**

Entrevista a profesora de primaria SEP

Perfil del Docente/Nivel primaria pública/Tema: Desarrollo de la escritura		
<p>Para la construcción de mi trabajo entrevisté a una profesora de nivel primaria pública que ha impartido por 28 años la docencia en los todos grados de educación primaria y actualmente es maestra del último año. Sobre redacción dijo que desde los grados anteriores (1o. a 5o.) no se le da importancia a la enseñanza de la redacción, por lo cual en sexto año no manejan esta habilidad de manera adecuada. Como resultado, sus alumnos muestran al momento de escribir, desde fallas ortográficas e ideas incompletas y confusas, hasta escasos conocimientos de las estructuras. Comentó que de su grupo sólo, un diez por ciento desarrolla un poco la redacción.</p>	<p>Dijo que el problema de que no se escriba correctamente obedece sobre todo a que el Plan de Estudios no es el apropiado y también al escaso interés que muestran los alumnos por esta asignatura. “A los maestros nos amarran las manos, ya que tenemos que ceñirnos a un programa que no da resultados”. Sostuvo que la redacción debe practicarse a diario, y no sólo se memoricen sus reglas. Puntualizó que no tiene caso que el niño aprenda dos, tres o diez reglas de escritura si no las aplica en su vida cotidiana. “Por ello, he buscado opciones como cartearse entre los alumnos, leerles y motivarlos, de forma lúdica, para que escriban y conozcan su importancia”.</p>	<p>Mencionó que el programa de estudios maneja competencias que buscan solamente sobrevivir, reproducir..., muy lejos del análisis. Más aún, enfatizó que los alumnos de hoy, a diferencia de hace 20 años, han perdido los valores, y a pesar de que ahora tienen más acceso a la tecnología, “impensable en nuestros tiempos”, se hallan más confundidos, distraídos, sin límites y, sobre todo, sin respeto. Se pasan horas chateando, en lugar de leer, escuchar música y redactar. Si bien escriben constantemente en los massingers, la redacción no tiene nada que ver con lo que se espera.</p>

Entrevista a profesora de secundaria SEP

Perfil del docente/Nivel secundaria pública/ Tema: Desarrollo de la escritura		
<p>Entrevisté a una profesora de nivel secundaria pública que ha impartido por 28 años la materia de Español. “Para empezar, destacó, los muchachos de ambos géneros no tienen ni perspectiva de lo que es escribir. No asumen la redacción como algo formativo. Carecen de la visión de que la redacción les va a abrir caminos, de estudio, de trabajo y de formación. “Por ello, busco hacer la conciencia, aunque no siempre lo logro. Les digo: ¿Cómo van a hacer una solicitud de empleo si no saben redactar, o presentar un escrito? Entonces, es básico para ellos saber redactar”.</p>	<p>Reviso todo, desde la legibilidad de la letra, la ortografía, la coherencia, el tema, el contenido sea de lo que se está hablando. En mi nivel, el contenido no va de acuerdo a lo que se pide, ya que no se entiende la idea. Creo que el problema de la escritura es cultural; es el medio en el que se desenvuelven, lo que les complica el desarrollo de la redacción. Otra particularidad para su poco desarrollo es la profesión de los padres, ya que resulta importante al no fomentar ellos la escritura. En definitiva, el aspecto cultural es lo que nos va a dar la pauta para que ellos mejoren su redacción o la manejen con más habilidad o le den más continuidad</p>	<p>Para desarrollar la escritura no es quitarles la televisión, no es meterlos Internet, es hacerlos escribir con ejemplos. Además uno como docente tiene que buscar opciones más apropiadas para fomentar la escritura, como pedirles que escriban sobre algo que ellos estén manejando en ese momento. Por lo que respecta al Plan de estudios, hay muchos aspectos y siempre los modificamos; no esperamos a que la Secretaría de Educación Pública lo haga desde arriba, pues sobre la marcha modificamos lo que es tedioso. Decirles que están mal, que lo vuelvan a hacer, es para ellos un rechazo a continuar escribiendo.</p>

Entrevista a profesora de preparatoria UNAM

Perfil del Docente/Nivel preparatoria pública/ Tema: Desarrollo de la escritura		
<p>Para la construcción de mi trabajo entrevisté a una profesora de nivel medio superior pública que ha impartido por 21 años la docencia en Literatura y Español. En general llegan a este nivel pero no saben estructurar un texto; no saben la diferencia entre un ensayo y una reseña, no saben organizar las ideas; no saben qué es un párrafo. En este nivel no se le da importancia a la escritura sino hasta casi su conclusión. En mi caso les enseño que un texto debe llevar apertura, desarrollo y cierre y la característica de un escrito. Creo que la base para que el estudiante aprenda a escribir es la organización de ideas, a fin de poder estructurar. La redacción es básica para poder evolucionar satisfactoriamente</p>	<p>en el desarrollo académico. Es importante aprender a estructurar un texto, a aprender lo que se lee. Es importante que la escritura se socialice porque la experiencia del otro enriquece el texto. Se busca por lo numeroso de los grupos que entre ellos mismos se corrijan. Un 30 por ciento de los estudiantes se desenvuelven mejor en la escritura. Los alumnos que desarrollan más fácilmente la redacción son aquellos que se les apoya en casa y en muchos casos su niveles económico es más alto que la media, además los padres son profesionistas. Se les comenta que es importante escribir porque se deben visualizar como profesionales que en un momento dado van a impartir ponencias y a elaborarlas.</p>	<p>Lo importante para incentivar el aprendizaje de la escritura es que los estudiantes redacten lo que les gusta, que lo haga significativo. Es importante en el plan de estudios que se dé suma importancia a la redacción en todas las asignaturas en lugar de priorizar la corriente literaria. Hoy los jóvenes bajan la información de Internet sin leerla. En cambio los jóvenes de antes iban más a la biblioteca a hacer investigación. Aunque los jóvenes en la actualidad manejan adecuadamente las nuevas tecnologías, pero no lo hacen en el sentido del lenguaje. Es decir, carecen de estructura y de normas para redactar. Por ello hay que enseñarlos a utilizar la tecnología</p>

Entrevista a profesora de UNAM

Perfil del Docente/Nivel preparatoria pública/Tema Redacción		
<p>Para la construcción de mi trabajo entrevisté a una profesora de nivel superior pública que ha impartido por 13 años la docencia en Redacción Periodística. Los alumnos en este nivel llegan con grandes deficiencias en la escritura que tiene que ver con la trayectoria académica. Esta carencia obedece a que no hay una seriación de la materia ir fortaleciendo conforme se avanza los niveles educativos. Por el contrario se enseña lo mismo siempre sin dar importancia ni a las normas ortográficas, al lenguaje, ni a la estructura de textos, dando lugar a grandes deficiencias en cuanto a la escritura que no se trataron desde un principio. Lo que se debe desarrollar en la escritura es primero el hábito de escribir diariamente de una manera crítica. También es necesario desarrollar un vocabulario más amplio y aplicarlo.</p>	<p>Es muy importante el manejo de la escritura sea la carrera que sea, ya que de lo contrario le será muy difícil desarrollarse tanto en el ámbito educativo como laboral. Es importante que los maestros revisen ortografía, sintaxis y el concepto del mensaje que quieren expresar. La mayoría de los alumnos no tiene el gusto por escribir, por ello sólo un 10 por ciento desarrolla medianamente esta habilidad. El sistema educativo nacional carece de una visión clara sobre el desarrollo de esta habilidad. Por tanto, el desarrollo de la escritura obedece a una cultura individual, ya que los alumnos aunque lleguen de escuelas privadas o públicas manifiestan esta carencia en la escritura. Para el desarrollo de la escritura y la lectura es importante manejar el ámbito de interés de los alumnos. Si sabe redactar, sabe analizar, pensar.</p>	<p>En todos los espacios de la educación se ha desdeñado mucho la redacción. Inclusive se piensa como una materia sumamente fácil y por ello se le menosprecia. Pero si es muy sencillo porque nunca se aprende. Esto se debe a que no perciben la importancia que realmente tiene. Todo profesionista debe tener una excelente redacción como carta de presentación, pero la realidad es contraria. Esto es lamentable porque después de una larga trayectoria académica el alumno no sabe expresarse en un elemento tan básico de comunicación. Por todo ello es menester que los planes de estudio le brinden la real importancia a la escritura a fin de que los profesionistas y todos en general puedan expresarse adecuadamente a través de la escritura y no represente un obstáculo para el desarrollo del alumno.</p>

ANEXO 2

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS SUJETOS DE ESTUDIO ASISTENTES AL CURSO

- 1) ¿Dónde estudiaste?
- 2) ¿Cómo fue el desarrollo de la escritura en la primaria?
- 3) ¿Cómo fue el desarrollo de la escritura en la secundaria?
- 4) ¿Cómo fue el desarrollo de la escritura en la educación media superior?
- 5) ¿Cómo fue el desarrollo de la escritura en la educación superior?
- 6) ¿Cómo consideras que debería ser la enseñanza escolar para desarrollar la escritura?
- 7) ¿Cómo concibes la escritura?
- 8) ¿Cómo ha contribuido la escritura en tu ámbito laboral?
- 9) ¿Cómo ha contribuido la escritura en tu ámbito académico?
- 10) ¿Qué necesitarías para desarrollar la escritura?
- 11) ¿Qué influencia has tenido para escribir?
- 12) ¿Cómo consideras la socialización del conocimiento para mejorar la escritura?
- 13) ¿Qué escritos se dificultan y por qué?
- 14) ¿Cómo se vive la escritura en casa?
- 15) ¿Has publicado textos o recibido algún elogio de tus escritos?
- 16) ¿Qué consideras que deba enseñarse en Posgrado para reforzar esta práctica?

ENTREVISTA A LOS SUJETOS DE ESTUDIO (TRES MAESTRANTES Y TRES DOCTORANTES)

EDP-1	EDP-2	EDP-3
1. En escuelas públicas realicé mis estudios	En escuelas públicas realicé mis estudios	En escuelas públicas llevé a cabo mis estudios
2. La primaria no tenía los elementos necesarios para desarrollar un inicio de escritura adecuado.	La enseñanza era reproductiva. Sólo nos abocamos a copiar los textos. No había reflexión sólo transcripción.	Se presenta una anécdota en el que la profesora frustra mi desarrollo escrito, ya que era golpeadora, que me hizo alejarme de la escritura, que según mi madre tenía habilidad
3. Aunque en este nivel hay cierto rigor en la escritura, no había señalamientos críticos de estructura ni interés porque se aprendiera.	No había una buena enseñanza debido a la improvisación de docentes. La mayoría de maestros no dominaba el área.	No hubo ningún maestro que se preocupara porque los alumnos escribieran. A nadie e interesaba tocar el punto. Creo que eso influyó en mi desarrollo de la redacción
4. El nivel básico no te da elementos para construir textos, y eso empieza a diezmar tu competencia.	Los maestros de literatura y redacción no aportaban nada sobre nuestros escritos.	Igualmente no hubo una aportación significativa que me ayudara a mejorar mi escritura. Ni los de redacción lo hacían.
5. No hay en el plan la materia de redacción. Por lo mis-mo no te revisaban muchas veces la forma, sólo los contenidos.	Cuando uno pasa a la licenciatura, ya te vuelves autodidacta. Acude uno los diccionarios. Empieza a preguntar a compañeros y maestros.	Considero que hasta posgrado, particularmente los cursos de redacción, que impartiste, fue cuando hubo una preocupación porque los estudiantes escribieran
6. En el nivel básico siguen sin tenerse nivel de exigencia. En los niveles siguientes no te dicen cómo realices un texto.	El maestro debe dejar de ser autoritario y el centro de la enseñanza. Debe dejar que el alumno tome la palabra.	Pienso que es algo que actualmente y en el pasado no se le ha puesto énfasis. No toman en cuenta que la gente redacte. Con que te des a entender es suficiente, aunque escribamos burradas.
7. Es indispensable para el desarrollo de todo profesional.	Es una forma de expresión para comunicarte adecuadamente.	Saber escribir te da seguridad y la posibilidad de que crezcas en todos aspectos. Es muy importante saber escribir.
8. Creo que no mucho, puesto que no escribimos. Casi sólo leemos.	Como soy periodista, la escritura es base de mi trabajo.	La escritura es indispensable en el desarrollo de mi trabajo. Es esencial saberte comunicar.
9. La escritura es básica para el desempeño de mi trabajo académico. De ahí que es muy importante manejarla adecuadamente.	El manejo de la escritura ha sido fundamental para la evolución de mi trabajo de investigación.	En cuanto al doctorado, es elemental, no sólo para tu investigación, sino para elaborar textos que la misma escuela te solicita.
10. Leer mucho. Los cursos de redacción son muy útiles. Es necesario que se den.	Escribir y corregir. Creo que es fundamental estar corrigiendo y corrigiendo el escrito.	Es necesario acostumbrarse a escribir, creo que ayudaría muchísimo. Si nos permitieran escribir y el maestro se aproximara más al estudiante.
11. No he tenido influencia de nadie para escribir. Sólo el curso de redacción de posgrado.	Muchas personas ha influido en mí. Entre ellas usted, que ha sido muy importante para mí.	Lamentablemente, como te expresé sólo hasta posgrado. Antes nadie se preocupó por la enseñanza de la escritura.
12. Es un aspecto muy importante, pero que no tenemos la cultura para trabajar en forma colectiva.	Considero que se deben socializar todas las ideas tanto orales como escritas para ser cada día mejores.	Si el maestro nos permitiera expresarnos al momento de escribir. Y no que el profesor sea el que la voz la tiene sólo él.
13. La tesis. Mi problema al escribir es el surgimiento de	El editorial, porque se tiene que dar un concentrado en pocos	Se me dificulta estructurar y ordenar las ideas. Todavía al

ideas. También la congruencia, la claridad y la integración de datos.	párrafos con análisis y reflexión.	leerme me doy cuenta de que cometo muchos errores, pero no me desanimo y busco enmendarlos.
14. Realmente nadie de la familia tiene ese hábito de la escritura.	Mi madre era maestra y mi padre abogado. Esto me ha ayudado.	Mis padres sólo estudiaron algunos grados de educación básica. Así que la escritura no ha sido muy importante en mi medio familiar.
15. He construido algunos capítulos de apoyo didáctico.	Constantemente publico en algunos periódicos y revistas.	Sí. Estoy escribiendo un artículo que espero que se pueda publicar y ahorita me estoy obligando a querer escribir más.
16. Se deben incluir mayores actividades de aprendizaje en el nivel básico, que sean críticas, reflexivas. Hay que construir y deconstruir.	Indudablemente asistir a cursos como los que tomé en el posgrado, ya ayudarían mucho a los alumnos de maestría y doctorado.	Es importante que desde niveles básicos se tome en cuenta la escritura, pues pasarlo por alto ha tenido resultados adversos en la formación del alumno

EMP-1	EMP-2	EMP-3
1. En escuelas públicas hice Todos mis estudios	En escuelas públicas realicé mis estudios	La mayor parte de mis estudios lo he hecho en escuelas públicas. Sólo la preparatoria la hice en una particular.
2. Participé en concursos interescolares de escritura. Aunque sólo una maestra generó motivación por la escritura.	La enseñanza era repetitiva Inconsciente, sin saber a ciencia cierta la función de las estructuras cognoscitivas.	Considero que fue muy significativo, ya que nos dejaban hacer muchas copias de lecturas y a mí me gustaba mucho, aunque sin aprender las reglas ortográficas.
3. Ningún maestro, incluyendo el de Español, daba importancia a la escritura, y sólo se preocupaban porque se cumpliera con el trabajo.	Fue muy pobre. No se fomentaron las habilidades de la escritura. No tuvo trascendencia ni exigencias para desarrollarla.	En la secundaria también llevé la dinámica en la materia de Español de estar copiando. El profesor se fijaba sólo en la presentación pero no en el contenido.
4. Tomé un taller de creación literaria. Pero en realidad nadie que recuerde me enseñó a estructurar ni a ordenar mis ideas.	No se sensibilizaba la importancia de la escritura. La exigencia era mínima. Los maestros eran improvisados.	En el bachillerato tuve una maestra de Lectura y redacción excelente. Ahí nos enseñó la redacción, ya que nos dejaba construir textos. Nos hablaba de las reglas ortográficas fundamentales.
5. Se exigía que escribiéramos, muchos tipos de textos, pero nunca nos decían cómo hacerlo.	Mi redacción era motivo de risa. La participación de algunos maestros pulen un poco la redacción, pero sin considerarla importante.	Lamentablemente en este nivel ya se da por hecho que uno debe saber escribir. Así sin más te pide un ensayo, sin conocer cómo se estructura éste. Se olvidan de enseñarte a escribir.
6. El sistema escolarizado no te da las bases, pues desconoces de lingüística y composición textual.	Falta desarrollar la actitud de los docentes para que ésta sea transmitida a los estudiantes, en cuanto a la habilidad de la lectoescritura.	Me gustaría que desde nivel preescolar se fomentara la escritura a través de la construcción de cuentos por los mismos alumnos. Que no se le coarte al niño, sino que se le motive a leer y escribir
7. Es importante para poder expresarme adecuadamente.	Una forma de ejercer la situación social del ser humano. Es comunicación.	Muy significativa. Aunque desafortunadamente no se le ha dado la importancia que tiene y esto ha generado que en posgrado muchos no sabemos bien a bien escribir.
8. Aprender a escribir te abre muchas puertas y habla bien de	Mucho, porque es una exigencia para tu desarrollo laboral.	Aunque en estos momentos me dedico exclusivamente a mi

ti.		trabajo de investigación, saber escribir ayuda mucho en cualquier trabajo
9. El desarrollo de mi escritura ha sido por iniciativa propia. Por ello, todo lo que se pidió en la maestría lo cumplí.	Requieres del manejo de la escritura para desarrollar adecuadamente los textos que debes generar en estos niveles.	Conocer compañeros con tus mismos intereses de superación me ha permitido también aprender de ellos al compartir les mis escritos y escuchas su críticas.
10. Buscar a personas que amen la escritura como en los cursos de redacción.	La base es leer, junto con ello escribir. Hacer constantemente ejercicios de expresión libre.	Constancia, creo que es la mejor forma de poder adquirir esta habilidad y ser competente.
11. Principalmente mi maestra de 1o. y 2o. año de primaria, así como del doctor Carrillo.	Algunos maestros fueron importantes sobre todo en el fomento de la lectura.	En bachilleres tuvimos un maestro de Biología, que durante sus clases nos hablaba y narraba muy bien las obras literarias, lo que influyó para leer y escribir.
12. Creo que es miedo a reconocer nuestros errores. El miedo paraliza el aprendizaje y el ejercicio de la escritura.	Si uno no socializa el conocimiento no sirve. Podrías ser muy importan apoyarse en otros para mejorar la escritura, pero se teme de que nos descubran que no sabemos.	El contexto de la maestría me ha ayudado mucho en el desarrollo de mi escritura, al interactuar con los compañeros.
13. El instructivo, porque creo que la otra persona ya sabe cosas y no es así. También la biografía.	Lo que más me causa problemas para estructurar es el trabajo de tesis. Porque involucra crear tu mismo.	Al construir un texto escribo todo aquello que se me ocurre. Lo lamentable es que a veces pierdo la coherencia o no sé enlazar las ideas.
14. A nadie le gusta escribir. Así que el apoyo ha salido de mi cuenta.	En casa no había un fomento de la escritura ni se le daba importancia. .	A mi papá le gusta mucho leer. Recuerdo que compraba la revista Selecciones. Me platicaba del contenido, de sus historias, lo cual me fascinaba.
15. Ponencias y ensayos en Internet.	No he tenido la oportunidad de hacerlo.	He redactado las ponencias que he impartido en varias presentaciones, así como mis opiniones sobre algunos libros que me ha tocado comentar
16. Deben implementarse los cursos de corrección y redacción como una práctica indispensable.	Implementar un seminario especializado sobre estructuración de la escritura.	Se deben implementar en cada materia y a lo largo de la trayectoria académica un diagnóstico sobre escritura para saber cómo vienen los alumnos

ANEXO 3

CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DEL PROGRAMA PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

Este cuestionario forma parte del proyecto de investigación de maestría *Análisis de la producción escrita de los estudiantes del posgrado de Pedagogía desde el enfoque de las competencias comunicativas*. Indagación que se está realizando, como parte del proyecto de la Línea de investigación: formación y posgrado, en el posgrado de Pedagogía de la FES, Aragón. UNAM.

Agradecemos su colaboración recordándole que la información será confidencial.

SECCIÓN I

1.- Lugar de nacimiento (/)
01.- Distrito Federal.
02.- Estado de la República. (Mencionar el nombre.)

2.- Residencia actual (2)
01.- Distrito Federal.
02.- Estado de México.
03.- Otro. Precisar.

3.- Sexo (2)
01.- Masculino.
02.- Femenino.

4.- Edad (/)
01) 25-35 años. 02) 36-45 años. 03) 46-55 años. 04) Mayor a 55 años.

5.- Estado civil (/)
01) Soltero. 02) Casado. 03) Unión libre. 04) Viudo. 05) Divorciado.

SECCIÓN II

6.-Mencione el tipo de escuela en la que estudió		
Escuela	(1) Pública	(2) Privada
a) Primaria	✓	
b) Secundaria	✓	
c) Bachillerato		✓
d) Licenciatura	✓	
e) Maestría	✓	

7.- En cuál de las siguientes instituciones cursó la licenciatura. (/)
01) UNAM. 02) UAM. 03) IPN 04) UPN.

05) Otra. Precisar.

8.- Mencione, el nombre de la licenciatura cursada
Licenciada en Educación, Plan 99

9.- A lo largo de su vida como estudiante, ¿ha recibido reconocimientos o diplomas por el aprovechamiento académico?

NIVEL	RECONOCIMIENTOS Y/O DIPLOMAS
Educación básica.	<i>2º paper de aprovechamiento de Segundo libro</i>
Bachillerato.	
Licenciatura.	
Maestría.	<i>función honorífica</i>
Doctorado.	

10.- Pertenece a alguna academia, asociación o fundación vinculada con su formación profesional.
 Si. Precisar.
 No.

11.- ¿Cuántas veces asiste al mes a los siguientes lugares?

Biblioteca.	Ninguna.	<input checked="" type="checkbox"/> 1 a 3.	<input type="checkbox"/> 4 a 7.
Librería.	Ninguna.	<input checked="" type="checkbox"/> 1 a 3.	<input type="checkbox"/> 4 a 7.
Teatro.	<input checked="" type="checkbox"/> Ninguna.	<input type="checkbox"/> 1 a 3.	<input type="checkbox"/> 4 a 7.
Cine.	Ninguna.	<input checked="" type="checkbox"/> 1 a 3.	<input type="checkbox"/> 4 a 7.

12.- Qué periódico lee regularmente

Nombre del periódico	Periodicidad a la semana
La jornada. <input checked="" type="checkbox"/>	<i>1 vez por semana (de campo los domingos)</i>
El Universal. <input type="checkbox"/>	
Reforma. <input type="checkbox"/>	
Excelsior. <input type="checkbox"/>	
Financiero. <input type="checkbox"/>	
El país. <input type="checkbox"/>	
La prensa. <input type="checkbox"/>	
Metro. <input type="checkbox"/>	
Gráfico. <input type="checkbox"/>	
Otro. Precisar.	

13.- Mencione los títulos de las revistas que consulta regular o cotidianamente.

Anteriormente leía algunos artículos de la revista Saluciones, pero tiene poca de medio año pero ya no lo hago.

14.-¿Cuántas horas a la semana le dedica al trabajo de investigación?

NIVEL	HORAS-SEMANA
Estudiante de maestría.	
Estudiante de doctora.	Entre 20-25 horas

15.- Mencione los motivos que le dificulta concluir su trabajo de investigación

Excesiva carga laboral. ()
 Poco apoyo de la institución donde labora. ()
 Poca relación o problemas con el tutor. ()
 Proyecto de investigación sin estructurar. ()
 Tiempo limitado para estudiar. ()
 Problemas familiares. ()
 Problemas de salud. ()
 Otros. Precisar. *Es un proceso muy artesanal que requiere mucho tiempo por la minuciosidad del trabajo con el empírico.*

16.- Formación escolar de sus padres.

	MADRE	PADRE
Sin estudios.		
Primaria incompleta.		
Primaria completa.		
Secundaria.		✓
Bachillerato.		
Carrera técnica.	✓	
Licenciatura.		
Posgrado.		
No sabe.		

17.- Mencione la escolaridad y cantidad de hermanos.

Mujer (3)	Hombre ()
1. <i>Quinta Primaria</i>	1.
2. <i>Secundaria</i>	2.
3. <i>Posgrado. (maestría)</i>	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
8.	8.
9.	9.

	10.
18.- Indique el nivel académico que tiene su esposa(o) o pareja.	
PRIMARIA.	()
SECUNDARIA	()
BACHILLERATO.	()
LICENCIATURA.	()
ESPECIALIZACIÓN.	()
MAESTRÍA.	()
DOCTORADO.	()
POSDOCTORADO.	()

19.- ¿Cuál es su trabajo actual? (-7)							
(1) funcionario en la academia.	(2) Profesor de bachillerato.	(3) Profesor de licenciatura.	(4) Profesor de posgrado y/o investigador.	(5) Profesional en la industria.	(6) Trabaja por su cuenta.	(7) Otro. Especifique.	(1) funcionario en la academia.

SECCIÓN IV

20 ¿A lo largo de tu trayectoria académica hubo profesores que se preocuparan por la calidad de tu redacción, en qué nivel? (SÍ) (NO)	
Educación básica.	
Bachillerato.	
Licenciatura.	
Maestría.	✓ Sí en español
Doctorado.	

21.- Indique el número total de sus publicaciones y nivel de participación.			
Publicación	Número total	Autor	Coautor
Artículos.	2		
Capítulos de libros.			
Libros.			

22.- ¿Qué problemas presenta al momento de escribir?	
Acentuación	
Puntuación	
Sintaxis (coordinar y unir palabras)	
Uso del gerundio	✓
Manejo de los tiempos verbales	
Escritura de palabras.	
Generación de ideas	
Progresión temática	✓
Usos de gerundios	

ANEXO 4

SEGUNDO CUESTIONARIO:

CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DEL PROGRAMA PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

Este cuestionario forma parte del proyecto de investigación de maestría *Análisis de la producción escrita de los estudiantes del posgrado de Pedagogía desde el enfoque de las competencias comunicativas*. Se elaboró como parte del proyecto de la línea de investigación: formación y posgrado, en el Posgrado de Pedagogía de la FES, Aragón, UNAM.

Agradecemos su colaboración y le aseguramos que la información será confidencial.

SECCIÓN I

1.- Lugar de nacimiento (1)
1.- Distrito Federal
2.- Estado de la república. (Mencionar el nombre: _____)

2.- Residencia actual (1)
1.- Distrito Federal
2.- Estado de México
3.- Otro. Precisar: _____

3.- Sexo (1)
1.- Masculino
2.- Femenino

4.- Edad (1)
1) 25-35 años 2) 36-45 años 3) 46-55 años 4) Mayor a 55 años

5.- Estado civil (1)
1) Soltero 2) Casado 3) Unión libre 4) Viudo 5) Divorciado 6) Sociedad en Convivencia
7) Otro. Especifique: _____

SECCIÓN II

6.-Mencione el tipo de escuela en la que estudió:		
Escuela	(1) Pública	(2) Privada
a) Primaria	✓	
b) Secundaria	✓	
c) Bachillerato	✓	
d) Licenciatura	✓	
e) Maestría	✓	

7.- En cuál de las siguientes instituciones cursó la licenciatura: (1)
1) UNAM 2) UAM 3) IPN 4) UPN
5) Otra. Precisar: _____

8.- Mencione el nombre de la licenciatura cursada:

Comunicación y Periodismo

9.- En su vida como estudiante, ¿ha recibido reconocimientos o diplomas por aprovechamiento académico?

NIVEL	RECONOCIMIENTOS Y/O DIPLOMAS
Educación básica	
Bachillerato	
Licenciatura	6 Constancias.
Maestría	
Doctorado	
Otros. Especificar:	

10.- Pertenece a alguna academia, asociación o fundación vinculada con su formación profesional.

Sí. Precisar: _____

No.

11.- ¿Cuántas veces al mes asiste a los siguientes lugares?

Biblioteca	Ninguna	<input type="checkbox"/> 1 a 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4 a 7
Librería	Ninguna	<input type="checkbox"/> 1 a 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4 a 7
Teatro	Ninguna	<input checked="" type="checkbox"/> 1 a 3	<input type="checkbox"/> 4 a 7
Cine	Ninguna	<input checked="" type="checkbox"/> 1 a 3	<input type="checkbox"/> 4 a 7

12.- ¿Qué periódico lee regularmente?

Nombre del periódico	Periodicidad a la semana
La jornada ()	
El Universal ()	
Reforma (X)	
Excelsior ()	
Financiero ()	
El país ()	
La prensa. ()	
Metro ()	
Gráfico ()	
Otro. Precisar.	

13.- Anote los títulos de las revistas o libros que consulta regular o cotidianamente.

Literarios, Metodológicos, Investigación

--

14.- ¿Cuántas horas a la semana le dedica al trabajo de investigación?	
NIVEL	HORAS-SEMANA
Estudiante de maestría	85
Estudiante de doctora	

15.- Mencione los motivos que le dificultan concluir su trabajo de investigación:
Excesiva carga laboral ()
Excesiva carga académica de los seminarios ()
Poco apoyo de la institución donde labora ()
Indiferencia o falta de tiempo del tutor ()
Poca relación o problemas con el tutor ()
Proyecto de investigación sin estructurar (X)
Tiempo limitado para estudiar ()
Problemas familiares ()
Problemas de salud ()
Otros. Precisar: _____

SECCIÓN III

16.- Formación escolar de sus padres:	MADRE	PADRE
Sin estudios		
Primaria incompleta	X	
Primaria completa		
Secundaria		X
Bachillerato		
Carrera técnica		
Licenciatura		
Posgrado		

17.- Mencione la escolaridad y cantidad de hermanos:	
Mujer (2)	Hombre (1)
1. Lic. Trabajo Social	1.
2. Dueñadora de Mocher	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
8.	8.
9.	9.

18.- Indique el nivel académico que tiene su esposa(o) o pareja.

Primaria	()
Secundaria	()
Bachillerato	()
Licenciatura	()
Especialización	()
Maestría	()
Doctorado	()
Posdoctorado	()

19.- ¿Cuál es su trabajo actual y en qué sector? Sector público () Sector privado ()

() funcionario en la academia	() Profesor de bachillerato	() Profesor de licenciatura	() Profesor de posgrado o investigador	() Profesional en la industria	() Trabaja por su cuenta	() Otro. Especificar: _____ _____ _____	() Funcionario en la academia.
-----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--	------------------------------------	------------------------------	--	------------------------------------

SECCIÓN IV

20.- ¿A lo largo de su trayectoria académica hubo profesores que se preocuparan por la calidad de su redacción, en qué nivel y cómo le ayudaron? (~~SÍ~~) (NO)

Educación básica	()	_____
Bachillerato	(X)	_____
Licenciatura	(X)	_____
Maestría	(X)	_____
Doctorado	()	_____

21.- ¿Qué problemas enfrenta al redactar?

Acentuación	()
Puntuación	()
Sintaxis (forma y combinación de palabras)	()
Uso del gerundio	()
Manejo de los tiempos verbales	()
Escritura correcta de palabras	()
Generación de ideas	()
Conocimiento de las estructuras de los tipos de textos	()
Coherencia textual (organización de texto)	()
Cohesión (organización de oraciones)	()
Otros. Precisar:	<i>lenguaje</i>

22.- ¿Qué importancia tiene el apoyo de maestros y compañeros en la identificación de tus competencias comunicativas (de la escritura)? (f)

1.- Mucha () 2.- Regular () 3.- Poca () 4.- Nada ()

23.- ¿Considera que sus tutores cuentan con los conocimientos y la formación suficientes para apoyarlo en sus escritos? (f)

1.- Sí
2.- No

24.- ¿Cómo calificarías las habilidades lingüísticas (escritas) que se generan en

Aragón? (1)		
01.- Buenas.	02.- Malas	03.- Regulares

25.- ¿Qué importancia tiene escribir como complemento de tu actividad académica y laboral, y por qué?

26.- ¿Qué tan efectivos fueron los procesos de aprendizaje en redacción?
 1.- Buenos 2.- Excelentes 3.- Malos

Educación básica (1)
 Bachillerato (1)
 Licenciatura (1)
 Maestría (1)
 Doctorado ()

27.- Si en este momento se le pidiera un artículo científico para publicarlo en una revista, ¿cuál sería tu nivel de competencia en una escala del 1 al 10?

01() 02() 03() 04() 05() 06() 07() 08 (X) 09() 10()

28.- Indique el número total de sus publicaciones y el nivel de participación.

Publicación	Número total	Autor	Coautor
Artículos			
Capítulos de libros			
Libros			