



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA  
CONCEPCIÓN DE CULTURA ESCRITA DE LOS  
ESTUDIANTES DE MAESTRÍA  
CASO: PONENCIAS**

**TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:  
MIGUEL MARTÍNEZ CURIEL**

**DIRECTOR DE TESIS**

**DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR  
FES ARAGÓN, UNAM**

**COMITÉ TUTORIAL**

**DRA. REINALDA SORIANO PEÑA, FES ARAGÓN, UNAM  
DR. RAMIRO DANIEL MACÍAS ORTIZ, FES ARAGÓN, UNAM  
DR. FERNANDO CASTAÑOS ZUNO, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
SOCIALES, UNAM  
DRA. YOLANDA JURADO ROJAS FES ARAGÓN, UNAM**

Estado de México, Septiembre, 2015.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

*Dedico esta tesis doctoral a...*

*María Antonia, por coincidir conmigo en esta vida*

*Adad, por ese valor y deseo de transformar su mundo*

*Adriana, por su inmenso corazón y firmeza para alcanzar sus objetivos*

*Mi madre, que siempre estará conmigo*

*Mi padre, por inmutable temple.*

## **Agradecimientos a...**

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por el gran orgullo de pertenecer a tan digna institución.

Al Posgrado de la FES Aragón, porque además de ser mi segundo hogar, ha sido el espacio de mi formación académica.

Al Dr. Antonio Carrillo Avelar, por ser no sólo un inestimable guía que dio luz a mi investigación, sino, especialmente, por ser una excelente y sensible persona.

Al Comité tutorial, quienes con sus doctas aportaciones contribuyeron grandemente a la conclusión de mi trabajo de investigación.

A mis compañeros que siempre me cubrieron de ánimo y apoyo.

A todos... ¡Muchas gracias!

## CONTENIDO

RESUMEN .....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I.....	17
CONTEXTO DE LA MAESTRÍA Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO ESCRITO DE LOS ESTUDIANTES .....	17
1.1. <i>Producción escrita e impacto derivado de las políticas académicas</i> .....	19
1.1.1. <i>Globalización y políticas educativas internacionales</i> .....	21
1.1.2. <i>La incidencia escrita de la globalización en México</i> .....	25
1.2. <i>Políticas educativas en la UNAM en el nivel Posgrado</i> .....	31
1.3. <i>Antecedentes y contexto de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón</i> 35	
1.4. <i>Contexto de la Facultad de Estudios Superiores Aragón</i> .....	36
1.5. <i>El posgrado y su transitar histórico</i> .....	43
1.6. <i>El papel de la escritura y las modalidades de graduación</i> .....	45
1.7. <i>Dificultades de contexto para el acercamiento a la escritura</i> .....	51
CAPÍTULO II.....	55
ANTECEDENTES, FUNDAMENTOS Y CONCEPTOS SOBRE CULTURA ESCRITA .....	55
2.1. <i>Perspectiva sociocultural y su incidencia en la escritura</i> .....	56
2.1.2. <i>La cultura como principio inherente del desarrollo escrito</i> .....	59
2.1.3 <i>El proceso escrito y su construcción sociocultural</i> .....	60
2.1.4 <i>Construcción de la identidad como proceso sociocultural</i> .....	63
2.1.5. <i>Alfabetismo tradicional en la interacción social y cultural</i> .....	67
2.1.6. <i>Concepciones sobre alfabetización y literacidad</i> .....	69
2.1.7. <i>La construcción de las ponencias es un proceso sociocultural</i> .....	72
2.1.8. <i>La ponencia como género discursivo e interacción social</i> .....	75
2.2. <i>La escritura como producto o proceso lingüístico</i> .....	77
2.2.1. <i>La ponencia y su impacto en la lingüística y el contexto</i> .....	80

2.3. <i>Literacidad y su percepción en el posgrado</i> .....	82
2.3.1. <i>Repercusiones conceptuales sobre las prácticas escritas</i> .....	84
2.3.2. <i>Apropiación de la escritura académica como herramienta de transformación</i> .....	86
2.3.3. <i>La cultura escrita y los estudiantes como sujetos con voz</i> .....	89
2.4. <i>Diversos modelos de construcción de la escritura</i> .....	90
2.4.1. <i>Modelo de Hayes y Flower</i> .....	90
<b>2.4.2 Modelo de Bereiter y Scardamalia</b> .....	92
2.4.3. <i>Modelo de composición creativa de Sharples</i> .....	94
2.5. <i>Categorías de análisis de la investigación</i> .....	97
2.5.1. <i>Cultura escrita</i> .....	97
2.5.2. <i>Perspectiva sociocultural</i> .....	99
2.5.3. <i>Análisis lingüístico</i> .....	102
CAPÍTULO III. ....	104
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....	104
3.1. <i>Objetivos y supuestos de la investigación</i> .....	106
3.2. <i>Supuestos sobre el uso de la escritura</i> .....	108
3.3. <i>Selección del universo empírico y de las estrategias metodológicas</i> .....	109
3.4. <i>Metodología del trabajo de campo</i> .....	114
3.5. <i>Estudio cualitativo de la investigación</i> .....	115
3.6. <i>Diagnóstico e importancia de la entrevista</i> .....	117
3.7. <i>Construcción de la guía de entrevista</i> .....	121
3.8. <i>Actores de la investigación</i> .....	123
3.9. <i>Descripción general de los sujetos de estudio</i> .....	124
3.10. <i>Revisión bibliográfica</i> .....	128
3.11. <i>Selección de la matriz de análisis lingüístico</i> .....	129

CAPÍTULO IV.....	138
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN DE LA CULTURA ESCRITA.....	138
4.1. Los actores y sus concepciones sobre cultura escrita.....	139
4.1.1 Intervención social y cultural en los discursos escritos.....	140
4.1.2. Análisis sociocultural de los datos .....	144
4.1.3. El docente como factor elemental en la cultura escrita .....	146
4.1.4. Convivencia con el entorno del posgrado .....	147
4.1.5. Condiciones de movilidad del estudiante .....	149
4.1.6. Aportación de conocimientos al posgrado.....	150
4.1.7. Perspectiva sociocultural como desarrollo potencial de la escritura ..	150
4.1.8. Experiencia del docente en la investigación .....	152
4.1.9. Elaboración de la ponencia y su incidencia sociocultural .....	153
4.1.10. Necesidades de apoyo para escribir por parte del estudiante.....	154
4.1.11. Desarrollo de la habilidad lingüística y la escritura de ponencias .....	155
4.1.12. Visión sociocultural de la ponencia.....	156
4.1.13. Interés por construir una ponencia significativa.....	157
4.1.14. Situación lingüística de los estudiantes .....	158
4.2. Concepciones lingüísticas en torno al proceso de sus ponencias .....	158
4.2.1. Representación gráfica en el análisis de datos de escritura.....	159
4.2.2. Discusión lingüística de las ponencias .....	164
4.2.3. Identificación de superestructura y macroestructura .....	166
4.2.4. Inferencias del análisis interpretativo de las ponencias .....	166
CONCLUSIONES.....	169
<i>Propuesta de intervención para el uso de la escritura como una praxis social     de formación académica .....</i>	<i>189</i>
REFERENCIAS .....	203
ANEXOS .....	223
ANEXO 1 Contenido de la entrevista a los estudiantes de maestría en pedagogía de la fes aragón (UNAM).....	223

<i>ANEXO 2 Matriz de análisis lingüístico para los proyectos de investigación presentados por los estudiantes de maestría en Pedagogía de la FES Aragón (UNAM) .....</i>	<i>226</i>
<i>ANEXO 3 Ficha de perfil académico.....</i>	<i>240</i>
<i>ANEXO 4 Cuestionario piloto aplicado a estudiantes de maestría en pedagogía del posgrado de la FES Aragón .....</i>	<i>246</i>

# HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE CULTURA ESCRITA

## CASO: PONENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA

### RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como propósito indagar las concepciones que los estudiantes de maestría en Pedagogía de la FES Aragón tienen sobre cultura escrita; ello a partir de analizar los factores socioculturales que intervienen en la construcción lingüística de sus ponencias. La trascendencia de estudio radica en la importancia del texto y contexto como un elemento de concepciones de la cultura escrita de los maestrantes. En la investigación se examina y documenta cómo los sujetos de estudio definen la concepción cultura escrita en función de la perspectiva sociocultural, que se examina a partir de la matriz de análisis lingüístico que evidenció el manejo escrito durante el desarrollo de sus escritos. Los datos de la investigación provienen de cuestionarios y entrevista aplicados a estudiantes de maestría en pedagogía. Dicho trabajo se interpretó desde dos vertientes: en una perspectiva sociocultural que “comprende las circunstancias de vida que afectan el desarrollo de la habilidad escrita; y la segunda, a través de una matriz de análisis lingüístico que dio cuenta de la estructuración y adquisición del lenguaje escrito de los sujetos de estudio. El estudio se enfocó específicamente en la construcción de las ponencias expuestas por parte de los maestrantes durante el primer coloquio del ciclo 2014-2. Otros de los objetivos de la investigación se centraron en describir cómo los sujetos de estudio definen el significado y objetivos de la ponencia en función de su experiencia y contexto académico. Ahora bien, para conocer de una manera más profunda la situación de la cultura escrita en el posgrado de Pedagogía, se utilizó como herramienta metodológica un estudio de caso basado en el enfoque cualitativo-interpretativo (Tarrés, 2008, pp. 15-27) con el propósito de explorar mediante, la descripción y comprensión, las relaciones sociales e i nterpretación de la realidad, tal como la experimentan sus correspondientes protagonistas (los estudiantes de maestría). Dentro de los hallazgos se asienta en que a pesar de que el concepto de cultura escrita ha sufrido cambios en los objetivos y en la manera de lograrlos, esta nueva mirada no ha impactado como se esperaba a las instituciones formadoras de estudiantes ni tampoco se ha llevado a la práctica en las aulas —tal es el caso del Posgrado de Pedagogía de la FES Aragón. En virtud de ello es menester reconceptualizar el concepto de cultura escrita, que genere una propuesta alfabetizadora más pertinente con los espacios sociales donde se desenvuelven los estudiantes.

*Palabras c lave:* cultura escrita, análisis lingüístico, enfoque sociocultural, escritura académica y alfabetización, identidad y contexto.

## INTRODUCCIÓN

Comienzo señalando que mi investigación aborda la concepción de cultura escrita de los estudiantes de maestría en pedagogía del posgrado de pedagogía de la FES Aragón. Para ello me di a la tarea de profundizar en las referencias bibliográficas sobre escritura, donde encontré que en otras zonas geográficas, los antropólogos, sociolingüistas y psicólogos sociales iniciaban de la misma manera una investigación en la que buscaba contestar interrogantes muy similares. También trataban de comprender la forma en que se usa la lengua escrita en el posgrado, cómo construimos ésta socialmente, qué valor tiene en diferentes lugares y culturas y el lugar que ocupa en nuestras sociedades. En diversas partes, se estudiaban diferentes contextos para conocer a la cultura escrita de cerca, para conocer quién leía y escribía, para qué, con qué, cuándo y cómo. Se investigaba lo que se hacía cuando se leía y escribía, lo que la gente pensaba acerca de lo que hacía y lo que pensaba que podría ocurrir a partir de sus acciones. Es decir, se estudiaba a la cultura escrita o literacidad como una práctica social (Kalman, 1999). En los procesos de uso de la lengua escrita, el contexto importa. Por contexto se entiende la situación social del uso, los eventos comunicativos en los cuales se lee, se escribe y se habla alrededor (o acerca de) materiales escritos.

En este sentido, el contexto es una noción referida a un espacio social y no a una estructura sintáctica. Al respecto, Ruth Schwartz-Cowan (citada en la revista *Saberes compartidos*, 2009 por Kalman en su artículo sobre “Cultura escrita”), había notado que nuestra vida cotidiana está permeada por la cultura escrita. Sostiene su argumento con una serie de caracterizaciones ilustrativas que muestran la omnipresencia de la escritura en la vida contemporánea. Además señala, por ejemplo, que cuando llegamos a un acuerdo, lo escribimos; cuando intercambiamos propiedades, redactamos una escritura; cuando hacemos una compra, se llena una factura o se entrega un recibo. Desde hace más de dos mil años, los símbolos escritos y las formas de ser que los acompañan han ocupado paulatinamente espacios importantes en la vida cotidiana, convirtiéndola en una cultura escrita.

La escritura en el mundo ocupa un lugar indiscutible, y sin embargo millones de personas no la conocen o la usan poco en su vida cotidiana. Desde hace varias décadas, la alfabetización tiene un papel central en muchas partes; en todas se ha buscado una solución al analfabetismo sin obtener los resultados deseados. Al principio la tarea parecía ser simple: enseñar a escribir con soltura y fluidez. Esta visión dio lugar a buscar referencias más profundas a fin de investigar el uso la escritura en diversos contextos, un esfuerzo que fue nutrido fundamentalmente por dos importantes escuelas de pensamiento y acción. La primera fue el pensamiento de Paulo Freire quien, desde la pedagogía, señaló que escribir no es un problema de descifrar letras sino de escribir el mundo, es decir, de comprender cómo los textos escritos se insertan en la vida social y se utilizan para fines sociales, económicos, culturales, ideológicos y políticos. Y la otra fue la teoría lingüística con Van Dijk y Kintsch, (1983) —y sus disciplinas académicas estructurales—, que parte de la premisa de que las formas comunicativas y simbólicas que utilizamos para construir significados no son sólo universales sino prácticas situadas culturalmente, diversas y múltiples.

En los inicios del estudio de cultura escrita, los primeros trabajos de investigación fueron aislados y más bien esporádicos, pero rápidamente proliferaron en diversos campos culturales las investigaciones acerca de la lengua escrita, creando un importante acervo de conocimientos sobre el tema. Más que centrarse en el sistema de representación, o en el desarrollo del “mejor método”, los estudiosos enfocaron su atención en la escritura, sus propósitos, sus prácticas y sus contextos. A través de investigaciones de corte cualitativo, se ha demostrado la existencia de diferencias en los usos de la escritura; diferencias que obedecen a los propósitos de quien las usa, a los efectos esperados, a la posición del escritor y a las ideas y significados que guían su participación. Es en este sentido que el concepto de prácticas de lengua escrita contempla los usos sociales de la escritura (las destrezas, tecnologías y conocimientos necesarios para escribir), así como las concepciones que las personas poseen en relación con ellas (creencias e ideas).

Vera Masagão Ribeiro (2000), investigadora brasileña, rebautiza a la alfabetización como *letramento* para rebasar la idea de que escribir es un asunto que se resuelve con el

aprendizaje de las letras. Ella retoma la idea de que la alfabetización tiene dos dimensiones: la individual y la social. La dimensión individual contempla “las capacidades relacionadas a la escritura, que incluyen no sólo la habilidad de la decodificación de las palabras sino un amplio conjunto de habilidades de comprensión e interpretación como puede ser establecer relaciones entre ideas, hacer inferencias, combinar información textual con información extratextual” así como comprender el propósito y consecuencias del uso de la lengua escrita. La dimensión social de la alfabetización, llamada por Masagao Ribeiro *letramento* incluye:

*Las prácticas sociales que envuelven a la escritura en contextos determinados... las interacciones que se establecen entre los participantes de la situación discursiva, las demandas que presentan los contextos sociales y las concepciones, así como, los valores asociados a la escritura que un determinado grupo cultural asume y disemina (en Kalman, 2002, Decisio, núm. 6).*

Entonces se plantea que los alcances de la capacidad escritora individual se entiende a partir de su inserción en el mosaico de prácticas de escritura que varían en función del contexto de usos, así como en las oportunidades de aprendizaje presentes en la comunidad. Comparten la premisa de que la escritura siempre ocurre en contextos específicos, en situaciones complejas y en dimensiones interactivas, históricas, políticas e ideológicas. Asimismo, se conceptualiza la alfabetización, por oposición a la concepción tradicional que la asume como el aprendizaje de los aspectos básicos de escritura (la correspondencia entre letras), como el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en eventos culturalmente validados. De acuerdo a la investigadora Anne Dyson (1993), *ser alfabetizado* significa entonces aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social, y alfabetizarse implica el proceso de aprender a manipular el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros.

En la revisión de ponencias de los estudiantes de maestría se ilustra cómo el conocimiento del contexto local y su caracterización como lugar para escribir hace posible identificar, al menos parcialmente, el conocimiento previo de los estudiantes. Hernández (en Kalman, 2003) reporta algunos resultados, parte del estudio de su contexto y vida cotidiana, misma que le permitió

*...conocer una gran cantidad de formas de practicar la cultura escrita que rebasa en mucho las exigencias y las formas en que se realiza a partir de los contenidos y las estrategias didácticas relacionadas con los contenidos programáticos. La importancia de reconocer y hacer presentes estas prácticas culturales en la situación pedagógica radica en la posibilidad de pensar a los jóvenes como personas con potencialidades, no sólo carencias, con prácticas diversas, con intereses y necesidades amplios.* (en Kalman, 2003, *Saberes*, núm. 4).

Con todo, la cultura escrita se ha conceptualizado entre los estudiantes sólo como un elemento parcializado, cuyo sentido más importante es la visión formal, dejando de lado que ésta es un proceso de aprendizaje que tiene inicio pero no tiene fin: el proceso de letrar una sociedad implica la diseminación y arraigo de la cultura escrita. Para que los esfuerzos de alfabetización sean significativos para los estudiantes, es indispensable comprender la cultura escrita desde el contexto local y considerar la comunidad inmediata como un lugar para escribir. Asimismo, será necesario entender que las opciones comunicativas y las prácticas de lenguaje son parte del bagaje intelectual y cultural de los educandos y constituyen un recurso explotable para la enseñanza y el aprendizaje.

De ahí que en la presente tesis indago, como categoría central, Por lo mismo las acciones educativas orientadas a la alfabetización deben y pueden rebasar la simple enseñanza de las letras y contemplar propuestas pedagógicas participativas donde los aprendices tienen múltiples oportunidades para interactuar alrededor de la lengua escrita e intercambiar ideas y conocimientos. Aprender a escribir es un proceso largo que se vincula con el aprendizaje de prácticas comunicativas, diversos contenidos y conocimientos acerca de cómo producir textos comprensibles para otros e interpretar textos hechos por otros.

El aprendizaje intergeneracional es una situación aprovechable para la diseminación de la cultura escrita. El conocimiento previo de educandos. La construcción de conocimientos nuevos requiere la extensión de los conocimientos existentes. La enseñanza escrita debe situarse en el contexto cotidiano de quienes aprenden y aprovechar no solo lo que saben a cerca de escribir sino también lo que saben acerca de su comunidad, su cultura, su vida y su mundo.

Las concepciones de cultura escrita que tienen los estudiantes de maestría en pedagogía de la FES Aragón, a partir de analizar los procesos de construcción de sus ponencias. Lo realizó mediante una investigación teórica-empírica, que consiste en identificar de qué manera impactan los factores lingüísticos y la perspectiva sociocultural en el significado que los estudiantes le dan a la cultura escrita. Lo anterior luego de observar que los estudiantes presentan poco desarrollo lingüístico al momento de redactar sus ponencias, sino que además soslayan los aspectos centrales de la investigación científica: crítica, innovación, trascendencia, creatividad, curiosidad investigativa y transformación de la realidad.

La decisión de tomar como corpus de análisis las ponencias, tiene que ver con la importancia que tiene en la actualidad, no sólo para los coloquios de posgrado de pedagogía, sino para instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) que, a través de su Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), promueve la presentación de ponencias, a fin de que los alumnos muestren los avances de investigación en diversos foros y congresos nacionales e internacionales que organizan instituciones como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En dichos espacios, los alumnos incrementan e intercambian capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación, con la finalidad de consolidar un crecimiento dinámico y un desarrollo más equitativo.

Es así que las ponencias deben observar características rigurosas que, aunque son iguales en relación con otras disciplinas, pueden variar en estructura. Sin embargo, todas en general deben tener una intencionalidad, didáctica o persuasiva; profundidad en los conceptos y temas a tratar; además estimula nuevas inquietudes en el auditorio, motiva a preguntar, cuestionar, indagar; brinda la posibilidad de hacer un diálogo mediante preguntas y aclaración de posibles dudas. En algunos países cambia sólo el nombre o la estructura de la presentación, no la forma ni el contenido. Por ejemplo en Europa acostumbran a presentar primero los hallazgos y en Latinoamérica, se dejan éstos hasta casi el final.

La relevancia de que los estudiantes presenten sus ponencias en congresos académicos, radica en que son una fuente de conocimiento; además forma parte del proceso de difusión de la investigación científica. Participar en los congresos aumenta sustancialmente las posibilidades de publicar en una buena revista científica; permite a los estudiantes acreditar la calidad de la investigación en curso, pues buena parte de las ponencias tienen un riguroso proceso de filtrado y evaluación de los trabajos presentados, también amplía la red personal de los investigadores, estableciendo contactos con estudiantes e investigadores de la misma especialidad que trabajan en otras universidades.

En general, los beneficios derivados de la participación a través de ponencias son directamente proporcionales a la calidad científica del evento, pues cuanto mayor sea ésta, más estricto será el proceso de selección y mayor la competencia por participar. La calidad de los participantes es mayor, y como consecuencia de ello, más valiosos serán los comentarios recibidos por el prestigio recibido no sólo del trabajo de investigación del estudiante, sino de la institución educativa, como el posgrado de Aragón, donde se formó.

En ese sentido, para aprender y formarse los estudiantes deben estar en capacidad de interpretar y producir no sólo ponencias, sino otros textos propios del campo disciplinar específico. O obstante es menester destacar que las prácticas de textuales en el ámbito universitario se conciben desde la alfabetización académica (Carlino, 2002c, 2005, 2007; Marín, 2004). En general los estudiantes escriben de forma lineal, es decir, ofrecen una serie de afirmaciones instantáneas y poco orientadas a los objetivos mencionados, dado que no están acostumbrados a desarrollarlos. En ese sentido, la intención se centra en mostrar cómo la concepción que subyace de cultura escrita no se refleja favorablemente en desarrollo escrito del estudiante de maestría en pedagogía.

Todo lo anterior, me lleva a replantear la concepción de cultura escrita de los estudiantes de maestría, utilizando como punta de lanza la incidencia del manejo y apropiación de los aspectos lingüísticos, así como de los factores socioculturales, dado que “no solamente el desarrollo intelectual del individuo, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del

lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje” (Vygotsky, 2000, p. 348).

### ***Organización de la investigación***

El presente trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el *primero* se presenta el contexto como factor primario para la evolución de la escritura. Se muestra un contexto general en que se ubican tanto a los actores que colaboraron (estudiantes de maestría) como su campo de acción (el posgrado). Se describe y se analiza el funcionamiento y evolución del posgrado, particularmente el Programa de Maestría en Pedagogía, así como la historia de la FES hasta su actualidad. La idea es visualizar los ambientes académicos donde se desarrollan las prácticas escritas y su impacto en los maestrantes.

En el segundo capítulo se describe el enfoque teórico que contribuyó a la construcción del objeto de estudio y los antecedentes del mismo. De la misma forma se destacan algunas concepciones y prácticas en torno a la cultura escrita. Se expone la diferencia encontrada entre literacy, alfabetización y cultura escrita. También se detallan los planteamientos del enfoque sociocultural y lingüístico, con las particularidades de cada uno y su función con el lenguaje.

El capítulo *III* da cuenta de la metodología del estudio, el objetivo y las preguntas de investigación planteadas. Se analizan las categorías de análisis para examinar su incidencia en la concepción de cultura escrita, además del enfoque sociocultural y el aspecto lingüístico. Para la obtención de datos se empleó el “estudio de caso” y se seleccionó como instrumento para la obtención de datos los cuestionarios y la entrevista en profundidad; además de una matriz de análisis lingüístico que buscan conocer el manejo del discurso escrito de los estudiantes de maestría.

El Capítulo *IV* presenta los resultados de los instrumentos metodológicos seleccionados para la investigación. La última parte de este capítulo está dedicada a la presentación de un plan integral de intervención pedagógica, que tienen como objetivo

reconceptualizar la cultura escrita, con la finalidad de fortalecer el manejo de los aspectos teóricos y empíricos del discurso escrito de los maestrantes. (Voy a construir la propuesta)

Finalmente, las *Conclusiones* se reflexión acerca de los resultados de la cultura escrita y plantea consideraciones teóricas. Asimismo se señala que sus formas y usos de la escritura son múltiples, y en este sentido no existe ni la escritura como actos aislados, sino como un abanico de posibilidades de realización. Se retoman los objetivos trazados y se responde a cada uno de ellos. Al final se presenta una reflexión sobre la investigación realizada y se plantean las líneas futuras de la investigación. Se cierra este trabajo con varios anexos, que muestran la matriz utilizada para el análisis de los factores lingüísticos y el vaciado de los cuestionarios y entrevistas de donde se desprenden los componentes socioculturales de los sujetos de estudio.

## CAPÍTULO I

### CONTEXTO DE LA MAESTRÍA Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO ESCRITO DE LOS ESTUDIANTES

*Un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquel que ha encontrado un proceso que le proveerá nuevas ideas que no habría pensado si no se hubiera puesto a escribirlas*  
W. Stafford, Writing.

Al parecer y de acuerdo con la literatura al respecto, existe un consenso sobre la importancia de los ambientes letrados para el desarrollo de la lengua escrita. Vemos que los contextos académicos han sido considerados como laboratorios de lo impreso. Investigaciones realizadas en las dos últimas décadas han intentado describir aspectos específicos de los ambientes alfabetizadores, vinculándolos con los logros de la escritura. La creación de un ambiente escrito constituye más que una actividad aislada, una serie de cambios y ajustes en relación a la conceptualización del objeto escrito. Para abordar la relevancia del campo para el desarrollo escrito, presentaré en este capítulo, en conjunto, varios apartados. El propósito de todos ellos es proporcionar los referentes generales del complejo entramado en que se desarrolla la escritura del estudiante. Como se expuso, el proceso de cultura escrita tiene lugar en distintos ámbitos sociales y culturales. En este sentido, el posgrado de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón significa para los estudiantes de maestría no sólo aprender contenidos programáticos sino también —pertenecer a grupos de pares, aprender formas diversas de relacionarse con la autoridad... “consolidar proyectos presentes de mejorar un empleo y tener acceso a objetos con valores simbólicos...” (Hernández, 2007, p- 339).

Desde esta posición, se parte de la consideración de la lengua escrita como una práctica social (Barton et al., 2000, pp. 109-139) que se desarrolla en el contexto alfabetizador, que no es sólo un despliegue de objetos físicos a ser contados y descritos, sino un contexto social dinámico que afecta y es afectado por quienes se desenvuelven

dentro de él. Así en la práctica social, la escritura es definida y considerada como las formas por las cuales los miembros de grupos sociales utilizan y valoran la lengua escrita, por lo que todos los actos respecto a la escritura están situados en tiempos y lugares específicos. Las intenciones, usos y valores de las prácticas de la lengua escrita por los miembros de una sociedad, como los maestrantes, son indicativos del papel que juega el contexto en la vida de los miembros (Barton & Hamilton, 2000; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Langer, 1987). En un sentido más simple, las prácticas con la lengua escrita son lo que “una sociedad o entorno hace con la lengua escrita, y tratar de comprender que la escritura involucra tanto los textos como las prácticas donde se desarrollan éstos” (Barton, 1994).

Explica también Kalman (2004) que se puede hablar de espacios generales de escritura como aquellos en los cuales se aprende a escribir. Es factible que el contexto físico determine el acceso y uso de la lengua escrita. La congruencia entre los usos de la escritura en la escuela es evidente. Así que para motivar al desarrollo del proceso escrito es necesario tanto el ambiente como los miembros que lo conforman para el uso integral de la lengua de manera escrita. Por lo tanto, este capítulo pretende ubicar el contexto histórico que permita reconocer las condicionantes, políticas, económicas y sociales que han dado pie a la conformación del objeto de estudio en los estudiantes de maestría en Pedagogía de la FES Aragón: la concepción de cultura escrita. Dado que se supone que escribir es una tarea cultural, inseparable del contexto social, por ello la escritura varía dependiendo no sólo del tipo de texto del que se trate sino también de, entre otros aspectos, el lugar que media la producción de dicho texto. Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales, empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto, practicar la escritura implica también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno social.

Entre los principales aspectos que se deben considerar al momento de realizar una investigación cualitativa es dar cuenta del contexto en el cual se mueve el objeto de estudio. La construcción del escenario, como lo es el Programa de Maestría en Pedagogía en los estudios de Posgrado que se imparten en la Facultad de Estudios Profesionales (FES)

Aragón, contempla tres aspectos importantes: El primero es la institución como el lugar físico o la espacialidad material, donde se desarrolla el Programa, involucrándose el ambiente geográfico y un antecedente histórico particular permeado por el aspecto político, como lo es el surgimiento de la FES Aragón, a raíz del proceso de descentralización de la educación superior impartida en la UNAM. El segundo aspecto es el institucional, que alude al conjunto de significaciones sociales imaginarias, que el actor hace suyas por medio de la socialización. Es lo que genera que una sociedad sea ésta y no otra, al engarzarse con la institución, como sucede con las particularidades que distinguen al Programa de Maestría en Pedagogía en esta Facultad. Finalmente, lo instituyente como parte de una creación innovadora que brinda novedad y que a su vez se contrapone con lo instituido socialmente, donde se requiere el reconocimiento colectivo apegándose a una normatividad establecida (Carrillo, 2005; Fernández, 1995).

---

### 1.1. Producción escrita e impacto derivado de las políticas académicas

---

Desde esta posición, la producción escrita que se genera en este escenario, posee tintes particulares, ya que existen una serie de políticas intrínsecas por parte de los organismos internacionales relacionados con la educación, emitidas a las instituciones de educación superior como la UNAM. La influencia de los factores sociales, económicos y culturales, recupera las políticas de la globalización, mismas que se involucran en las políticas de los organismos internacionales que, como la ONU (Organización de las Naciones Unidas), la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el BMI (Banco Mundial Interamericano) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), impactan a las instituciones educativas, en especial a los estudios de Maestría, demandando así competencias específicas a formar.

En el ámbito institucional, la producción escrita viene a cobrar significado al ser un elemento importante de la construcción de ponencias, que como parte de las prácticas instituidas, su presentación es considerada en el aspecto formativo, además de dar cuenta de la acreditación de los diferentes seminarios a cursar dentro del Programa. A su vez, dicho texto culminará como tesis de grado, situación que hace necesaria la presentación de los

avances al Conacyt, como unos de los requerimientos institucionales de eficiencia terminal, al encontrarse incorporado el Programa de Maestría en Pedagogía en la UNAM dentro de su Programa de Calidad y Excelencia.

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

A partir de ahí, consideré la sugerencia por parte de mis compañeros del Programa de Maestría en Pedagogía, con respecto a la realización de un diagnóstico que permitiera identificar los principales problemas que se suscitan al momento de escribir sus ponencias, así como los factores socioculturales que influyen en su construcción del texto en estudio. Recuperé dichas impresiones de los maestrantes, por medio de las pláticas informales que se dan al momento de arribar a los seminarios y recesos. Posteriormente, se diseñaron los instrumentos que permitieron la recuperación del dato empírico para su sistematización e interpretación. Estos hallazgos, al ser vinculados a su contexto, adquieren trascendencia para su comprensión. La producción escrita trasciende otros espacios de intercambio académico que dan pautas al intercambio y la difusión del conocimiento. El reconceptualizar la cultura escrita de los maestrantes, permitirá la trascendencia del conocimiento generado por medio de la investigación a otros espacios institucionales, donde por medio de la presentación de ponencias, artículos de revistas y libros, entre otras actividades que involucren el acto de escribir, se podrá dar cuenta de la calidad y excelencia del aspecto formativo de los actores.

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

### **1.1.1. Globalización y políticas educativas internacionales**

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

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

La globalización va a tener una influencia decisiva en la cultura escrita, donde puede verse baja producción escrita de las personas (Ianni, 2004). Estas políticas van a

privilegiar a los sectores educativos privados teniendo como ideario pedagógico formar un sujeto reproductivo y competitivo. La educación es vista como una mercantilización donde sólo los sectores que posean un nivel cultural y económico podrán acceder a él (Barnett, 2001, p. 286). El acceso ascendente a los subsecuentes niveles educativos, yendo del básico al superior, viene a presentarse a manera de embudo, esto es, que a medida que la población accede a cada uno de ellos, se va a ir presentando una reducción de la matrícula escolar, en forma paulatina, decreciendo al acercarse a la educación superior y sobre todo de posgrado, debido a que el bajo desarrollo escrito repercute en las personas, como parte de la necesidad de sufragar sus necesidades sociales y económicas, priorizando la incorporación al mercado laboral, abandonando en ocasiones los estudios que se van a realizar. Esto da como consecuencia, que los grupos de estudiantes vayan reduciendo su ingreso a los niveles educativos subsecuentes. Lo anterior, se puede observar, en la matrícula inscrita en la Maestría en Pedagogía, donde son pocas las personas asistentes.

Por tanto, las políticas educativas universitarias dan cuenta del fenómeno de globalización, al recibir una influencia directa en el plano ideológico que sustenta un sistema que determina, en consecuencia, su forma de proceder. La globalización puede verse, como un derivado de la capacidad de las empresas transnacionales, que toman su poder por medio del movimiento social, cultural y económico, controlando a las personas, donde por medio del poder que proporciona, el ser humano se encuentra “sujeto” a esa clase dominante.

Con esa idea Bolívar (2000, pp. 17-36) refiere que la globalización se presenta como un proceso que genera una creciente comunicación dentro del planeta, afirmación que es cuestionable en el sentido de que, si definimos al proceso de comunicación desde la perspectiva de la reciprocidad, este fenómeno quedaría en una situación complicada. Al recuperar el enfoque comunicativo del texto, como parte de la cultura escrita, se presentan múltiples barreras que anulan o truncan este proceso de reciprocidad, como por ejemplo podrían ser, el carecer de elementos básicos conceptuales que obstruyen la claridad y la coherencia que conlleva un texto como las ponencias, situación que es establecida por el

aspecto formativo del actor, así como del impacto social y cultural previo que posee en este caso el maestrante.

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

*La globalización puede ser entendida como el conjunto de procesos económicos, tecnológicos y sociales que –por un lado – definen el nuevo orden mundial; por otro, determinan la conciencia creciente de dichos procesos como un todo (Bolívar, 2000 pp. 17-36).*

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

Así que este fenómeno, como tal, repercute en la escuela y sus actores, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. La gestión educativa siendo mayormente centralizada, no brinda suficientes espacios para que los actores del proceso educativo puedan participar y, en consecuencia, contribuir a que la oferta educativa se aproxime a sus necesidades. Ejemplo de esto es, la calendarización escolar que no suele adaptarse a las peculiaridades de la vida rural, o los planes de estudio carecen de referentes culturales que

hacen que la educación impartida pierda relevancia y significado. La asignación de recursos y el apoyo técnico, administrativo y pedagógico es escaso, impidiendo la creación de escuelas autónomas que atiendan los procesos formativos de los actores. Los docentes se ven afectados en su desempeño profesional, por las remuneraciones que reciben, mismas que en la mayoría de las circunstancias no solventan sus necesidades materiales.

Tal situación como concepción del mundo, repercute obviamente, como ya se ha dicho, en las instituciones de nivel superior, donde se prioriza la profesionalización del sujeto en un “saber hacer”, para lograr una pronta identidad escolar y 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 y Passeron, 2004, pp. 58-63), situación que es preocupante, porque repercute directamente en la formación del sujeto con respecto a la adquisición de conceptos, olvidando su capacidad creativa, analítica y generadora de nuevos conocimientos por medio de la investigación, formación que se adquiere por medio de los estudios de Posgrado.

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

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

del interés privado y de las fuerzas del mercado (Mattelart, 1998, citado en Bolívar, 2000, pp. 17-36).

Asimismo, se recupera el término de globalización presentado por Bolívar (2000, pp. 17-36), mismo que generalmente se usa en los ámbitos económico-empresariales, refiriéndose a los efectos mundiales del comercio internacional y a los flujos de capital como parte de un efecto de liberalización y desregulación del comercio, identificándose como “libre comercio” (en inglés, *free trade*). Este autor, considera más adecuado el uso del término en español mundialización (derivado del francés *mondialisation*), ya que “global” no equivale a “mundial”, como ocurre con el inglés.

Otros autores, como Edgar Morín (2006), utilizan el término de *era planetaria*, haciendo referencia que este tipo de ideología tiene una repercusión en toda la sociedad que habita el planeta, teniendo una repercusión a nivel personal generando un individualismo, mismo que es proyectado a un nivel macro social con un caos social por la pérdida de identidad. Por medio del uso de la tecnología, el individuo solamente interactúa con él mismo, como sucede con el uso del ordenador.

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

### **1.1.2. La incidencia escrita de la globalización en México**

Nuestro país recibe una fuerte influencia del fenómeno de la globalización. A nivel cultural, social y económico llega por parte de Estados Unidos, debido a su cercanía territorial y poder económico que posee presentándose como una potencia dominante, en términos de

contar con el mayor número de empresas transnacionales en todo el mundo, ya que “posee el mayor número y porcentaje de transnacionales entre las 500 mayores, con 227 (45%), seguido por Europa occidental con 141 (28%) y Asia con 92 (18%). En estos tres bloques regionales de poder se controlan el 91 % de las mayores transnacionales.” (Petras, 2004).

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

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

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

Desde otra configuración, es interesante rescatar que la globalización también se comporta como una ideología, con una determinada forma de pensar y gestionar lo social y cultural (Bolívar, 2000, pp. 17-36), teniendo como consecuencia una repercusión importante en el aspecto educativo, ya que 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. Con esto, entendemos la necesidad de buscar, al interior de los programas educativos, en muchas de las ocasiones, la mercantilización de la educación por parte del sector privado. Por ejemplo, al promover una educación bilingüe, rescatando la ideología norteamericana en formación y tradiciones basadas en su cultura desde el aspecto social, simplemente con el objetivo de lograr una inserción en el mercado laboral. Por medio de la institucionalización del proceso educativo,

se logra la transmisión de las concepciones ideológicas imperantes de un sector productivo, donde a partir de un concepto ecléctico de formación se busca formar a un sujeto funcional para su realidad circundante (Fernández, 1998).

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

La globalización repercute directamente en el ámbito educativo. No puede permanecer ajena a él, ya que es por este medio que va a reproducir toda una ideología imperante por parte de los grupos dominantes (Bourdieu, 2007, pp. 67-82). Estas políticas educativas tienen una repercusión directa en la educación superior y en los estudios de Posgrado, como parte de los requerimientos de la Sociedad de Conocimiento actual, vinculando la esfera económica con la educativa, apoyándose en el modelo educativo basado en competencias, que actualmente se demanda a nivel social. La ideología influyente por parte de los organismos internacionales relacionados con la educación, como UNESCO, BMI y OCDE, establecen una estrecha relación con el CONACYT, determinando los estándares de calidad que permiten a los programas educacionales competir a nivel internacional, por medio de la acreditación de su nivel de estudios, que es determinado de acuerdo con la eficiencia terminal de los mismos (Petras, 2004).

La idea anterior, se muestra como claro ejemplo, en el sector empresarial que demanda la formación de profesionales que garanticen un alto desempeño laboral por medio de la calidad y excelencia en el ámbito educativo, concretamente en el nivel superior. Se hacen de lado aquellas diferencias individuales sociohistóricas culturales que distinguen a cada persona como un ser único, promoviendo el multiculturalismo, fomentando una cultura estándar y homogeneizada representada por la macdonalización o

la disneylandización (Bolívar, 2000, pp. 17-36). Esto da como resultado, la pérdida de identidad dentro del ámbito cultural, donde la interacción y la reflexión, van a ser las fuentes generadoras de transformación en su entorno. La cultura es vista como la incorporación de la ideología transnacional, como parte de la vida cotidiana del individuo, desde una perspectiva universal así se conceptualiza:

*La cultura es la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así mismo como conducen sus acciones; la estructura social (sociedad) es la forma que asume la acción, la red de relaciones sociales realmente existentes. La cultura y la estructura social (sociedad) no son, entonces, sino diferentes abstracciones de los mismos fenómenos (Geertz, 1992, pp. 32-55).*

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

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

Con esta mirada, los textos académicos, como las ponencias, subsecuentes que produzcan, enriquecerán el campo de conocimiento de la Pedagogía, teniendo acción refleja a su vez, no sólo su propio proceso formativo, sino el de los sujetos que le acompañen en el mismo. A su vez, se logrará el intercambio de experiencias de aprendizaje con otros compañeros y profesores, que le llevará al óptimo desarrollo de sus ponencias para presentar los avances del proyecto de investigación, exponiendo sus hallazgos y recuperando las aportaciones dentro del ámbito académico cotidiano (Maffesoli, 1993). Es decir, se podrán apreciar sus

alcances en el proceso de formación, en el desarrollo de la escritura, recuperando concepción de cultura escrita, donde el texto adquiere el carácter de académico debido a su contexto.

Por todo resultan interesantes los principios que propone la UNESCO (2010), para el sustento del modelo educativo basado en competencias, como propuesta para la educación del presente siglo: aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir, los cuales involucran necesariamente el aprender a aprender. Sin embargo, recuperando los planteamientos de Ferry (1997), se considera necesario como parte del proceso de formación el tener conocimiento dentro de la realidad en la cual se va a trabajar, reuniendo todo tipo de información con respecto al contexto institucional de los actores, así como sus comportamientos e impresiones para poder llevar dicho proceso, no sólo al acto de aprender, sino de analizar las acciones propias, en forma intrínseca y extrínseca, para identificar la problemática que se posee con respecto al proceso de cultura escrita y el compromiso de intervenir en mejora del mismo, como parte de la realidad objetiva a través de las experiencias vividas.

El reflexionar y compartir con el maestrante dicho proceso, contribuye al análisis, interviniendo directamente en él, formando así una mediación entre los actores, estrechando la relación maestro alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual surge. El análisis compromete una doble elucidación de la realidad objetiva y de lo que ésta aparenta como problemática del deseo y del compromiso.

Recuperando la perspectiva del proceso formativo, es necesario que el maestrante mismo haga una nueva conceptualización de la cultura escrita que requiere adquirir. De esta manera, podrá tener en cuenta las implicaciones que transforman su práctica cotidiana en el plano académico. El tener conocimiento de su condición, le permitirá transformarla por medio de la intervención; el reflexionar en torno al proceso haciendo consciente las

fortalezas y debilidades que posee, permitirá incorporar los conocimientos adquiridos en su formación académica teniendo trascendencia en su proyecto de vida, que se define como el conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas que buscan cumplir con un objetivo en específico. En este sentido, podría decirse que un proyecto de vida es la dirección que una persona marca para su propia vida.

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

Es así que el conocimiento del contexto dentro del cual se va a realizar una concepción escrita, da pie para identificar su intencionalidad, con respecto a un por qué y para qué escribir una ponencia. El conocimiento de los diferentes tipos de texto, su metodología de construcción y los aspectos discursivos de éste, enriquecen a su vez la cultura escrita previa por medio de la adquisición de nuevos conceptos, enriqueciendo la red de éstos al permitir la construcción y reconstrucción de sus conocimientos y saberes previamente adquiridos, mismos que son resguardados en su memoria, resultado de los aprendizajes que no de ja de realizar, mismos que se consolidan en forma gradual y paulatina. La materialización del conocimiento por medio del texto, adquiere vital importancia al momento de considerarse como una práctica instituida, que impacta el aspecto formativo e institucional de la Maestría dentro del ámbito social. Todo lo antepuesto, nos lleva a reflexionar sobre la importancia que tienen los estudios de Posgrado, donde una de las características fundamentales es la generación de conocimientos para transformar la realidad circundante. Esto hace necesario rescatar las

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

---

## 1.2. Políticas educativas en la UNAM en el nivel Posgrado

---

En las últimas dos décadas se produjeron cambios significativos a nivel estructural dentro de los sistemas educativos, en particular, en la educación superior como se mencionan en el Plan de Desarrollo del Posgrado (PDP) en la UNAM 2006-2010. Entre estos encontramos:

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

Estos problemas, en gran parte generados por la políticas de globalización, asignan un nuevo rol a la educación superior, al involucrarla dentro de la nueva Sociedad del Conocimiento, que a su vez demanda la aplicación de las nuevas tecnologías en el 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 deben ofrecer una producción de conocimiento que sea viable para su misma sociedad debido a que por medio de trabajo de investigación realizado se podrá contar con las diferentes perspectivas de intervención de acuerdo con la problemática presentada.

El modelo formativo dentro de este marco de la globalización, va en función de crear aptitudes para el mercado laboral, que sea acreditado por medio de la certificación de los estudios realizados, documento que se percibe como un pasaporte para el empleo. Tal situación viene a ser delicada: los estudios profesionales son desvalorizados llevando a la

formación de estudiantes a un mercado laboral rígido y segmentado, donde se desperdician las habilidades y talentos por no ajustarse a los perfiles solicitados por el sector empresarial. De aquí surge el concepto de una formación basada en cuadros altamente calificados permitirá el desarrollo nacional. Lo anterior queda ilustrado con el comentario de Clemente Ruiz (1997):

*En el contexto actual de la globalización y flexibilización productiva, la educación ha cobrado una creciente importancia tanto en la política como en el debate académico y teórico. Al finalizar el siglo XX han aumentado las oportunidades de acceso a la información y al conocimiento y el acelerado desarrollo de los medios de comunicación e informática han incrementado exponencialmente esta evolución. Desde esta perspectiva y ante esta nueva realidad, la educación y la formación profesional se han convertido en pilares de las reformas políticas, sociales y económicas a la que se enfrentan nuestras sociedades para encarar los retos del siglo XXI (sic) (Ruiz, 1997, p. 107).*

Por ello, es preciso señalar que el Sistema Universitario de Posgrado en la UNAM dentro del contexto Latinoamérica, es la mejor oferta educativa por su alto nivel científico, profesional y cultural. Este nivel se encuentra basado en la producción de su investigación, donde más del 50% de ésta se genera en esta Máxima Casa de Estudios. Esta producción es difundida por medio de la producción escrita que realizan cada una de las Facultades, como parte de sus objetivos se encuentra la promoción de conocimientos que, como centro de conocimiento, puede abrir espacios de diálogo entre los diversos sectores sociales, con miras a la resolución de problemas, apuntando a la prefiguración de un nuevo porvenir. Por otro lado, esta aportación a los diferentes campos de conocimiento se socializa, de manera que brinde elementos que permitan a su vez continuar con dicho proceso de investigación al profundizar y especializar el conocimiento.

Con respecto a la historia de los estudios de Posgrado, encontramos las primeras disposiciones legales en 1929 en la Facultad de Filosofía y Letras, que a partir de 1932, otorga los grados de Maestro y Doctor. Posteriormente, entre 1967 y 1996 se da una diversificación de los posgrados donde se definen programas y requisitos específicos planteando una serie de estatutos, generando por consiguiente el Primer Reglamento de Estudios Superiores, otorgando bases para el crecimiento de la oferta de estudios y la expansión de la matrícula. Este plan comprendió el desarrollo de los planes y programas

académicos, el fortalecimiento de la planta docente y el establecimiento de un Consejo de Estudios Superiores, como una instancia de gestión y representación.

Durante el periodo comprendido entre 1996-2002 se da la unificación y creación del actual Sistema Universitario de Posgrado, caracterizado por los siguientes principios:

*Múltiple participación de entidades académicas; constitución de cuerpos colegiados que realizan la conducción académica de los programas; establecimiento de un sistema tutorial; flexibilidad en cuanto a la realización de cursos en entidades académicas diversas; el desarrollo de la Inter. Y multidisciplinaria; vinculación con otros programas nacionales e internacionales; y la evaluación permanente como tal como lo establece la reforma de 1996, plasmada en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) (UNAM - PDP, 1997, p. 65).*

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

En este marco, encontramos a la Maestría y Doctorado en Pedagogía que se imparte simultáneamente en tres instancias que son la Facultad de Filosofía y Letras, la FES Aragón y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Promoviendo la realización de investigaciones originales que fortalezcan el campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de nuestro país: México (Garduño, 1998). También pretende formar investigadores de alto nivel, capaces de ofrecer nuevas perspectivas de conocimiento, consolidando así el ejercicio docente, profesional y académico que responda a los requerimientos del país.

Las políticas de normatividad dan cuenta de las estructuras del Posgrado, donde la formación de investigadores va a ser su prioridad para que tengan injerencia en el desarrollo del país. Entre las principales instituciones que reciben influencia directa y financiamiento por parte de los organismos internacionales relacionados con la educación,

encontramos a la SEP (Secretaría de Educación Pública), la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), la Conpes (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior) y el Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), este último creado en 1970 y que desde sus inicios ha impulsado los estudios de posgrado con el apoyo a programas académicos y el otorgamiento de becas a los estudiantes de este nivel.

Recientemente, el Programa de Maestría en Pedagogía logró su incorporación al Padrón de Calidad y Excelencia del Conacyt, cubriendo los requerimientos solicitados. Esta inserción implica, un compromiso ante esta instancia, donde se hace necesario presentar un informe concerniente a los avances que se han obtenido con respecto a la investigación realizada. Las políticas extrínsecas, generadas por los organismos internacionales, en el nivel macro encontramos la descentralización de Ciudad Universitaria con la creación de las escuelas periféricas o las ENEP. Éstas se encuentran determinadas por el poco subsidio económico que poseen, en especial el campus Aragón, que es menor en comparación con el resto de las facultades. En el nivel micro, tenemos las políticas educativas nacionales que van a impactar, generando una serie de prácticas institucionales como las reuniones entre profesores, la planeación e impartición de cursos para elevar la calidad y excelencia de los maestrantes y la adopción de una serie de normas que dicta la institución, mismas que el actor asume al momento de ser admitido en el Programa (Fernández, 1998).

La FES Aragón tiene una historia que conviene considerar. Es la última escuela 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 considerados de carrera o de finitivos, teniendo repercusión en las horas de enseñanza y en la vida académica del Posgrado, específicamente en la Maestría en Pedagogía, repercutiendo en el bajo desarrollo cultural.

Para ampliar y clarificar la transición que ha pasado la ENEP Aragón con la incorporación de los estudios de Posgrado a sus planes de estudio, hasta convertirse en FES Aragón. El surgimiento de los estudios de Posgrado en Aragón determinará su carácter de Facultad. Se menciona esto, porque uno de los requerimientos institucionales de este nivel, se encuentra encaminado a la producción escrita, misma que da cuenta del trabajo que se realiza al interior de la vida académica de la Maestría en Pedagogía, y que constituye la vía de acreditación del mismo.

---

### 1.3. Antecedentes y contexto de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón

---

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón tiene su origen durante los años setenta (enero 1976) como parte del proyecto gubernamental del presidente Luis Echeverría Álvarez, con la finalidad de descentralizar la educación superior que hasta el momento era impartida solamente en Ciudad Universitaria. El surgimiento de la universidad periférica abre otros planteles como la ENEP Iztacala, Acatlán y Zaragoza, cumpliendo así con el objetivo primordial que pretende como institución de impartición de educación superior que consiste en 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, que recupera el desarrollo docente, la investigación y la difusión de la cultura. El surgimiento de la ENEP Aragón se encuentra precedido y matizado por el escenario político que le brindó el Movimiento Estudiantil de 1968, donde uno de los puntos medulares de reclamo, al sistema gubernamental era la creación de más espacios educativos, así como la asignación de recursos presupuestales significativos a las instituciones de educación superior, mismos que se vieron reflejados en el incremento de matrícula estudiantil. Esta necesidad fue cubierto 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 los jóvenes, además de la creación de otros espacios como la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en 1973, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de Chiapas

(UACH) en 1974 y la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) durante el último año del sexenio echeverrista.

El modelo educativo imperante, basado en la tecnología educativa así como la perspectiva de su formación, en el área biomédica del rector en función Dr. Guillermo Soberón Acevedo, influyeron de forma determinante en la aplicación de los programas educativos de estas escuelas periféricas, en específico en la ENEP Aragón al pretender la capacitación y profesionalización del estudiante, donde a su vez se priorizó el aspecto administrativo, descuidando el ámbito académico. Para ilustrar lo anterior, se alude al comentario de Kent (1990, citado en Rivas y Sánchez, 2001) 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) caracteriza a este periodo rectoral “atrás de una fachada de modernidad –las currículas modulares, el discurso de la interdisciplinariedad y la estructura departamental– se recrea una versión diluida y fragmentada del tradicionalismo académico y político. Esta ambivalencia es un signo dominante del estilo racional autoritario de modernización que caracterizó al periodo del rectorado soberonista”.

---

#### 1.4. Contexto de la Facultad de Estudios Superiores Aragón

---

Con respecto a su ubicación, la FES Aragón (llamada anteriormente ENEP Aragón) está localizada geográficamente en la zona oriente del área metropolitana de la Ciudad de México, dentro del municipio de Ciudad Nezahualcóyotl en el Estado de México. Su dirección es Av. Rancho Seco s/n. Col. Bosques de Aragón, Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. Esta localización en sus inicios fue contemplada como periférica a la ciudad por ubicarse a 22 Km. de Ciudad Universitaria, situación que con el paso del tiempo, se ha diluido o aminorado debido al constante crecimiento de la población en este lugar. Este crecimiento resultó benéfico, en cierta medida, para las condiciones sociogeográficas el plantel, al permitir la creación de zonas habitacionales, comerciales y de servicios que han facilitado el acceso al mismo, por medio del mejoramiento de calles y

aumento en las vías y formas de transporte público para alumnos, profesores y trabajadores. Con el paso del tiempo, el nivel socioeconómico de la población del contexto se ha incrementado, por ejemplo, la población estudiantil que en primer inicio asistía, eran jóvenes pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, que con el paso del tiempo se ha modificado, permitiendo el ingreso de jóvenes del sector medio y alto.

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

Sobre su ubicación geográfica, la FES Aragón se localiza a una distancia extensa de Ciudad Universitaria; se dificulta el traslado de los profesores investigadores a las instalaciones de la Maestría en Pedagogía, mismos que comparten temas de interés, enriquecimiento para el Programa y la formación de los maestrantes por medio de conferencias y presentaciones de libros. Este factor provoca, que dichas visitas pierdan continuidad, siendo importantes para la vida académica del Programa y para la formación de los actores. Por medio del intercambio de impresiones y experiencias con respecto al trabajo en investigación, se recuperan las sugerencias que enriquecen las investigaciones, así como la presentación de las mismas, tanto en forma oral como escrita.

La transición de escuela a facultad se da a partir del 31 de marzo del 2005, el Consejo Universitario en pleno, decide otorgar la denominación y carácter de Facultad de

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

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

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

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

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

A su vez, los seminarios a cursar son 5 básicos, 4 especializados y 3 optativos de acuerdo al campo elegido, cada uno con valor de 6 créditos, a lo que se suman 4 tutorías con valor de 2 créditos, haciendo un total de 48 créditos a cubrir. Además de cubrir estos créditos, es requisito para obtener el grado de Maestro elaborar una tesis y contar con la opinión favorable de por lo menos cuatro sinodales de un total de cinco o presentar un examen general de conocimientos, que consiste en la presentación de un ensayo original de 40 cuartillas sobre un tema que señale el Comité Académico. En ambos casos, cuestiona al alumno con respecto a lo escrito, tanto en la tesis como en el ensayo, lo que se puede percibir como una práctica institucionalizada de la escritura, ya que la presentación del documento de tesis cuenta con características particulares que ha determinado la institución, como lo señala el Programa de Maestría (1999).

El trabajo académico de tesis para la obtención del grado de maestro se estructurará de manera individualizada en un solo documento. El aspirante a maestro elaborará la tesis que podrá corresponder a un proyecto: a) de investigación de carácter académico, b) de aplicación docente o c) de interés profesional, de acuerdo con las líneas de investigación y docencia de los campos de estudio del programa (Artículo 14 del Reglamento). La presentación de los avances al proyecto de investigación, permite la evaluación del proceso de formación de los maestrantes, la producción escrita forma parte de las actividades académicas del Programa, teniendo trascendencia al repercutir en la permanencia dentro del Programa así como en el proceso de graduación para la obtención del grado, esto nos lleva a considerar que si no se atienden los problemas que giran en torno a la producción escrita, se afecta el trabajo académico del Programa así como la eficiencia terminal del mismo, debido a que se cuenta con un tiempo específico para su realización. Esta situación se hace

evidente al revisar los siguientes artículos del Capítulo II del Reglamento de Estudios de Posgrado (2009) con respecto a los estudios de Maestría.

*Artículo 23.* Para permanecer inscrito en los estudios de maestría el alumno deberá realizar satisfactoriamente, en los plazos señalados, las actividades académicas del plan de estudios, así como las que le sean asignadas por su tutor o tutores principales o, en su caso, por su comité tutor, de acuerdo con lo señalado en el Capítulo V de este Título, y contar con la evaluación semestral favorable de su tutor o tutores principales o de su comité tutor. El comité académico determinará las condiciones bajo las cuales un alumno puede continuar en la maestría cuando reciba una evaluación semestral desfavorable de su tutor o tutores principales o, en su caso, de su comité tutor. Si el alumno obtiene una segunda evaluación semestral desfavorable causará baja en el plan de estudios. El alumno que se vea afectado por esta disposición podrá solicitar al comité académico la reconsideración de la misma en los términos y plazos que señalen los Lineamientos Generales para el Funcionamiento del Posgrado. En consecuencia, como lo indica el artículo anterior, depende de la presentación del avance de investigación y de las observaciones a éste, por parte del Comité Tutor la permanencia dentro del Programa. Y como se puede observar en el siguiente artículo, de esta producción escrita, depende la obtención del grado (2006, página de la UNAM).

*Artículo 25 .* En el caso de la graduación de maestría con tesis, el jurado será designado por el comité académico según el procedimiento establecido en las normas operativas del programa, y se integrará con cinco sinodales. Los criterios para designar al jurado deberán ajustarse al o señalado en los Lineamientos Generales para el Funcionamiento del Posgrado. En la integración del jurado se propiciará la participación de sinodales de más de una entidad académica. Los sinodales deberán cumplir con los requisitos establecidos para ser tutor del programa. La tesis debe ser presentada a los miembros del jurado con el aval del tutor principal y, en su caso, del comité tutor. En un plazo máximo de treinta días hábiles, contados a partir del momento en que el sinodal designado oficialmente reciba la tesis, éste deberá dar su voto fundamentado por escrito, el cual será comunicado al comité académico. Si alguno de los sinodales no emite su voto en

este periodo, el propio comité académico podrá sustituirlo. Será requisito para presentar el examen de grado que al menos cuatro de los cinco votos emitidos sean favorables. El alumno podrá solicitar al comité académico la revisión de la argumentación del voto o votos no favorables, de acuerdo con el procedimiento establecido en los Lineamientos 7 Generales para el Funcionamiento del Posgrado. El comité académico podrá ratificar el dictamen no favorable o solicitar una nueva opinión de otro tutor acreditado en el programa. En el examen de grado deberán participar al menos tres sinodales (2006, página de la UNAM).

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

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

Al ser reconocido el programa de Maestría como Programa de Calidad se permitirá la promoción de la internacionalización del Posgrado así como la cooperación interinstitucional, así como la vinculación con otros programas existentes al interior del PNPC. Al contar con este reconocimiento, también se cuenta con el financiamiento de becas , situación que beneficiaría en gran medida a los maestrantes inscritos en el

Programa, mismos que en su mayoría no cuentan con un apoyo económico, por lo que deben trabajar para sufragar sus gastos personales y escolares (pasaje, alimentos, copias, libros, etc.) en ocasiones afectando su permanencia como estudiantes, dedicando un tiempo limitado a la realización de los deberes académicos asignados por los profesores y tutores llegando incluso a su deserción. Esta situación se presentó con tres de los informantes del presente trabajo, quienes refirieron su preferencia por continuar con sus actividades laborales para atender sus gastos personales y materiales al no contar con los recursos económicos suficientes.

El ingreso de los Programas de Posgrado en el PNPB, representa un reconocimiento público a su calidad, con base en los procesos de evaluación y seguimiento realizados por el comité de pares, por lo que el PNPB coadyuva al Sistema de Garantía de la Calidad de la educación superior. Asimismo, es un referente confiable acerca de la calidad de la oferta educativa en el ámbito del posgrado, que ayuda y orienta a los diferentes sectores del país, para que opten por los beneficios que otorga la formación de recursos humanos de alto nivel. Esta perspectiva se recupera dentro del trabajo académico que compete al campo del conocimiento IV Construcción de saberes pedagógicos, línea de investigación Formación y Posgrado, sublínea Productos de aprendizaje, en el cual se inscribe la presente investigación. Su objetivo principal es la producción de conocimiento pedagógico desde la perspectiva de la metateoría, proporcionando una formación básica con respecto a la investigación.

El trabajo en los seminarios y la revisión constante del avance al proyecto, permite el obtener la guía constante con respecto al proceso formativo y sobre todo, el generar las actividades que permiten la aproximación con los respectivos objetos de estudio. La experiencia de enfrentar al maestrante con la investigación es una vía significativa en el sentido que se recuperan los objetivos presentados en el campo de formación, la construcción del nuevo conocimiento se puede dar en la medida en la cual se interactúa con los profesores de la línea y con los compañeros que aportan sugerencias al trabajo realizado, como sucedió con la presente investigación. La importancia de los avances de

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

---

### 1.5. El posgrado y su transitar histórico

---

Las universidades y facultades han reconocido explícitamente en sus estatutos que cada disciplina constituye una particular forma de cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual características, y que es función de los estudios superiores ayudar a los alumnos a ingresar en estas comunidades discursivas. (Carlino, 2003). En ese sentido el caminar histórico del posgrado es de gran importancia para conocer el contexto en que se desenvuelven los estudiantes. Escribir en una disciplina determinada significa entonces adentrarse en sus modos de decir y ver las cosas, en los énfasis que hace, en las estrategias que emplea para legitimar el conocimiento que produce, en las circunstancias sociales y comunicativas que condicionan los textos. Escribir no solo es hacer parte de la cultura académica sino también crear una cultura escrita.

De ahí se deriva la importancia de conocer el posgrado como escenario donde los estudiantes realizan sus prácticas escritas. La fundación de la Maestría en Enseñanza Superior, en la entonces ENEP Aragón (1979) tuvo como misión, entre otras, formar a los profesores que laboran como docentes en la institución con un perfil pedagógico, dada la variedad de los perfiles. La intención es lograr la superación académica del personal docente de la institución. La escasa difusión al exterior del campus universitario, el poco interés por parte de la mayoría de las diferentes administraciones al frente de la maestría y de la dirección de la ENEP, la flexibilidad en las labores académicas en los seminarios, así como del propio plan de estudios de la maestría que responde a las exigencias de las necesidades del momento histórico, son entre otros, los problemas que arrastra la Maestría en Enseñanza Superior hasta 1999, fecha en que inicia el nuevo programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía en la FES Aragón. La Maestría en Enseñanza Superior ante la necesidad de abordar la práctica educativa, con una nueva visión orientada a considerar las dimensiones teóricas propias de la racionalidad crítica, desempeña un papel preponderante e imprescindible en la creación de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón en 1999.

La Maestría en Pedagogía impartida en la FES Aragón, conjuntamente con la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), bajo la modalidad tutorial, consiste en encauzar al alumno —por parte del tutor y de los miembros del comité— en la aplicación de las actividades académicas que le permitan realizar la investigación. En el programa tutorial, los créditos desaparecen al ser sustituidos por actividades académicas pertinentes al proyecto de investigación fortaleciendo la formación disciplinaria del estudiante. El momento histórico actual, a diferencia de la década de los setenta, atraviesa por distintas situaciones, por lo que son otras las necesidades del mundo y del país. El quehacer pedagógico, en esta transformación, tiene necesariamente que modificar las prácticas y sus acciones con la intención de responder a la complejidad del fenómeno educativo.

La reforma del plan de estudios del Maestría en Pedagogía realizada en 1991 a cargo de la FFyL, IISUE y la FES Aragón, de la UNAM, tiene como misión formar maestros en Pedagogía capaces de responder a las demandas de los actuales problemas educativos. La FES Aragón atiende a un gran número de alumnos con un escaso presupuesto que se refleja en la falta de investigadores de tiempo completo y de profesores de carrera. Requiere de plazas de medio tiempo, plazas definitivas de asignatura, ya que casi la totalidad de sus profesores son recontractados semestralmente por horas. Faltan cubículos para realizar trabajos de investigación y tutorías; no hay recursos propios adecuados para publicaciones, intercambios, visitas, estancias, asistencia a eventos académicos y congresos nacionales e internacionales. Sin embargo, debe cumplir con todas las obligaciones contraídas con las otras entidades con las que participa, es decir, la FFyL y IISUE.

Actualmente, el Programa de Pedagogía de Aragón enfrenta serios desafíos generados por las situaciones económicas propias de una sociedad cada vez más diversificada, las condiciones de globalización que impactan el mercado laboral, así como las inercias de tipo social resultado de una sociedad cada vez más plural y democrática. Como respuesta a este entorno de alta competitividad, el Posgrado en Pedagogía debe actualizar sus campos de conocimiento y sus líneas de investigación; fortalecer la

investigación en sus docentes y alumnos; reconceptualizar la investigación; mejorar los procesos de iniciación, consolidación y producción de una nueva cultura escrita de sus alumnos; tener una mayor vinculación y cooperación con otras instituciones e instancias, y ofrecer alternativas para mejorar la graduación. Esto lo fundamenta también Kalman (1993) al señalar:

*El desarrollo de una comprensión de creciente complejidad de la cultura escrita ofrece indicios sobre cómo generar contenidos y especifidad a propuestas. Esto significa contemplar prácticas de alfabetización local y encontrar formas para ir más allá de lo inmediato. Pero esto no puede ser logrado si las formas vernáculas no son tomadas en cuenta. También es necesario entender cómo el contexto local está inmerso en arreglos sociales más vastos: relaciones de poder asimétricas, instituciones, y configuraciones históricas. Esto es deseable no solo para promover o estudiar prácticas de alfabetización, sino también es crucial para la noción de la cultura escrita que articula el desarrollo de programas. Precisamente, debido a que las políticas sirven como guías, tienden a ser generales; pero desarrollarlas requiere entender los procesos de alfabetización para lograr un mejor trabajo educativo. Es así como las acciones locales y programas educativos cobran relevancia, pues es ahí en donde las opciones de innovación pueden surgir (Kalman, 1993, pp. 87).*

En ese sentido, como factor esencial en el posgrado, se dará atención especial al trabajo tutorial impulsando los proyectos realizados por los maestrantes con líneas investigación claras, permitiendo acrecentar los productos de investigación y difusión. Es así que la tarea sustantiva de investigación en la FES Aragón responde a la necesidad de vincular la docencia con la investigación. Por otro lado, con el objeto de que mayor número de egresados obtenga su título, las jefaturas de carrera les ofrecen diversas actividades de apoyo de titulación como son asesorías, pláticas informativas, cursos, seminarios y diplomados. Actualmente, la FES Aragón ofrece a los egresados de las licenciaturas 5 maestrías, 28 modalidades de titulación, en las cuales el proyecto de investigación casi siempre está presente.

---

## 1.6. El papel de la escritura y las modalidades de graduación

---

La escritura como un factor que puede favorecer u obstaculizar la terminación de una investigación. La escritura inicia cuando se piensa en un tópico y se empieza a delimitar, y continúa cuando se va elaborando el proyecto, cuando se reescribe lo que no es coherente

con el conjunto; luego cuando se describen y analizan los datos en forma escrita, se cifran los resultados, se discute y se concluye. Los australianos y los norteamericanos han incursionado desde hace varios años en la investigación de las dificultades que supone elaborar un trabajo de maestría o doctorado (Kiley, 1998; Spear, 1999; Styles & Radloff, 2000). En el ámbito latinoamericano, se destacan las investigaciones de Valarino (1994, 1997) y de Carlino (2003). En estos trabajos se señalan los factores que dificultan u obstaculizan la elaboración de una tesis, factores de diversa índole, entre los que se encuentran factores de dominio de escritura.

No obstante que el 28 de octubre de 2004 se publicaron en Gaceta UNAM las modificaciones al Reglamento General de Exámenes Profesionales (RGEP) por el H. Consejo Universitario. Entre dichas modificaciones, se incluye la incorporación de nuevas formas de titulación que implican una apertura y reconceptualización de los estudios de grado. El reglamento señala que, para el caso de Estudios de Posgrado (RGEP), se indicará las modalidades de graduación en ese nivel de estudios. Así, el Artículo 24 del RGEP, aprobado el 29 de diciembre de 2006 (UNAM, en línea), señala que "para obtener el alumno y maestro [...] el plan de estudios podrá incorporar [...] opciones de graduación, de acuerdo con las necesidades específicas de cada programa de maestría..." Señala, igualmente, en su Artículo 32, que la tesis es la única modalidad para la obtención del grado de doctor.

La consideración de diferentes modalidades para la obtención del grado de maestro tiene entre sus objetivos ampliar las oportunidades de los estudiantes para graduarse, considerando sus distintos perfiles e intereses, cuidando en todo momento, el más alto rigor académico que garantice la calidad de los graduados, en donde la escritura es un elemento esencial. Los objetivos generales de las distintas modalidades de graduación son valorar en conjunto los conocimientos del sustentante; que éste demuestre su capacidad para centrar los conocimientos y que posea criterio profesional. Los comités académicos de los programas de posgrado determinarán las opciones de graduación válidas en cada caso, tomando como base las referidas en este documento u otras que, dada la naturaleza de sus respectivos campos de estudio considere pertinentes. Asimismo, definirán la normatividad

para cada una de las opciones, así como los procedimientos para su aplicación que en los planes de estudio del programa de posgrado respectivo. Las normas operativas y planes de estudio deberán incluir las modalidades definidas para el programa y se sujetará para su aprobación, a lo establecido en el RGEP.

Toda opción de graduación deberá garantizar un alto nivel académico, conforme a las disposiciones generales contenidas en la normatividad correspondiente. Con el propósito de promover la graduación de los alumnos de la Maestría en Pedagogía y de abatir el bajo índice de eficiencia terminal, así como de aprovechar su experiencia laboral, el Comité Académico del Programa de Posgrado en Pedagogía en su sesión celebrada el día 8 de noviembre de 2006 aprobó las siguientes modalidades:

- 1.- Tesis
- 2.- Informe académico por actividad profesional
- 3.- Informe académico por propuesta de intervención académica
- 4.- Informe académico por elaboración del artículo o capítulo del libro arbitrado

#### Características generales

1. Tesis
  - a) Una tesis es un trabajo de investigación.
  - b) Es una contribución original al saber científico: la investigación debe descubrir algo científicamente original, hasta ahora desconocido.
  - c) Investigación del desarrollo tecnológico, de aplicación docente, de interés profesional o de innovación tecnológica, acorde con los objetivos del Programa.
  - d) La tesis es una disertación escrita que aborda temas y propuestas originales de conocimiento y posee un elevado rigor metodológico.
2. Informe académico por actividad profesional

Este informe es un trabajo escrito que recoge la experiencia de una actividad profesional realizada en el campo educativo; se podrá optar por elaboración de un artículo académico o por elaboración de un capítulo de libro, derivado de su participación en un proyecto de investigación educativa; por elaboración de material didáctico de apoyo para la docencia o de innovación y de intervención académica. Esta modalidad puede ser de particular interés

para los alumnos que hayan egresado del programa y que cuentan con experiencia profesional amplia, que por razones diversas no hayan obtenido el grado.

El informe académico en cualquiera de sus modalidades deberá:

- a) Mostrar el aprendizaje alcanzado en los estudios de maestría: conceptual, analítico, metodológico y técnico.
- b) Describir el tema sobre el cual versó el informe.
- c) Valorar de modo crítico la actividad reseñada.
- d) Contener un aparato crítico de apoyo.
- e) Contener referencias bibliográficas pertinentes y actualizadas en el ámbito educativo.
- f) La extensión dependerá de las necesidades de cada modalidad del informe.

Contenido y estructura

El contenido y estructura pueden variar, sin embargo, deben incluir como mínimo los siguientes elementos:

- a) La limitación del campo temático: especificar dónde (espacio) cuándo (tiempo) y cómo (contexto) se desarrolló la experiencia.
- b) Justificación del tema: indicar la pertinencia del trabajo para el campo pedagógico.
- c) Objetivo(s): enunciar el o los objetivos del informe.
- d) Esquema de presentación y desarrollo: adoptar el modelo que se ajuste al tipo de informe a presentar.
- e) Conclusiones: presentar los resultados de la experiencia.
- f) Fuentes de información: incluir bibliografía, hemerografía, páginas electrónicas.

### 3. Informe académico por actividad profesional

Consiste en un trabajo individual y escrito, que aborda en forma organizada y sistemática la experiencia obtenida en su actividad profesional, mínimo de un año, en el ámbito educativo. Esta modalidad consiste en la sistematización y organización de la experiencia profesional desarrollada en una institución o comunidad, las líneas teórico-educativas que la sustentan, la descripción de las tareas realizadas y una valoración crítica del trabajo realizado.

#### 4. Informe académico por propuesta de intervención académica

Con base en la experiencia laboral del estudiante, la propuesta de intervención académica deberá dar cuenta de su originalidad, aportación y propuesta al ámbito educativo. Esta modalidad consiste, en la elaboración de material de apoyo para la docencia (libro de texto, manuales, software educativo y video). El informe, deberá reflejar el conocimiento del estudiante sobre su contenido, además del dominio en cuanto a su utilización, con un criterio profesional, como parte de un programa institucional. Se especificarán los datos generales de la institución, proyecto o comunidad para la cual se elaboró el material de apoyo, las líneas teóricas que lo fundamentan, sus alcances y limitaciones.

#### 5. Informe académico por elaboración de artículos o capítulo de libro arbitrados

El alumno que haya participado al menos por un año en un proyecto de investigación educativa, previamente registrado en alguna institución, podrá elegir esta opción:

- a. Un capítulo inédito en libro arbitrado.
- b. Dos artículos inéditos en revistas arbitradas.

La extensión del artículo será de 25 a 30 cuartillas y se acatarán las reglas editoriales establecidas por la revista elegida. El capítulo de libro tendrá una extensión de 30 a 35 cuartillas. Se trata de contribuciones aplicadas en libros que cuentan con arbitraje escrito y que son publicadas por editoriales de prestigio a juicio del comité académico. Se deberá integrar un informe en que se señale el propósito, las líneas teóricas en que se sustenta, el referente empírico, la metodología seguida, las principales aportaciones al campo de la pedagogía, el capítulo del libro, o los artículos con el visto bueno del asesor, del comité académico y anexar la carta de aceptación del trabajo para su publicación.

Los tutores deben sugerir estrategias metodológicas para cada caso particular de investigación; además de vigilar que los alumnos elaboren sus trabajos con el necesario rigor académico tanto en los aspectos teóricos y metodológicos como en lo relativo a la

redacción (aspectos gramaticales, sintácticos, lenguaje adecuado, etc.). Este criterio deberá observarse lo largo de todo el proceso de asesoría, desde la etapa inicial (cuando se elabora el proyecto de investigación del plan de trabajo) hasta la etapa final (cuando se entrega al sínodo el trabajo recepcional ya terminado). Excepto para las opciones de Alto Nivel Académico y Avance en Estudios de Posgrado de la UNAM, en todas las modalidades de titulación se requiere la presentación de un proyecto de investigación o de un plan de trabajo conforme lo establece el Manual de Modalidades y Procedimientos de Titulación de la Licenciatura en Pedagogía, el cual debe estar formulado con el debido rigor académico y contener los aspectos teóricos y metodológicos básicos que posteriormente se desarrollarán en el trabajo recepcional. La presentación de esos trabajos debe ser pulcra, sin errores ortográficos y sin anotaciones hechas con lápiz o bolígrafo.

Es necesario que se incluya una carátula y un índice, y que todas las páginas estén numeradas. Asimismo, la redacción debe respetar los requerimientos gramaticales y sintácticos necesarios para que el texto sea claro y coherente.

Finalmente, todos los trabajos reccionales deben cubrir lo siguiente requerimientos de redacción:

- a. Un orden argumentativo claro, lógico y coherente.
- b. Un lenguaje apropiado, así como el correcto uso gramatical, ortográfico y sintáctico.
- c. Un adecuado aparato crítico, que incluya las necesarias referencias bibliográficas, hemerográficas y notas complementarias.

Como conclusión se puede comentar de que a pesar de que hay nuevas modalidades para obtener el grado de maestría se ha ocupado poco de la escritura. Las asignaturas no se trabajan a partir de la escritura de textos propios de la disciplina. Lo que se hace es pedir escritos pero no hay realmente un trabajo donde el experto ayude al novato a leer y a escribir según los parámetros de los investigadores de ese campo. Parece que los contenidos curriculares no se trabajan con una metodología investigativa y tampoco se fomenta un trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores.

---

## 1.7. Dificultades de contexto para el acercamiento a la escritura

---

La información aportada en el presente capítulo me permiten observar que a pesar de los avances alcanzados por la FES Aragón, todavía persisten serios problemas que de una u otra forma, siguen rezagando a los estudiantes de esta facultad. La propia administración de la escuela reconoce en su Plan de Desarrollo 2013-2017, en general la preparación escolar de los alumnos de primer ingreso presenta una fuerte deficiencia que denota que al parecer no han logrado la madurez suficiente, al grado que no son capaces de expresarse correctamente tanto en forma oral como escrita; no tienen hábitos de estudio y no cumplen con los perfiles de ingreso contemplados en los planes de estudio.

Las prácticas previas en relación con la escritura también son determinantes para afrontar la escritura académica pues garantizan las estrategias generales de estos procesos comunicativos. Por ejemplo, los modos de escribir en la educación básica tienen repercusiones en la educación superior: si solo se ha trabajado la escritura lineal, si se hacen evaluaciones a los textos al margen de ellos, si le adjudicamos al escritor lo que allí no dice, estas prácticas entorpecen el acercamiento a los textos universitarios. Por el contrario, el ser capaz de identificar una ponencia, evaluar un argumento, plantear una pregunta, describir un proceso, favorecen sin lugar a dudas el desarrollo del estudiante universitario.

Esta situación se ve agravada si agregamos su condición de bajo nivel socioeconómico, que es notorio por el entorno social donde vive un alto porcentaje de los estudiantes, principalmente la zona de Nezahualcóyotl, y colonias colindantes con el municipio de Ecatepec. Dentro de los problemas más recurrentes se podría mencionar la malnutrición, los pocos espacios destinados al ejercicio y la cultura, así como falta de recursos para la adquisición de material bibliográfico y tecnológico como computadoras. Si bien estos inconvenientes no son los únicos responsables de la generación de competencias en nuestros estudiantes, sí forman parte de su entorno que definitivamente no es el más adecuado para la práctica educativa.

Otra de las áreas vulnerables que reconoce la misma Facultad a través (Plan de Desarrollo 2013-2017, es el bajo porcentaje de profesores con grado académico y el raquítico porcentaje de profesores de carrera en relación con el número de alumnos. Si a esto le sumamos que el 70% de los profesores de asignatura son interinos y que el 80% de horas frente a grupo corresponde a los profesores de asignatura interinos, tendremos un panorama que permite explicar los altos índices de reprobación y de deserción escolar derivados de problemas en el nivel académico, económico y culturales en los educandos.

En el caso específico del posgrado, nivel donde se desarrolla la investigación, los problemas aunque de menor intensidad no se han erradicado del todo. Por ejemplo, los índices de eficiencia terminal son bajos y en cuanto a la obtención del grado estos índices son inferiores a los de egreso. Además, la matrícula aunque se ha mantenido sigue siendo reducida. Son precisamente estas características y condiciones de la FES, las que motivan iniciativas como las que contempla este estudio. No se puede permanecer impávido ante una realidad que afecta y limita la generación de competencias en nuestros estudiantes. Como se ha demostrado a lo largo del presente capítulo, el contexto académico es determinante para el desarrollo de la literacidad o cultura escrita, que se refleja parcialmente en los avances presentados a través de las ponencias. Por lo tanto, reconstruir un entorno académico que favorezca las prácticas escritas ayudará en gran medida a alcanzar los objetivos para el desarrollo no sólo de sus ponencias sino de otros géneros discursivos que exige el posgrado.

En relación con la apropiación de conocimientos, y más específicamente con la apropiación de la cultura escrita, un concepto relevante en esta investigación arroja luz para argumentar de qué manera los estudiantes de maestría viven (y lo hicieron desde su nacimiento) en el mundo sin hacer uso del código escrito como lo exige o plantea la sociedad y el posgrado. Street (1984) en los procesos de literacidad, la escuela, como el posgrado de Pedagogía, es presentada como producto de un modelo autónomo, neutral y descontextualizado de las condiciones sociales de vida de los sujetos. Sin embargo, también la escuela presenta prácticas sociales enmarcadas en otras más amplias, y se observa una distribución y organización social y política de la escritura donde los estudiantes de

maestría expresan y otorgan sus significados acerca de la cultura escrita. Es todo un desafío pensar que puede ser posible generar condiciones didácticas que permitan una versión académica de la escritura más próxima a la versión social de estas prácticas. Es imprescindible, entonces, proponer a los estudiantes el acceso a la cultura escrita a partir de la variedad de materiales escritos, la posibilidad de lectura de textos para que puedan hacer anticipaciones fundadas en este conocimiento. (Lerner, 2001).

En este sentido, recupero los conceptos de —escritura impuesta o autogenerada (Ivanic & Moss, 2004, p. 211-246). La primera hace referencia a aquellas prácticas cuyo estilo y contenido es establecido por instituciones sociales (literacidad impuesta) y la literacidad autogenerada, por su parte, remite otra práctica que responde a las necesidades, intereses y propósito de los sujetos. Dichos autores refieren a tipos de prácticas que se llevan a cabo en distintas instituciones incluida la escuela. Esta investigación contribuye para analizar qué sucede con la cultura escrita en el contexto del posgrado, pero a la vez invita a recomponer la mirada de las prácticas escritas de los estudiantes de maestría. A través de las prácticas se ponen en juego eventos letrados y se usa de manera deliberada la lengua escrita para participar en la vida social y cultural. En esta conformación de las prácticas, mediadas por las acciones de los sujetos, se van permeando relaciones de poder que permiten establecer quién escribe en cada evento, cómo se lee y escribe en los distintos espacios sociales.

Es preciso, en síntesis, ofrecer un contexto que le permita al futuro estudiante encontrar su identidad en los modos de decir y ver las cosas de una disciplina, en los énfasis que hace, en las estrategias que emplea para legitimar el conocimiento que produce, en las circunstancias sociales y comunicativas que condicionan los textos que elabora. Se espera como fruto una transformación conceptual e investigativa: quien ha sido evaluado positivamente por un jurado, ingresa a la comunidad académica con los instrumentos epistemológicos y metodológicos necesarios para investigar por su cuenta. Es así que durante esta tesis doctoral presentaré y analizaré la importancia del contexto de posgrado que aportan elementos para complejizar la concepción de cultura escrita, tomando distancia desde una mirada lingüística (examinada a partir de una matriz de análisis lingüístico) y

sociocultural (vista desde las respuestas a los cuestionarios y entrevistas de su vida académica) de la producción de ponencias de los maestrantes.

## CAPÍTULO II.

### ANTECEDENTES, FUNDAMENTOS Y CONCEPTOS SOBRE CULTURA ESCRITA

*Desde la época colonial hasta el mundo postcolonial,  
la lucha por la identidad es una lucha por escribir las vidas  
de los pueblos sometidos en la lengua de los vencedores,  
o en la lengua de los conquistados transformada por el colonizador.*  
J. Collins y R. Blot

Sobre la importancia del contexto como elemento de gran influencia para el desarrollo de la cultura escrita, es preciso recordar, precedentemente, que la comunidad académica del posgrado de pedagogía no sólo se le considera una comunidad de práctica, sino también una comunidad discursiva; esto dado que crea sus propias formas de interacción y cumplimiento de los objetivos sociales que, en los estudios del discurso con una mirada semiótica externalista, se han denominado género (Swales, 1990; Halliday, 1978; Martín, et al., 2001). Aunque igualmente reconocemos que el discurso posee una dimensión cognitiva que permite ver los géneros (en este caso las ponencias) como constructos cognitivos (Van Dijk, 1993, Parodi, 2008). En otras palabras, se asume que el entorno académico no sólo privilegia prácticas sociales que las definen en el contexto cultural, sino que también éstas se hallan coligadas a usos particulares y restringidos del lenguaje, como la escritura.

Tales prácticas revelan la función social específica, asociada generalmente con la construcción y divulgación de conocimientos. Lo que aquí es pertinente especificar, es que no sólo se trata de una serie de mecanismos de interacción social que permiten construir acciones discursivas, sino del mismo modo tiene que ver con prácticas culturales por los miembros de la comunidad; en otros términos, mecanismos de interacción que descansan y se configuran y reconfiguran por medio de constructos cognitivos y lingüísticos. Por lo mismo, la interacción discursiva en el escenario académico evoluciona y va dando paso a nuevas y distintas demandas de comunicación, donde lo social, cultural, cognitivo y lingüístico interactúan de forma compleja. Se trata, pues, de prácticas sociorretóricas bien definidas, es decir, actividades que se realizan en y por medio del discurso académico

Dicho discurso académico son textos, como las ponencias, que al ser producidos por un grupo particular (estudiantes de maestría), con objetivos también personales, requieren del acatamiento de convenciones establecidas por la misma comunidad académica que las genera y utiliza. Así pues, se considera discursos académicos, por ejemplo, a un artículo de una revista científica, una clase magistral de apertura de un curso de posgrado, un trabajo de grado, una ponencia de investigación, un registro documental de vídeo acerca de un hecho en estudio. Hablar de formación profesional es hacerlo de construcción de identidades.

---

## 2.1. Perspectiva sociocultural y su incidencia en la escritura

---

Una de las dos categorías articuladoras indispensables para soportar mi investigación sobre el contexto y su impacto lingüístico y sociocultural que determina la concepción de cultura escrita, fue la perspectiva sociocultural, dado que la escritura es parte de una praxis social y cultural; de modo que ésta puede describirse como construcciones sociales fruto de las circunstancias y de los entornos de cada época. Desde este perfil de investigación, es la manera en que abordo la perspectiva sociocultural que mira a la comunidad y las situaciones colectivas, para entender las oportunidades y los contextos del aprendizaje de la cultura escrita de los escenarios sociales como el posgrado.

Esta postura conceptual busca el aprendizaje al exterior del individuo y lo ubica en espacios sociales donde los participantes comparten su conocimiento y pensamiento a través de la interacción (John-Steiner y Meehan, 2000). Gumperz (1984, 1986) señala abiertamente que los eventos comunicativos no tienen lugar en espacios vacíos de significados culturales y sociales: cada hablante, escritor/lector, aporta su propia visión del mundo, prácticas de lenguaje, historia y experiencia con los otros participantes a un evento comunicativo determinado. Lave y Wenger (1991), McDermott y Tybor (1995), Dyson, (1997, pp. 218-236), Heath (1983) y Street (1993) han contribuido a la noción de contexto al asociarla con el concepto de participación y las distintas formas de intervención en una circunstancia determinada, incluyendo situaciones en las que el aprendizaje se lleva a efecto.

La literatura sociocultural de los años noventa se dirige a conocer las diferentes formas de escribir en función de los distintos contextos; las maneras en que se vinculan estas formas a la organización social de los contextos, aunado a analizar cómo permea el contexto de aprendizaje al proceso de alfabetización y las prácticas de lengua escrita (Kalman, 2003). En los ochenta los investigadores buscaron dar respuesta a dos preguntas fundamentales sobre la problemática de la alfabetización: desde el punto de vista cognitivo: ¿cuáles son las consecuencias específicas de la alfabetización? Y desde el punto de vista social: ¿de qué manera se relaciona la alfabetización con los contextos socioculturales? Crece entonces la necesidad de mirar más de cerca a la alfabetización y sus consecuencias en contextos y ambientes donde conviven varias culturas y sociedades (Kalman, 2003). Hasta ese momento los contextos en los que se desenvolvían los sujetos no eran analizados como significativos para comprender el proceso de alfabetización, salvo para Paulo Freire.

Es así que la perspectiva sociocultural intenta describir y explicar los fenómenos que se relacionan con las prácticas de la lengua escrita en situaciones específicas, procesos de aprendizaje y apropiación de la escritura, así como la renovación y transformación histórica del uso de la lengua escrita, y la relación entre ésta y la organización social y cultural. Todo este proceso ha ido enfatizando los debates acerca de las relaciones de poder, ideología del discurso de la alfabetización y distribución sociocultural de la lengua escrita. En principio se reconoció que la escritura suponía exclusivamente un problema de decodificación y aprendizaje individual; sin embargo la escritura es un proceso mediante el cual el escritor se adentra en un diálogo mental con el posible destinatario del escrito. Es así que la escritura, como se expuso, es un proceso dialógico, o sea, siempre resulta de un producto de la relación con otros textos; esto en virtud que está inserto en el entramado comunicativo que hace posible su interpretación, que de manera alternativa le da sentido.

Al respecto, es preciso referir que el escritor no inventa en solitario, sino que es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en el que ha surgido. Es así que el escritor hace hablar a su texto, porque su propia experiencia discursiva se forma y desarrolla gracias a la interacción con los enunciados de otros; por lo tanto, cualquier escrito es polifónico (Lomas, 1999). En este

proceso se reflejan dos conceptos que durante los últimos años han sido de interés en el análisis de la escritura académica: intertextualidad e intercontextualidad, que hacen referencia a la forma en que el texto, en este caso las ponencias de los maestrantes, se construyen a partir de marcos referenciales compartidos entre los participantes. En la construcción discursiva de intertextualidad se dialogan conocimientos previos y nuevos con base en las experiencias de la escritura académica, así como en función de las demandas de contexto, como son el tipo de género, la función comunicativa y la forma de expresar las ideas. Así, la intertextualidad señala la comunicación entre los textos reflejada en una composición original.

En tanto la intercontextualidad describe la relación entre distintas formas de representación definidas mediante situaciones determinadas por el contexto. Como consecuencia, “la escritura es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado, en la construcción de un discurso coherente, a partir de determinados contextos comunicativos y sociales; un texto académico (como la ponencia) es un producto comunicativo sociocultural, que se concibe en distintas formas” descritas Camps (2003) a continuación se enuncian:

- *El contexto como situación.* Entendido como una realidad objetiva que condiciona la producción textual y que incluye la situación en que se realiza el texto y las características del destinatario.
- *El contexto como comunidad discursiva.* Esta concepción parte de la idea de que los entornos de uso del lenguaje escrito y las diversas comunidades discursivas, constituyen contextos compartidos que permiten dar sentido e interpretar textos.
- *El contexto como esfera de actividad humana.* En que los textos son resultado y al mismo tiempo instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural.

### 2.1.2. La cultura como principio inherente del desarrollo escrito

Se define a la cultura como el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico. Edward T. Hall (1993) propone que la cultura es como un *iceberg*, ya que la cultura interna comprende a la conducta, creencias y valores; en sí la cultura interna determina o motiva nuestra conducta cultural por enfocarse más a los sentimientos y a las ideas; mientras que la cultura externa es la que interactúa y tiene conflictos con nuestra propia cultura y puede adquirirse a través de la observación, educación o de la instrucción. Ésta es fácil de aprender y cambiar, por ejemplo, las costumbres, usos y lenguaje. El ámbito cultural es aquel nivel general del contexto que condiciona los actos de cultura escrita, en él se incluyen los factores o elementos sociales, materiales e institucionales que constituyen el entorno y condicionan aquellos actos.

Sobre la cultura, Camps (1994) señala una dimensión del concepto de contexto, construcción sociocultural en la cual se inserta cualquier actividad discursiva. Piazza (en Camps, 1994) ve a la escritura como un acto cultural que analiza el contexto como situación social, que condiciona las funciones y usos del lenguaje escrito. Por su parte, Halliday (en Camps, 1994) se refiere al tenor del discurso (uno de los parámetros de lo que denomina contexto de situación) para expresar las relaciones de poder o solidaridad instituidas de manera diferente por cada cultura. Según Anderson, pp. 355-365 y Teale (1982, pp. 555-570), conceptualizar a la escritura como práctica cultural implica concebirla como actividades recurrentes, dirigidas hacia un fin que es construido y mantenido por grupos humanos particulares.

Por su parte, la sociología marxista de la cultura no solamente se refiere a entender el rol constitucional de lo crítico en sí mismo. En lo que más se enfoca es en dar un punto de vista de la cultura como una respuesta verdadera ante la superioridad de la burguesía. Esto no es suficiente para el estudio cultural, se sugiere un modo de estudio en el que se requieren ejemplos de modelos de crítica cultural que se toman no sólo dentro de lo expresivo sino también de lo constitucional sometido a una crítica tradicional marxista.

De acuerdo con estas reflexiones, romper con la concepción tradicional de cultura escrita puede implicar para los estudiantes de maestría en Pedagogía partir de otra concepción de la ciencia y del conocimiento, cuestionar a fondo la formación actual de quienes ignoran generalmente el componente cultural del aprendizaje. Las comunidades académicas han de entender que no se trata de sustituir el lenguaje natural o de sentido común por el académico, sino de aprender a discernir en qué contexto se emplea uno y otro, a usarlos adecuadamente y en definitiva, a enriquecer sus “códigos” o repertorios lingüísticos dentro de un contexto cultural que les dé voz propia a los estudiantes.

A fin de comprender la práctica de la cultura escrita que se da en el posgrado de Pedagogía, es necesario captar sus concepciones, es decir, tomar en cuenta el contexto cultural y social dentro del cual son utilizadas éstas. Es precisamente el contexto el que da información específica sobre las situaciones particulares en que lo escrito es usado (Teberosky, 1995). Entonces, se debe buscar reconfigurar la concepción de los estudiantes en el sentido de no sólo escribir para presentar la ponencia (su tesis y otros géneros escritos) y con ello finalizar su tarea investigativa, sino que ahora debe buscar trascender su trabajo escrito en otras esferas de conocimiento que den pie a la búsqueda de su identidad como parte de su desarrollo académico. Para Day y Gastel (2008) la ponencia es “un informe de investigación que se habrá validado no sólo por el comité académico, sino aceptado y publicado en una revista arbitrada (sometido a evaluación para decidir su aceptación) e indexada (que sea reconocida por alguna organización especializada como revista científica).

### **2.1.3. El proceso escrito y su construcción sociocultural**

Desde este plano, aprender a escribir para los estudiantes de maestría, y en general, va más allá de la adquisición mecánica del código escrito; requiere de la oportunidad de interactuar con otros estudiantes-escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. Y sobre todo, exige el acceso

a discursos sociales, concepciones de significado y formas de significar, y diseñar respuestas apropiadas (Gee, 1996; Kress, 2003; Heath y Street, 2008).

Las investigaciones sobre escritura basadas en los trabajos de la corriente de literacidad (Street, 1984, 1995; Heath, 1983; Gee, 1992, 1996; Barton, 1994, Barton y Hamilton, 2000; Hamilton, 2000) han subrayado que ésta no es sólo una competencia individual ni centrada exclusivamente en la escuela, sino una práctica social que cobra sentido en una comunidad dada, es decir, que se sitúa en un contexto que la conforma. La orientación que adoptan hoy buena parte de los estudios sobre cultura escrita es sociocultural, en oposición a otros enfoques que ponen el acento en los aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico). Dentro de esta corriente sociocultural, podemos situar líneas de investigación más específicas, como las siguientes, en el que Barton y Hamilton (1998) formulan estos seis principios básicos:

1. Cualquier escrito está “situado” en un contexto concreto.
2. El lector no está solo. Vivimos en comunidad: interpretación plural.
3. Cada comunidad tiene sus formas particulares de escribir. El uso del lenguaje varía con el espacio y el tiempo.
4. El significado se origina en la comunidad. Las palabras sólo transmiten rasgos muy esquemáticos, que deben completarse en cada comunidad.
5. La cultura escrita tiene origen social.
6. La literacidad es un fenómeno cultural e históricamente situado.

Así pues, la escritura es ante todo un conjunto de prácticas socioculturales. Los estudiosos de esta corriente [Street (2001), James Paul Gee (1996), Kalman (2003), Zavala (2002), Barton (1990)...] defienden que la literacidad no es una competencia autónoma sino herramientas indisociables de la comunidad y el contexto cultural en el que se aplican. Aprendemos a usar un texto participando en los contextos en que se usa (Cassany, 2006), de forma que la adquisición de la literacidad no es una simple tarea académica que pueda desligarse del entorno cultural y social.

De acuerdo con Leontiev, son los procesos de la actividad del sujeto que intervienen en sus relaciones con el mundo real; es la actividad la que media en la comunicación con las personas y que produce procesos de apropiación de los conocimientos acumulados en el género humano. Leontiev (1981) es escrupuloso al señalar que se refiere a la actividad con objetos y no a la conducta ni tampoco a los procesos nerviosos fisiológicos que se realizan en la actividad. Cuando este autor habla de actividad, hace referencia al medio institucional social y cultural donde ocurren los procesos psicológicos. Street (2005, pp. 87–96), por su parte, considera que las prácticas de escritura varían de un contexto a otro; se trata de una práctica cultural, con principios epistemológicos socialmente construidos. Es decir, las actividades y las acciones escritas se diferencian según las condiciones operativas de los contextos singulares donde se desarrollan y a su vez están vinculadas con otros contextos que ofrecen, por su parte, otros escenarios que propician diversas acciones, como el posgrado.

Asimismo, dentro de este enfoque sociocultural es conveniente señalar que las funciones psicológicas superiores se desarrollan en dos planos interdependientes. Primero en lo social, donde se adquieren los *saberes culturales* y se fomentan modos de comprensión a través de la interacción. Segundo, sólo después se internalizan estos conceptos y habilidades en el plano personal, reconstruyendo de forma original las *situaciones sociales*. Así, la apropiación de individuo implica una modificación: lo social e individual atraviesa por un proceso de transformación dialéctica hasta llegar a convertirse en algo cualitativamente nuevo (Fernández & Melero, 1995). Hasta el momento, todos los aportes teóricos sobre sociocultura señalan que el conocimiento acerca del lenguaje se construye mediante la participación activa de la persona en el contexto cultural y cotidiano al utilizarlo de una manera funcional con sentido y significado reales. Dentro de la perspectiva sociocultural, se brindan procesos de apropiación de las prácticas sociales y culturales. Esta perspectiva aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas culturales. Conforme con Wertsch (1991, p. 1), “[...] su meta principal consiste en construir una versión de los procesos mentales humanos que dan cuenta de estos procesos, así como su relación con los contextos culturales, históricos e institucionales”.

Mientras las teorías clásicas refieren que es la mente individual la que logra dominar los procesos de razonamiento, a través de la internalización y la manipulación de las estructuras, la perspectiva sociocultural ubica a los procesos de aprendizaje en el desarrollo de la participación de las actividades sociales, poniendo especial atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes culturales y habilidades sociales aportadas por los participantes en los eventos de interacción. “La alfabetización es un excelente ejemplo de los distintos niveles entre los procesos cognitivos del individuo, los saberes culturales y las instituciones sociales en las que se desarrollan y emplean las diferentes formas de escribir” (Rogoff, 1990, y Lave y Wenger, 1991).

#### **2.1.4. Construcción de la identidad como proceso sociocultural**

En cuanto a la construcción de identidades, el ingreso al posgrado es, en esencia, la incorporación a una o varias comunidades disciplinares y discursivas que exigirán a los nuevos miembros una adhesión a sus prácticas, ritos y costumbres. Por lo tanto, las disciplinas que convergen en el posgrado de la FES Aragón, como espacio social, están constituidas por un conjunto de individuos (estudiantes y docentes) que han sido formados con la lógica propia, derivada de un proceso de acumulación de conocimiento y desarrollo de estrategias teóricas y metodológicas comunes. Estos grupos —identificados como comunidades disciplinares— desarrollan rasgos que les permiten establecer fronteras frente a otros grupos similares (Castro, et al, 2010, pp. 49-70).

En cuanto a esas fronteras, Castro (2010) refiere que dichos grupos cuentan con la delimitación de un campo problemático; desarrollan estrategias teóricas para abordar sus dificultades; dicho de otro modo, han acumulado un cuerpo de conceptos y evidencias empíricas sobre los problemas de su campo; disponen además de un acervo metodológico-técnico que provee a sus miembros de instrumentos para producir, evaluar y validar el conocimiento producido. Dominar el conocimiento y las herramientas acumuladas en cada campo se convierte en un requisito para incorporarse con plenos derechos y formar parte de la comunidad que desarrolla.

El dominio del conocimiento y de las herramientas para producir un género, como las ponencias, y difundirlo, se adquiere en las sociedades contemporáneas, fundamentalmente a través del proceso de escolarización, que implica un paso hacia lo formal de la enseñanza-aprendizaje y, paralelamente, una socialización e intervención cultural. Los miembros de las comunidades disciplinarias sancionan la incorporación de nuevos miembros y distribuyen las posiciones de estatus dentro de la misma, pues a través de estos mecanismos se complementa informalmente la socialización de sus miembros. El sector académico de estas comunidades disciplinares —profesores e investigadores— define el currículo y determina los rasgos que deben cumplir los nuevos miembros (estudiantes); regula la incorporación de la forma de desarrollo de las actividades y sanciona la pertinencia de sus resultados.

Es así que la idea de comunidad disciplinar, como fenómeno social, incluye un conjunto de dimensiones que se deben estimar al hablar de formación de cuadros o incorporación de miembros:

1) Cuentan con una identidad propia que se construye a través de procesos de socialización, la cual conduce a que sus miembros compartan normas, procedimientos, valores, discursos; sus miembros no sólo se sienten parte de la misma, sino son reconocidos por otros como miembros.

2) La conformación de comunidades y los procesos de socialización se dan a través de los procesos de interacción directa (cara a cara) o mediadas por organizaciones formales (instituciones en la se estudia) y de los medios impresos electrónicos en los que se difunde, evalúa y critica el conocimiento logrado por sus miembros.

3) Tienen con mecanismos explícitos de admisión, evaluación, sanción y exclusión de sus miembros.

4) Presentan un alto grado de cohesión, sustentada en el acuerdo o consenso sobre su identidad. Cuando hablamos de identidad nos referimos a “un proceso de construcción en el que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas” (Larrain, 2003, en línea).

De acuerdo con los puntos anteriores, se puede definir que identidad es la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en proceso de ir construyendo una narrativa sobre él mismo. Esta capacidad sólo se adquiere en un espacio de socialización mediada por símbolos. Es por tanto un sistema de símbolos y valores que permite afrontar diversas situaciones cotidianas. Se trata de una construcción edificada a través de diversos materiales adquiridos en la interacción con otros. Por esa causa, la relación entre cultura e identidad es muy estrecha en cuanto que ambas son construcciones simbólicas, aun cuando no se consideran iguales. Mientras que la cultura es una estructura de significados incorporados en formas simbólicas por medio de los cuales los individuos se comunican, la identidad es un discurso construido sobre sí mismo, mediante la interacción con otros a través de ese patrón de significados culturales.

Así pues, la construcción de identidad es un proceso al mismo tiempo cultural y social. Cultural porque los individuos se definen a sí mismos en términos de ciertas categorías compartidas, cuyo significado está culturalmente determinado, tales como la religión, género, clase social, profesión, etc.; estas identidades son llamadas por algunos autores identidades colectivas (Anderson, 1996, pp. 51, 355-365). Es también un proceso social, porque la identidad implica una referencia a los “otros” en cuanto a sus expectativas con respecto a nosotros (adhesión), y en cuanto a nuestra necesidad de diferenciarnos (separación). Decir quiénes somos implica utilizar categorías compartidas con otros; pero la identidad no sólo se construye a través de la mirada de otros, es un proceso de interacción por medio del cual un sujeto manifiesta su necesidad de ser reconocido por esos otros.

Por lo tanto, la identidad no responde a la pregunta: ¿quién soy? , sino a la pregunta: ¿quién soy ante los ojos de los demás? De esa manera, en términos generales, la identidad está constituida por el conjunto de concepciones comunes a partir de las cuales los sujetos de un determinado campo disciplinar se reconocen como pertenecientes al mismo y a su vez diferentes a otros. Como cualquier identidad, ésta es aprehendida mediante el proceso de socialización por medio de la que se transmiten los códigos y criterios que regulan cada campo disciplinar.

Por todo esto, la cultura escrita de los estudiantes de maestría resulta ser parte inseparable de las prácticas culturales y de las identidades sociales de comunidades discursivas particulares (académicos), a las que se aspira pertenecer. De ahí que entrar en una comunidad discursiva de tipo académico no es sólo un asunto de “habilidades y competencias académicas” (conocimiento formal), sino de poder, legitimidad, acceso e identidad, que se refleje en su autonomía y autenticidad. Con ese atisbo, se observa que la concepción de cultura escrita se podría derivar no sólo de la falta de acceso a la escuela sino del acceso a la mala escuela, pero principalmente a la concepción fragmentada de escritura que se da en todos los contextos educativos.

Naturalmente, el proceso de cultura escrita implica dos contextos interrelacionados. Uno es el de auténtico diálogo entre alumnos y profesores (que favorece el proceso de abstracción para analizar la realidad) y otro el contexto real y concreto de los hechos, la realidad social en la cual el ser existe. Pero no es suficiente esta simple relación, es necesaria una relación de comunicación entre los sujetos (Freire, 2002). Al respecto, este estudioso de la educación sostiene además que, desde el punto de vista epistemológico, el conocimiento es algo socialmente constituido y desde el punto de vista histórico, ninguna práctica educativa puede ser comprendida sin referencia al contexto en que se da. Por consiguiente, el trabajo de los investigadores, entonces, no es encontrar las consecuencias sociales universales de la escritura, sino comprender cómo cada sociedad (estudiantes de maestría) ha elaborado una forma de percibir la alfabetización, con la consecuencia de que cada integrante participa, hasta cierto punto, en el sistema de alfabetización particular, aun cuando ellos desconozcan el sentido de escribir.

Aquí y en relación con el contexto académico como el espacio donde se conjugan las identidades, aludo al sociólogo francés P. Bourdieu (1992, p. 190), quien estableció como concepto central de su teoría el “campo”, partiendo de la analogía de este concepto en física. Este teórico refiere que los campos sociales son espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y leyes de funcionamiento propias. Lo importante es que, como en el juego, subyacen una serie de reglas y que el sistema tiende al dinamismo, a actualizar distintas potencialidades, y que, dentro de este “juego”, se

confrontan poderes, capitales, etc. Entonces, las prácticas sociales implican acciones con la cultura escrita.

#### **2.1.5. Alfabetismo tradicional en la interacción social y cultural**

En décadas pasadas, los paradigmas de la alfabetización se traducían solamente en enseñar a escribir de manera descontextualizada. Entre la comunidad académica e instituciones de educación superior y posgrado predomina la idea de que la dificultad de los estudiantes para escribir es resultado de las “deficiencias que traen de los niveles anteriores”. De ahí que un sector importante de los estudiantes no satisface las expectativas de los docentes de estos niveles educativos. Pero tales expectativas de la mayoría de los profesores tienden a dirigirse más al aspecto tradicional que al desarrollo cognitivo del estudiante. Para Barton & Hamilton (1998) las prácticas letradas son las formas culturales generales en que la gente utiliza los textos en situaciones específicas; es decir, es lo que los estudiantes hacen con la escritura. No se puede reducir a unidades simples de comportamiento porque también se ven involucradas las distintas formas de pensamiento de las personas, sus valores, actitudes, sentimientos, así como el posicionamiento hacia los modos de escritura asociada a los diversos aspectos sociales (Street, 1993).

La idea anterior se encuadra en el concepto tradicional de alfabetización que se circunscribe a la enseñanza de la escritura, y conlleva, en muchos casos, a producir “analfabetas funcionales” en el medio académico, porque se limita a que los estudiantes sólo decodifiquen y no desarrollen cognitivamente la escritura académica; asimismo, se contempla una parcelación entre la lengua escrita y su aplicación. En 1956, Gray (en Harris y Hodges, 1995) definió la noción de alfabetismo funcional como “el conocimiento y las capacidades de lectura que posibilitan que una persona participe en todas aquellas actividades en las que el uso de la alfabetización se asume como normal en su cultura o grupo”. El término fue rápidamente asociado con las economías en desarrollo del Tercer Mundo (Mosco, 1996) para señalar los niveles mínimos necesarios de oportunidades de

empleo y desarrollo, y nunca ha perdido su connotación de ser una habilidad poco diestra (Levine, 1986).

Cuando se menciona a la alfabetización tradicional, es inevitable pasar por alto el alfabetismo funcional que enfatiza la adaptación de individuos a las exigencias sociales (Scribner, 1988, pp. 190-202). La escritura, en tanto una herramienta de emancipación, es un punto de vista que insiste en el uso de la escritura como medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo social. Esta noción, atribuida a Freire (1970), ve en la educación en general, y en la escritura en particular, una forma de “escribir el mundo”. La agenda educativa de Freire incluía enseñar a otros a entender las relaciones de poder de su mundo, cómo participar en ellas y, principalmente, cómo transformarlas por medio de acción social y política. Para propósitos de censos, la alfabetización en una sociedad determinada se concibe de manera implícita como la suma de las “habilidades” de escritura de cada uno de sus miembros, y como índice del desarrollo. En consecuencia, medir la alfabetización «objetivamente» se ofrece desde una forma de atribuir la marginación a las capacidades y desempeño individuales en vez de imputarla a fenómenos sociales de mayores dimensiones.

Sin embargo, se continúa en muchos espacios educativos limitando el concepto a una simple tarea mecánica de descifrado, es decir, a una posición más cercana al término alfabetización tradicional que al concepto de literacidad. El estudio del campo de la alfabetización y literacidad (cultura escrita) toma un giro importante a partir del aporte de otros campos que contemplan la teoría de la alfabetización, entre ellos, el desarrollo de la psicología cultural y antropológica, la rama de la ciencia cognitiva y la investigación de la ciencia social interdisciplinaria sobre aprendizaje. Gillespie (2001) sostiene que un investigador que ayudó a definir este campo emergente, conocido como los Nuevos Estudios de Literacidad (New Literacy Studies) fue el antropólogo social Brian Street (2002).

Street (1993) luego de observar la alfabetización a través de un amplio rango de contextos alrededor del mundo, rechaza la noción de la alfabetización tradicional como la

adquisición de destrezas y habilidades sin atender al contexto. El significado de la alfabetización, afirma, depende de las instituciones sociales y culturales donde se desenvuelve. Es este proceso a través del cual la escritura es aprendida por individuos particulares como una construcción de significados de alfabetización, donde ésta no puede ser separada de su significación política y cultural y tratada como si fuese autónoma.

### **2.1.6. Concepciones sobre alfabetización y literacidad**

Al abordar de alfabetización es incuestionable no vincularla con la corriente de los New Literacy Studies (NLS), Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), (Cassany, 2008 et al.), Nuevos Estudios sobre la Alfabetización (NEA), (Gee, 1996) Estudios sobre la Nueva Alfabetización (ENA), (Street, 2005), o Nuevos Estudios sobre la Lengua Escrita (NELE) (Kalman, 2004). Estos estudios consideran a la literacidad, no como una adquisición de un conjunto de habilidades sino como prácticas sociales de lenguaje que varían de un contexto a otro (Kalman, 2004). Desde el enfoque de los NEL, se retoma la noción de cultura escrita, ya que si por sujeto alfabetizado se concibe como el que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social; esto significa entonces que dicho sujeto hace uso de forma deliberada e intencional de la literacidad que lo rodea al participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros (Kalman, 2004).

En cuanto al contexto histórico de cultura escrita, Goody y Watt (1963, citado en Kalman, 2001) sostienen que la alfabetización y la escritura alfabética son la base del desarrollo del pensamiento abstracto, la capacidad de análisis y la ciencia moderna. Consideran que la tradición oral se restringe a formas mnemónicas, que el significado del texto oral se ajusta al contexto donde se produce y que la precisión escrita dio paso a significados no ambiguos que impacta en la conservación de la historia. Otras investigaciones sobre el tema consideran que el uso de sistemas de escritura influye en las estructuras cognitivas. Es decir, se atribuye a la invención de la escritura la posibilidad de una categorización abstracta, el desarrollo de los procesos de razonamiento lógico-formales, las definiciones, las descripciones comprensivas y los autoanálisis articulados. También se postulan diferencias de mentalidad entre las culturas escritas; desde una

perspectiva evolucionista se analiza el efecto de la escritura sobre los modos de pensamiento. Todas forman parte de lo que se conoce como la Gran División porque señalan grandes diferencias entre la oralidad y la escritura atribuyéndoles poderes a esta última. (Zavala, et al, 2004).

Desde otra percepción, la alfabetización crítica en Freire y su antropología filosófica, alfabetizados y alfabetizadores son sujetos cognoscentes que no están apenas en el mundo sino con él y traban una relación dialógica en torno al objeto de conocimiento que es su realidad circundante. De esta forma, crean los conocimientos a partir de sus propias experiencias y reflexiones sobre su vida cotidiana. Es por eso que considera a la alfabetización como una acción cultural para la “libertad y que la escritura del mundo precede la escritura de la palabra” (Freire, 1982). Es por ello que el proceso de cultura escrita debe ser un acto de saber en que el estudiante asuma el papel de sujeto del conocimiento. Según Freire es imperioso que el alumno, como sujeto creador, reflexione sobre el proceso de escribir y el profundo significado del habla. En línea paralela sostiene que el lenguaje escrito es imposible sin el pensamiento y que ambos son imposibles sin el mundo al cual refieren. Por esta razón, las dimensiones cognoscitivas del proceso de alfabetización deben incluir las relaciones del hombre con el mundo.

En esa temática Zavala, Niño Murcia y Ames (2004) sostienen que esta perspectiva teórica de literacidad (o cultura escrita) ofrece un marco para desenmascarar la aparente neutralidad de las prácticas letradas que identifican a la alfabetización tradicional, y deconstruir sentidos comunes con objeto de proponer alternativas que respondan a la diversidad sociocultural. Al flexibilizar la relación entre oralidad y escritura la relación entre ambas se complejiza, se superpone la forma y función en la comunicación real en el marco de situaciones específicas. El concepto de literacidad destaca que la pluralidad de lo letrado es concebida como histórica y culturalmente construida y, por ende, inserta en relaciones de poder.

De modo particular, Zavala (2002) reconoce distintas líneas dentro de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Barton (1994) relaciona el concepto de literacidad con la

escritura; Gee (1996) adopta un concepto más amplio y llega a señalar que es cualquier sistema simbólico enraizado en la práctica social; Heath (1983) la concibe como las variadas formas existentes de interactuar con el lenguaje alrededor de la escritura; Scollon y Scollon (1984) la vincula con los patrones discursivos del lenguaje escrito asociado a cualquier código desde donde se registran conceptos. Estas concepciones ayudan a complejizar el concepto y diferenciarlo explícitamente de la concepción de alfabetización tradicional, que estaría dando cuenta de una perspectiva técnico-metodológica desconectada de los procesos históricos y políticos que van marcando la vida de los sujetos.

El reconocimiento de los avances que implican los estudios de literacidad, no supone, empero, negar las dificultades encontradas en el campo en relación con el término literacy (literacidad). Al respecto Kalman (2001) sostiene que es difícil la traducción de este vocablo al español porque integra los usos de la lengua escrita, sus significados y las prácticas de escribir, donde la escritura desempeñan un papel preponderante (Kalman, 2001). Esta autora también habla de cultura escrita y reconoce que el vocablo alfabetización remite a caracteres negativos, como es el analfabetismo o a nalfabeto, que imprimen un sello estigmatizado que se asocia a la posición social y al grado educativo alcanzado.

Sin embargo, diversos autores (Zavala, 2002; De la Piedra, 2004; Soares, 2000) diferencian claramente literacidad de alfabetización porque presentan concepciones fundamentalmente distintas. El segundo se asocia a un aspecto mecánico y se le reduce al ámbito educativo, especialmente con la instrucción formal; mientras que literacidad o cultura escrita implica necesariamente una práctica social (Zavala, 2002). A su vez diferencia literacidad de escolarización y no los considera sinónimos dado que numerosos trabajos etnográficos han mostrado que los individuos se alfabetizan en una variedad de sistemas de escritura y por experiencias distintas. Zavala, et al. (2004) proponen el término literacidad como traducción de literacy porque constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no sólo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural. Aquí Street (1993) marca un cierto límite en el análisis realizado por los sociolingüistas en relación con el contexto al sostener que, en muchos casos, importa la teoría de redes o del interaccionismo

(Goffman, 1983) y se refieren sólo a aquellos aspectos del contexto observables directamente, a relaciones entre individuos como los papeles, obligaciones, encuentros cara a cara, entre otros.

De esa manera, el alfabetismo es doblemente un fenómeno social: los eventos de lengua escrita tienen lugar en el mundo social y cultural, y para formar parte de ellos, los participantes, como en este caso los estudiantes de maestría, deben introducir en su escritura su conocimiento de ese mundo (Kalman, 2003). Las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad profundizan en conocimientos de las personas sobre las dimensiones sociales de la cultura escrita, sus usos sociales y las consecuencias legales de la misma.

#### **2.1.7. La construcción de las ponencias es un proceso sociocultural**

Desde el enfoque sociocultural, el origen social y cultural de las funciones psicológicas superiores —tales como la construcción de ponencias de los estudiantes de maestría en pedagogía, a partir de las interacciones en actividades y contextos particulares— es resultado del desarrollo del pensamiento que depende de la situación; en otras palabras, el fundamento de lo que se ha planteado como teoría sociocultural, cuyas premisas (Dixon-Krauss, 2008, p. 21-27) son las siguientes:

- El desarrollo social es un proceso dinámico; el interés se centra en los cambios de los participantes como miembros de una comunidad de práctica, más que en las capacidades individuales de los participantes.
- Para llevar a cabo el análisis del contexto y de la actividad, no se pueden descomponer las situaciones culturales como una serie de características aisladas.
- La variación en prácticas culturales y condiciones biológicas producen cambios en la actividad humana. De esta forma, el desarrollo no tiene una sola y universal meta.

Derivado de estas premisas, según Dixon-Krauss (1996, p. 21-27) la teoría presenta tres elementos centrales:

1. *Situación*. La forma en que los participantes representan la actividad, incluyendo escenarios, objetos y eventos.
2. *Intersubjetividad*. Ocurre cuando los participantes en una actividad comparten la misma definición de una situación.
3. *Mediación semiótica*. Se refiere al uso de los signos y herramientas socioculturales desarrolladas para facilitar la comunicación y el pensamiento.

Es así que escritura se concibe como un proceso dinámico, estructurado y analizado según el contexto social y cultural. Las habilidades son siempre parte de las actividades y experiencias, pero sólo adquieren significado cuando son organizadas. De esta forma, en lugar de habilidades básicas, una aproximación sociocultural refiere actividades básicas que promueven el intercambio de conocimientos culturalmente relevantes. Como resultado de esta estimación, el desarrollo de la escritura académica surge en contextos mediados socialmente. Este proceso implica un sistema complejo de motivos, metas, valores y creencias en actividades sociales concretas. Desde esta situación, la escritura se debe organizar a través del trabajo colectivo y, de igual manera, de las interacciones dialógicas.

En definitiva, considerar cultura escrita como una práctica social y cultural implica, en primer lugar, que es un modo de acción (Austin 1962; Levinson 1983, pp. 210-219) y, en segundo, que siempre es un modo de acción situado histórica y culturalmente, en una relación dialéctica con otros aspectos de 'lo social' (su 'contexto social') –que está configurado socialmente, pero también, que es constitutivo de lo cultural, en tanto contribuye a configurar lo social. Ahora bien, la construcción de textos, como la ponencia, es un proceso creativo que debe satisfacer ciertos propósitos y requiere de procesos de planeación para cumplir su intención comunicativa. Es así que “escribir se reconoce como un proceso estratégico y autorregulado que propicia el descubrimiento y la creación de formas de pensamiento y conocimiento en la mente del escritor que se comparte con los demás” (Miras, 2000, p. 137).

Por lo tanto, la escritura de ponencias “implica procesos profundamente sociales y culturales que conectan los pensamientos, las concepciones, las experiencias y los proyectos de la gente con colectividades más amplias de acción y creencias” (Goody, 1963, p. 304). Según lo dicho, la escritura es un medio de comunicación entre personas, que trasciende en el tiempo y el espacio. Y, entre otras funciones, puede servir para orientar mutuamente la atención, para alinear los pensamientos, coordinar acciones, acordar negocios entre personas que no están físicamente presentes, así como también aquellas que sí lo están.

El éxito de estas interacciones sociales y culturales depende de que el texto induzca los significados apropiados en las mentes de los receptores —en este caso de estudio, la comunidad académica del posgrado de Pedagogía. Según lo anterior, la escritura es sin lugar a dudas un proceso eminentemente sociocultural que por lo mismo requiere de acciones de muchas personas. Así como del trabajo colectivo para cortar la madera, fabricar las herramientas y usarlas para escindir y esculpir el tronco, diseñar y construir las sillas, invertir en las fábricas, organizar la oficina que dan a la calle, comercializar y vender, mover la silla, etc., de la misma manera se considera el proceso de construcción de la escritura, es una acción que esencialmente se da en los contextos sociales y culturales.

Es así que se considera puntual el desarrollo de individuos alfabetizados y educados con amplia interioridad; es, en sí mismo, un desarrollo sociocultural que, a su vez, crea nuevas formaciones sociales y culturales, así como modos comunitarios de vida y pensamiento. Si bien las palabras escritas mueven las mentes, las mentes mueven a las personas y las personas se mueven en mundos, social y cultural. Los cambios en nuestras vidas comunicativas tienen consecuencia para nuestras vidas en los mundos, y estos cambios, más que los cambios en nuestras mente. Esta reflexión fue el principal interés explorado por Goody y Watts (1963) en su ensayo germinal “Las consecuencias de la alfabetización”, que explica la aparición de la escritura como un proceso social.

A este respecto, Jack Goody, como antropólogo, tenía claro que las prácticas culturales afectan, no sólo el desarrollo de los individuos y sus modos de pensar, sino

también la vida comunitaria. De la misma manera describe cómo la alfabetización ha influenciado la organización de la sociedad al proveer el punto de partida para la comprensión tanto de la complejidad de la vida social moderna, como del modo en que ésta se mantiene y evoluciona a través de las prácticas escriturales. Por ende, al ver cómo los estudiantes de maestría en pedagogía pueden haber usado el lenguaje escrito en la interacción social y cultural en la organización y estructuración de las actividades en desarrollo y de las instituciones, no es necesario atribuir esta operación a la alfabetización misma.

El poder de actuar sigue estando en manos de los contextos sociales y culturales donde los seres humanos desarrollan y llevan a cabo las actividades cotidianas del lenguaje escrito, incluso aún si surgen consecuencias no previstas en sus elecciones, puesto que el lenguaje escrito ha favorecido derivaciones diferentes a las anticipadas. La cultura escrita es una parte constitutiva de una matriz de complejas formaciones sociales y culturales de la sociedad moderna, en la que respondemos ante instituciones, creencias, grupos de personas ubicadas lejos de nuestra vida diaria y que abarca mucha más gente de la que “podría amenazar con un palo”, como afirma un proverbio chino de autor anónimo.

#### **2.1.8. La ponencia como género discursivo e interacción social**

Van Dijk (1983) explica que todo género discursivo es un “marco, una estructura conceptual que representa el conocimiento convencional de los usuarios de la lengua. Los marcos definen los que esperaríamos que fueran los transcurso de eventos posibles, normales o necesarios”. Todas las clases de pensamiento requieren de un constructo denominado macroestructura (como las ponencias). Y, al estudiar las estructuras de los textos literarios –dice Van Dijk (1983), (...) no debemos limitarnos al análisis gramatical de sus respectivas oraciones, sino incluir secuencias de oraciones y macroestructuras. La coherencia local y global, así como las superestructuras, también son adecuadas (...). Aún si hay estructuras “específicas” de discursos literarios, que deben ser caracterizadas en términos de estas nociones.

Cuando se habla de estructura de la ponencia, es también hacerlo de género discursivo. Para ello, podemos partir del concepto de M. Bajtín, cuyo interés radica en entender los textos como producto y medio para las interacciones sociales y en considerar sus características –temáticas, de estilo y de construcción– de acuerdo con las circunstancias de la interacción. Si enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diversas formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita, es necesario entonces analizar las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, porque esto nos ayudará a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje y a planificar las actividades. Al respecto, hay que tener en cuenta que, según Ruiz y Camps (2003): “Los géneros sociales o académicos, tal como funcionan en sus respectivos medios, son objeto de trasposición didáctica”, y en tanto dejan de ser estrictamente lo que son y pasan a ser objeto de conocimiento y de enseñanza y aprendizaje, se transforman en géneros escolares. “Aprender a plasmar nuestro discurso en formas genéricas” implica ahora el dominio de formas discursivas inéditas, caracterizadas por la hipertextualidad y la interrelación de diferentes lenguajes. Ello requiere incorporar a la secuencia didáctica estas nuevas formas de discurso. Partiremos del concepto de género discursivo procedente de Bajtín (1982, pp. 81, 93, 137), que recordaremos mediante este fragmento:

*El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera determinada de comunicación.*

En definitiva, cada texto como la ponencia, en cuanto género discursivo, ha de ser considerado según estos dos puntos de vista que no pueden separarse: como una práctica discursiva propia de una determinada esfera de actividad social y como una construcción verbal con unas características que reflejan el tipo de intercambio que se lleva a cabo. Si enseñar a escribir a los estudiantes de maestría es enseñar a apropiarse de las diversas formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita, es necesario analizar

las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, porque esto nos ayudará a definir los objetivos de enseñanza y aprendizaje y planificar las actividades.

Según Bajtín podemos considerar el género discursivo desde dos puntos de vista complementarios: como producto de la actividad social y medio para interactuar en los diversos ámbitos sociales, por una parte, y por otra, como un enunciado con unas características –temáticas, compositivas y de estilo– que reflejan el tipo de intercambio verbal que se lleva a cabo en una determinada situación discursiva. De acuerdo con esta concepción del género, es una propuesta coherente con el objetivo que en la actualidad asignamos a la alfabetización: enseñar mediante el lenguaje a participar en las prácticas sociales y culturales que son significativas.

Concisamente, los géneros discursivos, como las ponencias, deben estar orientados a la alfabetización deben y pueden rebasar la simple visión de las letras y contemplar propuestas pedagógicas participativas donde los estudiantes tienen múltiples oportunidades para interactuar alrededor de la lengua escrita e intercambiar ideas y conocimientos. Aprender a escribir un determinado género discursivo, es un proceso largo que se vincula con el aprendizaje de prácticas comunicativas, diversos contenidos y conocimientos acerca de cómo producir textos comprensibles para otros e interpretar textos hechos por otros. La del género discursivo debe situarse en el contexto cotidiano de quienes aprenden y aprovechar no sólo lo que saben acerca de escribir, sino también lo que saben acerca de su comunidad, su cultura, su vida y su mundo.

---

## 2.2. La escritura como producto o proceso lingüístico

---

Saussure (1997) define a la lingüística como parte esencial del lenguaje, que es a la vez el producto social de la facultad de lenguaje y el conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social que permiten el ejercicio de la facultad de lenguaje en los individuos. La lengua está unida a la vida de la masa social, y la masa social que es naturalmente inerte aparece ante todo como un factor de conservación. Con esa visión, la

lingüística, llamada también ciencia del lenguaje, estudia el lenguaje no como producto, sino como proceso.

Para explicar su evolución de la lingüística, diré que su estudio surge a partir de la necesidad de la comunicación intersubjetiva entre los seres humanos. Ésta se entiende, en un sentido amplio, toda reflexión objetiva fundada en el lenguaje; esto es, su interés por el estudio de la sintaxis, la semántica, la pragmática y la semiótica (Miranda, 1979). La lingüística es en sí una ciencia llamada a demostrar la esencia de la función social del lenguaje. La comprensión del discurso es un fenómeno lingüístico y pragmático que se concibe como la unidad global. Mientras la sintaxis organiza la forma y la semántica, el significado y la referencia de las oraciones y los textos, la pragmática analiza su función como actos del habla (Van Dijk, 1978). Además el lenguaje es esencial porque se deriva de una forma típicamente social y cultural. En ese sentido, la lingüística resulta tan esencial para el desarrollo del conocimiento, como lo es para las relaciones sociales dentro de un ambiente cultural.

En ese espacio cultural, la lengua existe entonces en la colectividad, como cúmulo de acuñaciones de significantes, independientes de cualquier acto de voluntad. Desde esa perspectiva, el dominio de la misma por parte del maestrante posibilita el crecimiento personal y su intervención en el ámbito social y cultural. Gracias a que surgió el lenguaje y todos sus conceptos es como se logró el entramado social. La actividad lingüística dentro de un marco pragmático que provee el enfoque sociocultural, influye en la cultura escrita de los estudiantes. Desarrollos ulteriores de la teoría saussureana, que veían la lengua como una red de relaciones funcionales (ver propuestas de Hjelmslev 1943-2006 y de Martinet, 1985), dieron lugar a la introducción del término contexto, entendido como el conjunto de elementos que, en el marco de sus relaciones sintagmáticas permiten la presencia de unidades lingüísticas que sean compatibles con ellos de acuerdo con las restricciones estructurales que supone cada lengua. Por ello, se define que el contexto de una unidad lingüística se puede especificar con base en sus relaciones sintagmáticas (Hjelmslev, 1943-2006 p. 53).

Esto significa que se examina la lingüística como toda reflexión objetiva y fundada en el lenguaje. Aunque, ésta ha variado considerablemente durante las últimas dos décadas, es también una de las categorías articuladoras de la presente investigación. Dentro de su contexto histórico se señala que durante el siglo XIX fue básicamente comparatista e historicista, no obstante ahora su visión radica en la posición teórica y epistemológica existente frente al lenguaje y las lenguas.

*La lingüística puede ser definida como el estudio científico del lenguaje (...); por estudio científico del lenguaje se entiende su investigación a través de observaciones controladas y empíricamente verificables y con referencia a alguna teoría general sobre la estructura del lenguaje (Lyons, John, 1993, p. 126).*

El propósito de los aprendizajes lingüísticos es el mejoramiento de las habilidades escritas y los desempeños de los estudiantes, es decir que el objetivo de esos aprendizajes son siempre parte del desarrollo cultural que repercute en la mirada de cultura escrita de los estudiantes de maestría. Ésta no sólo es la eficacia de un sujeto para comunicar su pensamiento, sino también la posibilidad que tiene un sujeto de "inscribirse" en su lengua, de hacerse responsable de sus enunciados; la posibilidad, no de la distancia del estructuralismo, sino de la identificación de una lengua como constituyente del propio sujeto. Con las investigaciones lingüísticas, posteriores a la década de los sesenta, que se centraron ya no en la oración sino en el texto como unidad de pensamiento, produjeron estudios acerca del aprendizaje y con ello una verdadera revolución en relación con la enseñanza de la lengua y del tipo de aprendizajes que deberían promoverse en la escritura. Es así que la enseñanza de la lingüística siempre se ha caracterizado por ser un trabajo de alfabetización permanente que no se aprende sólo en los primeros años, sino que es un asunto de toda la vida.

En sí, la actividad lingüística es el hecho de dos protagonistas: el sujeto comunicante que posee un concepto de literacidad y cierto estatus psicosocial, por cuanto escribir implica comprometerse en una relación de intercambio (contrato) con respecto al sujeto interpretante. Un primer protagonista en la actividad de producción, llamado enunciador, que es sujeto del decir, enunciador del acto de lenguaje y que se halla afectado

por cierto estatus lingüístico. El segundo protagonista en los actos de lenguaje es el sujeto destinatario, que tiene cierto estatus lingüístico y que está contenido en la enunciación del enunciador. No obstante su significación, es necesario reconocer que los textos no son artefactos lingüísticos autónomos, separados de los contextos sociales de interacción y desvinculados de lazos sociales, afectivos y personales. Son piezas de lenguaje contextualmente situadas que contemplan la identidad del estudiante dentro de la cultura escrita.

### **2.2.1. La ponencia y su impacto en la lingüística y el contexto**

En su relación con la lingüística y la incidencia del contexto, la ponencia es un género discursivo que se concibe como un texto científico, adscrito al lenguaje o a los espacios académicos. Este escrito tiene la función de declarar, informar, afirmar, proponer, comunicar o hacer una reseña sobre un tema de investigación determinado y concreto; habitualmente, se utiliza con el propósito de someterla a evaluación, examen o validación por una comunidad. En términos más llanos, el concepto de ponencia se emplea para hacer referencia al discurso o presentación ante un auditorio, como lo es el comité tutorial del posgrado de Pedagogía.

Este género escrito de investigación, debe contener: a) un problema o asunto estudiado, b) una metodología, c) unos resultados, d) un análisis de los resultados, e) unas conclusiones y recomendaciones, así como f) unas referencias bibliográficas; todo en el marco de aportaciones a la investigación. Para Razavich (1986, pp. 36-78) la principal diferencia entre la tesis (o trabajo de grado) y la ponencia es que “la función de la tesis es demostrar la competencia de un estudiante; mientras que la ponencia exige que el autor comunique su contribución al conocimiento”. Como vemos la ponencia es un mecanismo comunicativo para la difusión del conocimiento. Este tipo de texto hace referencia a la presentación de un proyecto o propuesta de investigación o a sus resultados, el estudiante generalmente redacta artículos, y envía ponencias a los coloquios, donde se explicitan los hallazgos más relevantes del proyecto que ha llevado a cabo.

Los estudiantes de maestría presentan ponencias por diferentes razones, generalmente ante un comité tutorial y pares, donde exponen resultados de investigación, al dar a conocer sus avances. La ponencia normalmente es un trabajo de investigación con una extensión que va entre 12, 20 y 30 cuartillas. Por lo general para una ponencia, la extensión de lo escrito se ubica entre 8, 10 y 12 páginas, en la presentación oral, normalmente se dispone de entre 10 y 15 minutos. La elaboración de un informe científico es una actividad laboriosa que requiere dedicación y tiempo. Al elaborar una ponencia debe considerar conocer suficientemente el tema que va a comunicar. Tener suficiente tiempo para prepararlo. Disponer del adecuado soporte en marcos referenciales; y tener los objetivos claros de lo que se va a comunicar (*Vórtice virtual*, 2010).

Los elementos que conforman una ponencia están constituidos por el título, autores, resumen, palabras clave, introducción, metodología, resultados, conclusiones y recomendaciones. En ese sentido, elaborar una ponencia de investigación es un reto que se deriva de la complejidad que supone investigar un tema desde el punto de vista bibliográfico, de la selección de objeto de investigación y del desafío que implica construir conocimiento a partir de la información que articula el marco teórico, el marco referencial y las aportaciones originales del investigador. Además de la pertinencia del tema; esto es que tenga en cuenta la propiedad del argumento para el evento.

La ponencia no sólo debe informar acerca de un tema determinado sino estimular las inquietudes y experiencias particulares de los oyentes. Los temas deben caracterizarse por su originalidad, pertinencia y relevancia, y deberán respetarse los derechos intelectuales y los principios éticos básicos en investigación. Entre los criterios para la selección del tema se encuentran la conveniencia y relevancia del estudio para el contexto en que será presentado y en algunos casos, las implicaciones teóricas y prácticas de los resultados.

Lo primero que debe organizar al momento de elaborar las ponencias son las fuentes que constituyen su aparato crítico. La literatura revisada debe ser de no más de diez años de antigüedad si es libro y de dos años si es una publicación periódica. La lista de autores debe

incluir aquellos que son representativos en el tema. La búsqueda puede hacerse tanto por fuentes físicas como electrónicas.

---

### 2.3. Literacidad y su percepción en el posgrado

---

La investigación sobre literacidad se ha desarrollado de manera significativa durante los últimos veinte años, pero hasta fechas muy recientes se ha empezado a profundizar en el tema. En los sesenta la escritura estaba centrada en lo que se ha denominado en enfoque formal. El panorama actual de investigación proporciona una nueva mirada sobre la concepción del desarrollo escrito de los estudiantes, llevando a cambiar radicalmente las concepciones de alfabetización que hoy se conoce como cultura escrita. Los enfoques llamados tradicionales (reglas gramaticales y desarrollo léxico) continuaron y aún continúan teniendo gran arraigo en todos los niveles educativos, uno de ellos el posgrado de Pedagogía de la FES Aragón. Al respecto, Bereiter, C. y Scarcamalia, M. (1987) descubrieron que la mayor parte de los escritos que los estudiantes producían era de tipo transaccional; esto es, sólo reproducían la información.

Si bien los hallazgos reportados por los investigadores a partir de los enfoques formales o tradicionales que tenían profundas implicaciones en la escritura de los estudiantes, aún no se establecía una vinculación directa con los aspectos culturales que impactan en el individuo. El foco de atención de la escritura estaba más centrado en la forma del producto; es decir, se caracterizaba por un tratamiento descontextualizado de la lengua, repetición de reglas, memorización de paradigmas y presentación de contenidos de manera aislada, lo que significaba una ruptura con los principios de la nueva cultura escrita de los estudiantes. Esta nueva mirada tiene que ver con una escritura con sentido, con el autodescubrimiento y el surgimiento de la voz del autor, con la necesidad de la planeación de la escritura, con la invención, la creación, la aportación y transformación de la realidad. En otras palabras, una escritura fresca, espontánea y que tuviera integridad (Grave y Kaplan, 1996).

En lugar del tradicional análisis de los productos (las ponencias), se comenzó a explorar lo que sucedía en la cabeza de los estudiantes a partir de los factores culturales y sociales, lo cual abrió una nueva puerta a los investigadores de la escritura. Lo anterior llevó a un cambio en las concepciones del comportamiento escrito de los estudiantes, diferente a la visión de la habilidad escrita como proceso lineal. Sobre este punto Emig (1971) mostraba que la influencia de la cultura se traducían en un papel las más de las veces negativo sobre la posibilidad de que los estudiantes pensarán y se comportarán como escritores. De ahí se puede establecer que la escritura es también un ente social y cultural, en tanto alienta a interrogarnos sobre nuestra interpretación de lo que otros escriben, así como de nuestras experiencias y creencias personales para sumarse al diálogo en curso (Wells, 1999). La escritura crea una representación permanente de significados y un texto que se puede convertir en un foco de discusión, en un esfuerzo por comprenderlo, mejorarlo o responder por él.

Dentro de la vertiente de la concepción de cultura escrita o literacidad están las prácticas sociales como formas culturalmente determinadas de hacer, conocer y ser. En relación con anterior, Scribner y Cole (1981) señalan que el alfabetismo sólo puede ser entendido en el contexto de las prácticas socioculturales en el que es adquirido y utilizado. En ese sentido, atender los aspectos sociales y culturales del alfabetismo inevitablemente involucra un cambio en la manera de escribir. Se empieza a hablar en términos de prácticas de lengua escrita, considerando que el contexto se crea a través de la escritura, que es un proceso en que interactúan contextos y que la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación.

Con esta percepción, los estudiantes anteponen los elementos de reproducción de la escritura, es decir, la réplica de símbolos gráficos donde se enfatiza la evaluación de producto, sin describir el proceso que lo subyace; de esta forma, según investigaciones, se fortalece la creencia de la linealidad en la lengua escrita, mientras que los elementos de creatividad, innovación, crítica y transformación están insuficientemente desarrollados. Poco o nada se instruye sobre cómo desarrollar los textos desde una perspectiva cognitiva, discursiva, retórica y funcional (Lerner, 2001). En las aulas casi nunca se enseña que los

textos tienen una textura y contextura social y cultural, que es en la práctica comunitaria que debe ser bien orientada a fin de atribuir el sentido a lo que se dice y escribe de manera apropiada.

### **2.3.1. Repercusiones conceptuales sobre las prácticas escritas**

La investigación en cuanto a cultura escrita es sin embargo incipiente, al igual que su estudio de los problemas de escritura en el posgrado en general. Este concepto no han sido profundamente indagado ni documentado, hasta el momento, por investigadores como Ferreiro (1987), Teberosky (1995), Goodman (1995), Kleiman (1995), Ladsman (1993), Cagliari (1989), entre otros. Y si en el ámbito internacional no hay mayor trayectoria investigativa en este campo, en el entorno nacional y aun regional la situación no es menos problemática. En el contexto de nuestro país, la discusión sobre la necesidad de abordar los problemas de esta temática en este grado académico inició desde hace una década, y con mayor énfasis, desde hace apenas un lustro. En el plano regional, muchas universidades mexicanas apenas comienzan a considerar a la cultura escrita como tema de interés y preocupación investigativa.

En nuestro país la práctica escrita entre estudiantes y profesores es la casi nula, y no menos en la historia del posgrado de Pedagogía. Este fenómeno social, tiene que ver con la aplicación parcializada de la cultura escrita en las aulas, lo que tiende a derivar en que un alto porcentaje de estudiantes en general no desarrolla suficientemente una escritura que le permita utilizarlas como procesos de transformaciones cognitivas y plasmarlas en sus investigaciones. Se mantiene la creencia que “todo se escribe igual”. La carencia de significado en las experiencias de la escritura brindan procedimientos al estilo de “recetas” de cómo abordar la lengua escrita, dicha fragmentación provoca la pérdida integrada de la escritura como práctica social de aprendizaje y recreación (Ferreiro, 2000).

Por tanto, se reconoce que la concepción escritura repercute en el sistema lingüístico y que además está sometida a condiciones que emanan del contexto social y cultural. Ambos modos exponen una configuración dialógica; y tienen una finalidad comunicativa

en que la interacción entre entidades emisoras y receptoras constituyen una unidad básica (Lomas, 1999). En tal caso, analizar el discurso escrito mediante el enfoque cultural que se concreta en dominio lingüístico de las ponencias, contribuye a explicar la trascendencia de redimensionar la concepción de literacidad que guardan los estudiantes de maestría.

Partiendo de este estudio, en el que se unen la percepción tradicional de la escritura en la educación sin considerar el contexto social y cultural, específicamente con la comunicación no verbal, se puede asegurar que la escritura es una herramienta invaluable que todo estudiante de pedagogía en posgrado debe dominar, como parte de su formación profesional, puesto que desempeña una función primordial como instrumento de transformación de la y su realidad. Este conflicto que enfrenta el estudiante afecta su vida académica en cuanto al proceso de construcción sobre cultura escrita, no sólo en la elaboración de ponencias, sino también de otros textos que se demandan a lo largo del posgrado.

En esta investigación haré referencia a cultura escrita como una práctica enmarcada en contextos sociales más amplios, dando cuenta de una pluralidad de prácticas, significados y concepciones de los sujetos estudiados. Ahora vemos que las nociones básicas de la percepción escrita, limitadas a los textos simples o mensajes escritos, implican el aprendizaje del código sonido-letra, normalmente en términos de ejercicios mecánicos, copiado, dictado y otros medios de aprendizaje rutinario. Esto ha dado un giro enfocado a la construcción del conocimiento escrito basado en el aprendizaje cooperativo, que ha sido llamado principio alfabético es un proceso de construcción del conocimiento que tiene varias etapas de desarrollo (Ferreiro y Teberosky, 1979).

*...Si se piensa la cultura escrita como la habilidad básica para reconocer e mblemas o descodificar letras en sonidos o palabras en significados, las consecuencias de la cultura escrita, aunque importantes, son inevitablemente limitadas. Pero si la consideramos en su sentido clásico, como la habilidad para comprender y utilizar los recursos intelectuales provistos por los tres mil años de diversas culturas letradas, las consecuencias de su aprendizaje pueden ser e normas. Y no sólo por que la cultura escrita ha permitido la acumulación de tesoros que están almacenados en textos, sino también porque entraña un variado conjunto de procedimientos para actuar y pensar sobre el lenguaje, el mundo y nosotros mismos... (Olson, 2005, p. 21).*

En tal caso, la literacidad se concibe como la representación social o el canal cultural más extendido para exteriorizar lo que se piensa y transmitir a través de la escritura-conocimiento (Alvarado y Cortés, 2000, pp. 1-3). Para Cassany, 1997; Flower, 1979, pp. 19-37; Miras, 2000; Olson, 1998; Ong, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1983; Sommers, 1982, la escritura de cualquier contexto cultural no es sólo un medio de registro o comunicación sino también puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber.

Es así que cultura escrita abarca una perspectiva más amplia de la enseñanza de la escritura, al no vislumbrar sólo la decodificación o “ser alfabeto”. Recurrir al concepto como linealidad sería condenar a la simplificación, sobre todo si se limita a aprender en una posición de estar “anclado” al alfabeto (Ferreiro, 1999). En virtud de ello, en México y en muchos países se observan en la actualidad múltiples problemas en los estudiantes para apropiarse y, consiguientemente, apropiarse de la voz, aspecto central del fracaso escolar. Igualmente, a los problemas educativos vinculados con la lengua se les han buscado diversas explicaciones hacia el exterior, es decir a los problemas de enseñanza, pero jamás a los problemas de aprendizaje de la escritura.

### **2.3.2. Apropiación de la escritura académica como herramienta de transformación**

A fin de entender que es indispensable transformar nuestra concepción, ya que “si cambiamos nuestra percepción sobre lo que es cultura escrita, también cambiará la manera de fomentar el aprendizaje” (Cassany, 1994, p. 84). Por tal motivo, comprender la cultura escrita significa apropiarse de la escritura académica como una condición para enunciar la verdad de uno mismo; construir (o deconstruir) el ser individual o colectivo; defender o cuestionar ideas, y lograr la entrada en espacios sociales e institucionales en gran parte controlados por quienes siempre han ejercido un poder normativo sobre la lengua en el posgrado (cuerpos tutorales).

Y es que la cultura no es sólo una práctica social sino una herramienta de transformación social. En ese sentido, la corriente constructivista (cuyos principales exponentes son Vigotsky, Piaget, Bandura, Ausubel...) establece una dimensión epistemológica y cognitiva que reconoce a la alfabetización como un proceso de conocimiento —y no de mero adiestramiento en una técnica de cifrado y descifrado—; quienes aprenden como personas inteligentes que merecen respeto, son capaces de comprender, poseen y construyen activamente conocimiento que manifiestan en su producción escrita.

Respecto al tema, Carlino (2005) expresa que la noción de cultura escrita debe apreciarse desde sus dos significados: uno sincrónico que se refiere a las prácticas y concepciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. Ambos significados están contenidos en el término cultura escrita, que remite al conjunto de prácticas sociales. Así, las ponencias que circulan al interior del posgrado, son altamente institucionalizadas puesto que se trata de modelos de comunicación legitimados y reproducidos por los individuos que conforman la sociedad, pero básicamente modelos que se espera que los miembros en formación (estudiantes) aprendan, dominen y reproduzcan, sin interesarse por la creatividad ni aportación que debe proveerle los ámbitos, social y cultural. La comunicación discursiva en niveles educativos superiores depende en todas sus variantes de las diferentes comunidades que interactúan en ese contexto en particular, de las prácticas sociales que realizan, así como de los objetivos y metas que se plantean en su construcción cultural.

De acuerdo con lo referido, los procesos de producción de textos académicos, como en este caso las ponencias de los estudiantes de maestría, requieren de una habilitación que no se obtiene de manera individual y automática, sino que es el resultado de un proceso de aprendizaje sistemático que se alcanza en el continuo contacto con los miembros de diversas comunidades disciplinares y profesionales que generan dichos textos. La cultura escrita de una comunidad como la académica, está directamente relacionada con los procesos de aprendizaje y la adquisición de conocimiento en las distintas áreas del saber científico y humanístico.

En la universidad y, con mayor razón en el posgrado, se debe escribir para mucho más que la acción de simple y llanamente comunicar. En las ponencias de los maestrantes, las formas y condiciones de la alfabetización, que siguen un modelo normativo, presenta otra línea de pensamiento que se relaciona mucho más con los métodos de alfabetización tradicional que con el acceso al conocimiento integral que tiene la literacidad. De acuerdo con Lerner hay dos tipos de alfabetización: alfabetización en sentido estricto y en sentido amplio. La primera se refiere a la apropiación del sistema de escritura y la segunda al desarrollo de la escritura. Esa distancia entre ambas miradas favorece, primero, cuando están incursionando en la cultura escrita una sonorización desvinculada del significado (Cassany, 2008) y, segundo, la dificultad para comprender textos. La alfabetización en sentido estricto se enfoca al dominio de los procedimientos de escritura. Esta definición muestra una mirada muy limitada de lo que es alfabetización. En cambio la alfabetización en sentido amplio, como se utiliza el término a partir de las últimas tres décadas, abarca un enfoque más extenso, puesto que se considera que escribir, desde el enfoque sociocultural, es un procedimiento que rebasa en mucho el dominio de una técnica porque implica un desarrollo intencionado del lenguaje y la conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de reflexionar intencionadamente sobre el lenguaje (Solé, 2007).

Por tal motivo, se debe redirigir la atención porque no sólo es un problema del posgrado de Pedagogía, sino de todas las instituciones escolares que alfabetizan (educación, básica, media superior y superior). Además es conveniente mencionar que muchos de los problemas educativos que existen en la educación se generan por la enseñanza de la escritura que ha sido encaminada en detrimento del desarrollo cognitivo por parte de los estudiantes. Esto tiene relación debido a que el estudiante a lo largo de su trayectoria educativa no experimenta con una diversidad de géneros, sino que su educación es básicamente oral y sin reflexión ni mucho menos crítica o creatividad.

En las últimas décadas, la educación en México “ha dejado de ser”, al menos en la teoría, el espacio donde el principal objetivo ha sido la alfabetización en un sentido limitado. Pero no obstante la nueva mirada de enfocar la escritura a partir de los estudios de literacidad, la alfabetización ha conservado la misma visión tradicional que se ha

pretendido dar vuelta. Se mantiene entre los estudiantes un concepto mecánico-instrumental sobre cultura escrita. Sumado a ello, en las ponencias se da predominio a lo formal soslayando los factores esenciales en todo proceso investigativo.

### 2.3.3. La cultura escrita y los estudiantes como sujetos con voz

Al concebir a los avances de investigación como un proceso de producción de conocimientos sobre la práctica, se asume la unidad entre el sujeto y el objeto de conocimiento. El sujeto sistematiza y pretende producir conocimiento sobre su propia práctica, es decir, sobre sí mismo y su acción en el mundo, que transforma a su entorno y, a la vez, lo transforma a él mismo (Barnechea M., González E y Morgan M. 1998). Pese a ello, se muestra una concepción parcializada de cultura escrita, que resulta relevante para cada caso en particular, dado que la cognición humana es mediada por herramientas culturales, entre las cuales la escritura es un aspecto central. Su adquisición depende de la participación en actividades socialmente organizadas y culturalmente aceptadas, donde practicantes experimentados (escritores avezados) y principiantes (estudiantes) entran en contacto y se involucran en tareas conjuntas (Vygotsky, 1998).

Con esta visión, retomo a Freire quien señala que el tipo de criaturas que son los seres humanos depende del tipo de trabajo que hacen, del control que tiene sobre éste, y de su habilidad para actuar creativamente de acuerdo con sus propias elecciones y decisiones...” (Freire, 1970, pp. 81). En ese sentido, la alfabetización ha implicado aprender a escribir de manera competente. Sin embargo la cultura escrita es un medio que busca que los estudiantes y la sociedad en su conjunto tengan voz (expresión propia); *para hablar en* contra de (resistir la opresión), y *para hablar con* (dialogar con otros). Es el medio para dejar de depender de otros para hablar y ser oídos, vistos respetados como ciudadanos y seres humanos (Freire, 1970).

Apropiarse de la escritura “posibilita no sólo el éxito escolar, sino dar a los miembros de los grupos marginados el poder de articular una voz propia, de construir el valor y la seguridad para atrever a expresarse en situaciones comunicativas monopolizadas

por quienes detentan las formas legítimas del lenguaje, oral, escrito o multimodal (Hull y Hernández, 2008). Tener voz implica valorar y emitir juicios sobre el fenómeno escrito y las acciones realizadas por otros, para así asumir posturas y aceptar o confrontar las propuestas presentadas por otras voces. Sin embargo, ésta no es una habilidad fácil de adquirir, para desarrollarla se requiere de un aprendizaje sistemático que lleve a los estudiantes a reconocerse como sujetos con voz, capaces de opinar y defender posturas.

---

## 2.4. Diversos modelos de construcción de la escritura

---

Diversas son las posturas teóricas que han explicado el proceso de construcción escrita y que buscan ser un paradigma en la enseñanza-aprendizaje del discurso escrito. Durante los últimos años, las investigaciones sobre el proceso de producción escrita han orientado la elaboración de propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura, lo que ha supuesto aportes significativos a las prácticas de enseñanza en el aula.

Un modelo influyente ha sido el desarrollado por Hayes y Flower (1980, pp. 31, 21-32), que hizo posible instalar en la escuela una concepción de la escritura diferente de la tradicional: la escritura de textos dejó de verse como un “producto” y comenzó a entenderse como un “proceso”. En años posteriores, no sólo se revisó y modificó el modelo original sino que se desarrollaron nuevas modelizaciones del proceso de escritura (Alamargot y Chanquoy 2002; 2003, pp. 287-304).

A continuación nos proponemos analizar y discutir algunos de estos modelos que consideramos relevantes y que han tenido mayor influencia en ámbitos educativos.

### 2.4.1. Modelo de Hayes y Flower

Linda Flower (1981, pp. 32, 365- 87) desarrolló los conceptos de prosa del escritor y prosa del lector estableciendo la función, estructura y estilo diferenciado entre ambas formas de escribir. Según estos elementos, se puede establecer un vínculo entre la prosa de escritor, con escritores novatos y la prosa del lector con expertos. Esta afirmación es cierta, sin embargo, son formas de enfrentarse a la tarea de escritura que están en constante

interacción. Los escritores novatos necesariamente se centran en el texto con el propósito de practicar estrategias incipientes de planeación, textualización y revisión. Una vez desarrolladas, el escritor está en posibilidad de orientar el texto siguiendo demandas tanto personales como de la audiencia. También se reconoce la participación de ambas durante la composición. Estos procedimientos mediante los cuales los individuos escriben, promovió el desarrollo de un modelo de composición que consta de tres unidades: la situación de comunicación, los procesos de escritura y las estructuras de recuperación (Hayes & Flower, 1981):

- *Situación de comunicación.* Contiene todos los elementos externos al escritor: la audiencia, el problema de expresión que se plantea, el canal de comunicación y el propósito del escritor. En esta situación se distinguen dos elementos fundamentales: problema retórico y texto. El primero se refiere al conjunto de circunstancias que propicia la escritura. El segundo es la respuesta o la solución que damos a este problema. El problema retórico es el elemento más importante al principio del proceso de composición; en donde el autor tiene que valorar y analizar las condiciones y características de los distintos puntos del problema. En cuanto al segundo, a medida que el escrito avanza aparece un nuevo elemento en la situación de comunicación que se refiere al mismo escrito que se va formando. La primera frase de un párrafo condiciona a las que siguen.
- *Proceso de textualización.* Se trata de situación de la construcción que consiste en traducir el lenguaje representado en discurso escrito coherente, haciendo uso de un sistema lingüístico determinado. Este proceso se ha descrito según el modelo desarrollado por Sharples (1999), quien retoma los principios básicos de la propuesta de Hayes y Flower.
- *Estructuras de recuperación.* La memoria operativa se concibe como una capacidad cognitiva básica, que permite mantener y manipular la información en complejas tareas cognitivas, tales como la producción y la comprensión de textos. Su función involucra el control y procesamiento activos de la información. Recientemente, Gárate (1999) emplea los términos de memoria operativa a largo plazo (LP-MO) y memoria operativa a corto plazo (CP-MO), como dos procesos paralelos e

indispensables para la ejecución de tareas de escritura. La información podría fijarse en LP-MO de manera estable, pero su acceso efectivo sólo se mantendría temporalmente por depender de claves de recuerdo o recuperación almacenadas en la CP-MO (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999).

#### 2.4.2. Modelo de Bereiter y Scardamalia

Bereiter y Scardamalia (1985, pp.73-93) analizan el proceso de escritura distinguiendo entre estrategias de alto y bajo nivel. Las estrategias de bajo nivel son las conducidas por procedimientos lineales y mecánicos, mientras que los de alto nivel o superiores implican procesos metacognitivos que requieren del manejo de operaciones recursivas. Siguiendo este planteamiento los autores proponen dos modelos explicativos del proceso de escritura: *Decir el conocimiento* y *Transformar el conocimiento*. Aun cuando se aborden de manera independiente, es necesario considerar dos aspectos. El primero se refiere a la forma integral en la que operan ambos modelos (especialmente en escritores expertos), y el segundo es que cada propuesta implica diferentes etapas, por lo que no se puede considerar uno mejor que otro.

- *Decir el conocimiento*. Este modelo explica el proceso de construcción a través de varios niveles que operan de forma lineal. En principio el escritor genera una representación mental de la tarea, posteriormente localiza claves para identificar el tema y el género. Estas claves permiten al escritor recuperar el contenido relevante con cierto orden de presentación. Una vez que se evalúa la pertinencia del contenido, de acuerdo con la representación inicial de la tarea, se elabora el borrador y finalmente la última versión del texto. Este proceso es, en la mayoría del tiempo, virtual y automático; dado que la composición no se aborda como una problemática que implica el análisis retórico y de contenido, sino como una tarea de dar a conocer la mayor información posible.

El modelo de *Decir el conocimiento* hace uso máximo de pistas externas y del lenguaje oral. La forma de construir el texto tiene parecido a una conversación, el interés está

centrado en la comprensión del escritor más que de la audiencia. Algunas características del modelo son:

- *Textuales*: El escritor está interesado en generar el texto más que en la comprensión que tenga la audiencia de él.
- *Coherencia*: Los textos se estructuran a partir de unir oraciones simples. Es frecuente que las oraciones respondan al tema, aun cuando pierdan sentido entre ellas.
- *Estructura*: Debido a los filtros mnémicos que realiza el escritor en el modelo de *Decir el conocimiento*, los textos suelen responder al género que se solicita, sin embargo, no cumplen con las funciones comunicativas, características de cada modo discursivo.
- *Prosa del escritor*: Las ideas se representan en una forma y en un orden que son razonables desde el punto de vista del escritor, pero no considera el punto de vista del lector.
- *Ausencia de protocolos de planeación*: Desde el modelo de *Decir el conocimiento* los escritores dedican un espacio mínimo al problema de planeación. Se inicia la textualización de forma precipitada, guiada por el flujo de información proveniente de la memoria operativa.
- *Limitaciones en la revisión*: La revisión de los textos se centra en aspectos convencionales como la ortografía y la puntuación, no evalúan la relación que existe entre el objetivo del texto y la producción realizada. La corrección se lleva a cabo a través del ensayo-error más que de un acercamiento estratégico del problema detectado.

La segunda postura que plantean Bereiter y Scardamalia se denomina *Transformar el conocimiento*. Esta propuesta integra el modelo de “decir el conocimiento” en un esquema que conceptualiza la escritura como un problema retórico y de contenido. Al igual que en el modelo anterior, se parte de una representación mental del problema, pero a diferencia del primero se realiza un análisis de los propósitos del texto, lo que implica tomar decisiones tanto de la forma del discurso como del contenido. La información de estos elementos

monitorea la textualización de las ideas. Suele definirse el grado de un escritor según el uso que haga de este modelo. Algunas de sus características son:

- *Alternar, monitorear y coordinar procedimientos*: Los escritores expertos realizan diversas actividades durante la escritura, por ejemplo, generan contenido y detectan problemas, empleando estrategias de autorregulación que conducen la actividad.
- *Búsqueda heurística*: Cada elemento que conforma los problemas del texto es integrado en aspectos comunes, de tal forma que la búsqueda de soluciones se basa en estrategias generales que facilitan la recuperación de aspectos de dominio específico.
- *Representaciones mentales del texto*: El texto se representa en diferentes niveles. El nivel más superficial se refiere a una representación fotográfica o física del texto. En niveles más complejos se analizan las oraciones, la estructura, el sentido global así como los problemas retóricos y de contenido de los escritos. Existe evidencia de que los escritores expertos poseen toda clase de representaciones.

En contraste se observa que el modelo de *Transformar el conocimiento* describe cómo se establecen los objetivos del texto y la manera en que los procesos de solución de problemas operan en ellos, así como las representaciones estructurales y globales. Mientras que el modelo de *Decir el conocimiento* describe cómo se genera el texto sin necesidad de apoyarse en niveles complejos de representación.

Se han presentado dos modelos que describen la composición de textos como un problema retórico y de contenido. Además, ambos exponen el desarrollo recursivo de la escritura en donde inicialmente la prioridad es satisfacer al escritor y sólo a través de la instrucción directa se considera al lector. A continuación se presenta uno de las propuestas elaboradas recientemente, que si bien amplía los conceptos de estos modelos, introduce además el problema de diseño que plantea la producción de textos.

#### **2.4.3. Modelo de composición creativa de Sharples**

Este modelo fue elaborado por Sharples (1999), quien concibe a la escritura como un problema de diseño y subraya la importancia de desarrollar estrategias de construcción que permitan transformar el conocimiento. La escritura como diseño envuelve una solución de

problemas, el escritor tiene algunos propósitos, planea y satisface ciertas restricciones debido a que es miembro de una comunidad, donde comparte ideas y técnicas con otros.

Los principios que conducen este modelo son:

- *Recursividad, concurrencia e iteratividad*: No es necesario que culmine una etapa y operación para que suceda la siguiente, además dos o más etapas pueden darse al mismo tiempo y, finalmente, las etapas pueden requerir de una repetición sostenida de cualquiera de ellas (Morales, 2003).

- *Desarrollo de cada etapa*. Ésta es afectada en forma definitiva por la personalidad del escritor.

- *El tiempo y el esfuerzo*. Ambos, invertidos en la ejecución de las etapas y las operaciones, son funciones de las competencias, capacidades, control de contingencias, dominio del tema y estilos de actuación que posea el escritor, así como el tema sobre la cual versará lo escrito.

Los modelos de escritura presentados involucran tres procesos complejos: planeación, textualización y revisión que actúan de forma dinámica e interdependiente. A continuación se explican los elementos involucrados en cada uno, así como las estrategias que pueden desarrollarse para favorecer la calidad de los textos.

Procesos de composición: Planeación. Esta etapa comprende la ejecución de varias operaciones mediante las cuales el escritor establece diversas situaciones como son:

- Direccionalidad de lo que se aspira a escribir.
- Determina el contenido del texto.
- Recurre a competencias lingüísticas para textualizar información.
- Representa el texto con esquemas, imágenes y cuadros.

Sharples (1999) señala que el proceso de planeación implica diversas actividades que se mueven en un continuo de los aspectos relacionados al contenido hacia los aspectos retóricos del texto. Una de las estrategias útiles en la planeación son los organizadores visuales; el proceso puede iniciarse con el desarrollo de una serie de notas, semejante a una lluvia de ideas. Posteriormente, se elaboran listas más precisas que adquieren sentido en representaciones gráficas como los mapas y redes conceptuales en que se establecen los vínculos entre una idea y otra; resulta útil desarrollar esquemas de contenido en que se añada información a la establecida en los mapas y que funcione como piezas del borrador del texto. En definitiva, es conveniente diseñar una estructura retórica que permita organizar el escrito y acomodar la información que se tiene hasta el momento.

Diversas investigaciones señalan el efecto positivo que tiene la planeación en la calidad del escrito, especialmente la elaboración de esquemas de contenido, encontrando relación entre la planeación, el tiempo empleado en la escritura y el éxito de las composiciones. La calidad de las composiciones mejora conforme aumenta el tiempo dedicado en esta fase.

Producción del texto. Los escritores generan ideas y las organizan en esquemas mentales que son representados como lenguaje y expuestos en palabras. Los lectores interpretan el lenguaje escrito en esquemas y lo integran con su experiencia y conocimiento previo. Un escritor en el acto de componer está en una continua tensión mental entre interpretar las ideas existentes y crear nuevas (Cassany, 1999).

El escritor durante este proceso de creación-interpretación-reconstrucción necesita responder a un conjunto de restricciones que pueden agruparse en estos componentes:

- *Elementos gráficos*: incluyen letras, palabras y otros signos, como los paréntesis, los corchetes, los guiones, las llaves, los signos de puntuación, los de interrogación, los de admiración. El subrayado, los rectángulos para destacar una frase, etc., los que hace visible la escritura.

- *Sintácticos*: son las reglas o maneras de combinar las palabras para formar oraciones y párrafos que sirvan de pistas en la construcción del significado por parte del lector.

- *Semánticos*: son recursos que se emplean para proveer a los lectores de pistas que le permitan precisar el significado que se intenta transmitir en el texto.

- *Textuales*: son los elementos lingüísticos que dan la cohesión y la coherencia al texto.

- *Contextuales*: son los elementos que se utilizan para crear un entorno lingüístico particular previo a la presentación de determinada información.

Con la presentación de los distintos modelos de construcción escrita, expuestos arriba, se observa cómo diversos autores han estudiado formas de enseñanza-aprendizaje del discurso escrito. Lo que evidentemente es de gran ayuda para el estudiante, sobre todo para quienes, como los maestrantes, necesitan apropiarse de esta habilidad para hacer frente al contexto académico en el que se desarrollan.

---

## 2.5. Categorías de análisis de la investigación

---

Las categorías de análisis son las clasificaciones más básicas de conceptualización, y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente (Thiebaut, 2008). La categorización consiste en la segmentación en elementos singulares, o unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista de nuestro interés investigativo. Por ello en la investigación utilizo tres categorías fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información.

### 2.5.1. Cultura escrita

Esta categoría es el centro de la investigación, debido a que la significación de cultura escrita de los estudiantes de maestría, parte de los ámbitos sociales y culturales donde ésta se desarrolla. Sin embargo la literacidad no se remite sólo aprender a descifrar códigos para

“funcionar en la sociedad”, sino a transformar la realidad, históricamente adversa, a través de la escritura. Goody (1977) señala que el hecho escrito no se puede abordar como si la escritura fuera una “entidad monolítica” o una “destreza indiferenciada”; sino justamente al contrario, siendo conscientes de que todas “sus potencialidades dependen de la clase de sistema que prevalece en cada sociedad”. Sin duda alguna lo que no han sabido hacer cuantos han prescindido de la multiplicidad que encierra y la han reducido a un mero signo lingüístico. Recuperar la amplia riqueza del vocablo es, por ello, unas de las condiciones de partida sobre las que debe levantarse la concepción de la cultura escrita, donde según Attilio Bartoli:

*... significa un universo, y no sólo un instrumento, comunicativo, cognoscitivo, expresivo; un punto de intersección entre lo individual y lo colectivo; un sistema de signos y de normas, su apropiación y su uso (activo y pasivo); el acto del escribir y su producto, tanto en la cualidad técnico-material como en la cualidad de texto —contenido y estructura— (Attilio Bartoli, 1997, pp. 401-428).*

Es así que la escritura adquiere pleno valor como categoría de análisis histórico cuyo estudio debe atender a las consecuencias sociales y culturales derivadas de la implantación y extensión del código escrito (Goody, 1997). En definitiva, la historia de la cultura escrita trasciende la consideración de la escritura como un mero sistema gráfico para interrogarse principalmente por sus distintas funciones y las consiguientes prácticas materiales, siempre en referencia a las respectivas sociedades históricas y teniendo en cuenta que en cada momento la sociedad ha estado formada por alfabetizados y analfabetos. Por esa razón, la cultura escrita en cuanto práctica social nos sumerge en una aventura tan apasionante como la de reconstruir, a partir de los propios testimonios escritos y sin obviar su análisis formal, el significado y el uso que le han dado las respectivas sociedades a lo largo del tiempo.

Es conveniente saber para esta investigación que “cultura es el sistema de significados, actitudes y valores compartidos, así como de formas simbólicas a través de las cuales se expresa o encarna” (Burque, 1991, pp. 836-849). La historia de las normas es una parte fundamental de la historia de la cultura escrita que debe ponerse en conexión con la realidad más concreta de las prácticas, esto es, con los testimonios específicos donde se expresan los usos y funciones atribuidas al texto.

Al vincularse con la realidad se pone sobre el tapete el contraste entre la función reglamentista de los discursos y la potencialidad subversiva de las apropiaciones, del lector pero también de la persona que escribe. Así la valorización de las prácticas forma parte de una revisión historiográfica que ha traído el retorno del sujeto al análisis histórico. Con ello no se trata de negar la importancia de las estructuras sociales o económicas, sino de introducir los conceptos de libertad y de transgresión en el estudio de las prácticas culturales.

A fin de cuentas, la norma establece su propuesta pero finalmente es la persona quien la acata o no. En el ámbito de la historia cultural, esta revalorización del sujeto tiene mucho que ver con la brecha abierta por la microhistoria y, sobre todo, con la constatación de lo equivocado que era establecer una relación unívoca entre niveles sociales y culturales, cuya mejor demostración está en la trayectoria que han seguido los estudios sobre la cultura escrita. En suma, como ha dicho Pierre Bourdieu (1998), la representación que los individuos y los grupos revelan a través de sus prácticas y de sus propiedades “forma parte integrante de su realidad social y cultural”. Ya no se trata tan sólo de valorar los distintos niveles de competencia escrituraria según se infieren de los testimonios autógrafos; sino de profundizar en sus rasgos y, en especial, en el análisis morfológico de los testimonios escritos producto de los ámbitos sociales y culturales.

### **2.5.2. Perspectiva sociocultural**

En la investigación se aborda la perspectiva sociocultural para conocer la conceptualización que los maestrantes tienen de la escritura. Desde este enfoque, el desarrollo cognitivo es visto como un proceso cultural, en donde los conocimientos y significados son coconstruidos en interacción y compartidos en comunidades de práctica como el posgrado. En estas prácticas socioculturales, el lenguaje desempeña un papel central como mediador de la actividad tanto en un plano psicológico como social.

La perspectiva sociocultural es uno de los dos subcategorías de análisis. La intención fue interpretar los conocimientos y aptitudes de los entrevistados, pues a fin de cuentas es con dicho enfoque con el que el estudiante de maestría construye su discurso escrito, a la vez que da ciertos indicadores de su estructura. Vygotsky (1978) sostenía que el aprendizaje tiene lugar en tanto los individuos se involucren en actividades culturalmente significativas con ayuda de un miembro más competente. Esto supone que una tarea llevada a cabo en colaboración, “transformando la participación”, en tanto el aprendiz logra mayor competencia y responsabilidad sobre las partes cognitivamente más demandantes de la tarea escrita (Rogoff, 1990). La lengua escrita en los contextos académicos constituye un complejo espacio social en el que las actividades e interacciones que construyen la vida del contexto académico son fundamentales en la forma en la que los estudiantes llegan a comprender los usos de la lengua escrita (Gutiérrez, 2005).

El discurso del aula ha recibido una considerable atención en las últimas décadas. Los trabajos de Mehan & Woods (1983), Cazden (1988), Wells (1999) Edward y Mercer (1994), entre otros, han enfatizado el papel fundamental del discurso como mediador esencial en los proceso de construcción de conocimientos en situaciones de interacción educativa (Coll y Onrubia, 1992). El contexto escolar constituye un espacio de aprendizaje profundo y tiene como efecto el desarrollo del lenguaje escrito de los estudiantes; es decir, la participación en actividades sociales media el desarrollo del conocimiento. A través de la interacción con otros, el estudiante se acerca a prácticas sociales e internaliza los procesos sociales internos como una parte orgánica de la práctica.

Es así que el aprendizaje se da, primero, en el plano de la experiencia social mediada por sistemas simbólicos culturales, sobre todo en el lenguaje humano y, segundo, en el plano de la cognición individual (Hicks, 1996). Este autor señala que el movimiento desde el plano exterior implica un proceso activo de transformaciones y no una copia mecánica de la experiencia, como parte del proceso de construcción del pensamiento. Al mismo tiempo que el actor social internaliza el discurso social, lo reorienta hacia sus propias experiencias y propósitos. En la teoría de Bakhtin (1981, pp. 81, 93, 137), la apropiación es una respuesta del sujeto a la interacción social y no una reproducción

mecánica de ella: es el producto de una mente activa que reconstruye y resignifica los eventos desde la posición y la historia subjetiva.

Sobre lo anterior, Wenger (1998) plantea que el aprendizaje es el resultado de las trayectorias personales por diferentes situaciones sociales, dando cuenta así de las diferencias personales de desarrollo. En otras palabras, la participación si bien es cierto se refiere a intervenir en actividades sociales, esto es, en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores, el desarrollo escrito es de una internalización personal. De ahí que la participación se articula con el contexto en la medida que denota las diferentes formas de intervenir en una situación específica y, a la vez, en su construcción. En ese sentido, el enfoque sociocultural aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de manejo y apropiación de la escritura.

Según Wertsch (1991, p. 193), [...] Su meta principal consiste en construir la versión de los procesos mentales humanos que da cuenta de estos procesos y su relación con los contextos culturales, históricos e institucionales”. Mientras las teorías clásicas que es la mente individual la que logra dominar los procesos de razonamiento, a través de la internalización y la manipulación de estructuras, “la perspectiva sociocultural ubica los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción Wertsch (1991, p. 196.

De ese modo, la estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de conocimiento, dado 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”. (Bourdieu, 1997, p. 58-63). 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 ayudarán. Con lo anterior se trató de que los maestrantes abundaran en cada una de sus respuestas o incluyeran comentarios no contemplados, pero que resultaran muy importantes para el trabajo de investigación que aquí presento.

### 2.5.3. Análisis lingüístico

Aquí hago referencia a la alfabetización, en singular, reconociendo las diversas comprensiones del término en diferentes momentos y contextos; los distintos enfoques al respecto, y los desiguales niveles de conocimiento sobre el manejo de la lengua escrita que tienen las personas, incluso las dadas por “analfabetas”. Se incluyen las muchas y crecientes complejidades de la alfabetización dentro de un único concepto y campo en permanente expansión. El proceso de alfabetización implica una comprensión y un desarrollo holísticos del lenguaje como totalidad, en sus cuatro funciones básicas e interrelacionadas: hablar, escuchar, leer y, en este caso, escribir. Ribes (2007, pp. 7-14.) sostiene que el comportamiento humano se practica y tiene sentido dentro del lenguaje. Dado que el lenguaje está presente en todas las interacciones humanas, razón por la cual desempeña un papel fundamental en el aprendizaje. Agrega que es importante señalar que las capacidades que se requieren a partir de los intercambios dependen, a su vez, de los modos lingüísticos comprendidos en el momento del aprendizaje.

Con el desarrollo del lenguaje aparecen conceptos que permiten al hombre ser reflexivo, ser consciente, pensar por sí mismo y convertirse en individuo, separado del objeto. Este individuo, no obstante, no se encuentra solo en el mundo, y teniendo al lenguaje como medio para comunicarse, debe compartir con sus pares diferentes convenciones que le permitan a todos interpretar los discursos de la manera más fidedigna posible con las intenciones del autor. Es a partir del lenguaje como aparece la concepción de cultura escrita. El lenguaje, entonces, hace consciente las palabras. Éstas a su vez son concepciones de conceptos. El poder pensar sobre la palabra es entonces el poder pensar

sobre pensamientos. Con la escritura aparece, a la sazón, la idea de subjetividad, que no es más ni menos que eso, el sabernos pensantes, el poder reflexionar sobre nuestros pensamientos y sobre los pensamientos de otros.

La definición que tradicionalmente ha manejado y en la actualidad maneja la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1958), tiene que ver con una persona alfabetizada como alguien que es “capaz de leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado simple de la vida cotidiana”. Dicha dilucidación continúa siendo útil si aceptamos que el concepto y las realidades de que el lenguaje ha evolucionado y que la vida cotidiana de las personas en la sociedad ha cambiado de manera dramática, dado que se ha vuelto mucho más compleja y requiere, por ende, de mucho más –no menos– esfuerzo que la alfabetización elemental tradicionalmente ofrecida por el sistema escolar.

### CAPÍTULO III.

#### DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

*La metodología está determinada  
por el contexto de lucha en que  
se ubica la práctica educativa*  
Freire

En el presente trabajo retomo elementos de dos posiciones teórico-metodológicas: la postura sociocultural del estudio de las concepciones que tiene los estudiantes sobre la escritura al momento de construir sus ponencias y el desarrollo lingüístico de sus escritos para el estudio de su escritura. Un enfoque sociocultural aplicado a la investigación provee un marco de referencia adecuado para acercarse a las prácticas escritas de los estudiantes en el contexto, ya que se entiende el aprendizaje de la lingüística como un proceso social y culturalmente construido (Vigotsky, 1978; Moll, 1993). Los elementos teóricos provenientes de estas teorías son particularmente relevantes para conocer las concepciones que se dan en las prácticas escritas del posgrado.

Con la intención de conocer las concepciones de los estudiantes y tener una aproximación de lo que representa el texto, se adoptó el enfoque sociocultural que implicó hacerse una serie de preguntas que se relacionan entre sí: ¿quién o quiénes escriben?, ¿para qué lo hacen?, ¿a quién escriben?, ¿en qué formas y en qué condiciones lo hacen? Como se ha señalado se partió de la perspectiva sociocultural (Vigotsky, 1993) por considerar que probablemente es la que mejor describe lo central de las prácticas de la escritura que forman parte de las significaciones de los maestrantes. Sin embargo no resultó fácil definirlas de manera precisa, ya que de inicio cualquier acto de escritura es esencia también de un acto conceptual. También sucede que los eventos de escritura, como las ponencias, casi siempre están vinculados con, o insertos en otros. Resulta que en este mismo sentido, un evento claramente definido como escritura resultaba no serlo de esa manera, pues casi todos los estudiantes evaluaban a la escritura sólo desde el punto de vista lingüístico, dejando de lado la importancia de la curiosidad que debe estar inserta en toda investigación.

De la investigación realizada sobre cultura escrita, tuvo como marco la teoría sociocultural, que proporcionó un punto de partida para conocer las concepciones de los estudiantes cuando construyen sus ponencias. Uno de los puntos de este trabajo y motivo de esta investigación fue la significación que éstos le dan a la cultura escrita, lo que se constituye en formas regulares de construir e interpretar e interactuar con textos como las ponencias, por lo que, desde esta perspectiva, la alfabetización debe concebirse como una escritura que genere innovación, creatividad, aportación y transformación de una realidad social y cultural, a través de los cuales la escritura debe ser construida. En estos procesos sus concepciones juegan un importante papel para facilitar la forma en que los estudiantes pueden interactuar con la información presentada, proporcionando o no, oportunidades de aprendizaje.

En tanto el estudio lingüístico de los estudiantes de maestría se hizo a partir de una matriz de análisis. Especialmente porque en el análisis lingüístico se enmarca en el contexto histórico-social en el que la lengua se ha ido formando. No se pueden entender las transformaciones de una lengua sin reconocer los acontecimientos lingüísticos que las acompañan. Después de todo, una lengua corre paralela a la cultura de sus hablantes: de cómo perciben el mundo, de su vida cotidiana, de lo que adaptan, rechazan o cambian. Los elementos metodológicos provenientes de dichas posiciones investigativas, proporcionaron una forma de analizar a los estudiantes sobre sus concepciones de cultura escrita que los estudiantes evidencian al momento de construir sus ponencias, proporcionaron una forma de analizar las concepciones de los estudiantes sobre CE, las influencias recíprocas de sus acciones, y en este sentido, la construcción conjunta del contexto en el cual la interacción tiene lugar (Santa Bárbara, 1992).

Conviene señalar que en este apartado se presentan los objetivos, participantes, diseño elegido, instrumentos de medida y materiales empleados, así como el procedimiento de recopilación y análisis de datos efectuados. Se expone la construcción del problema de investigación y el enfoque metodológico adoptado a la luz de las perspectivas teóricas desarrolladas. Comienzo describiendo de manera general la metodología de esta investigación en el marco de mi trayectoria profesional. A continuación presento la construcción del objeto

de estudio y la relación entre la perspectiva teórica y metodológica asumida. Por último, describo el proceso analítico desarrollado. Para la obtención de los datos se empleó la metodología “estudio de caso”, en el que se utilizó una matriz de análisis lingüístico que sirvió para cuantificar el número de errores gramaticales encontrados en las ponencias y partir de ahí la investigación. Se seleccionó la producción de ponencias de los estudiantes de Pedagogía, en los que se examinaron los factores socioculturales y la habilidad lingüística, que dan cuenta de la cultura escrita que se gesta en el contexto del posgrado. Se escogieron las ponencias por ser un género discursivo de enorme importancia para conocer las concepciones de cultura escrita manifestadas en este texto discursivo.

Además se empleó como instrumento para la obtención de los datos la entrevista semiestructurada que se aplicó a siete estudiantes de maestría. Las entrevistas fueron hechas en el campus del posgrado de Pedagogía de la FES Aragón, luego se transcribieron y posteriormente se analizaron. Los cuestionarios indagaban sobre los diversos aspectos socioculturales que pudieran condicionar la producción de las ponencias.

---

### 3.1. Objetivos y supuestos de la investigación

---

Dentro de los aspectos académicos se incluyeron algunas preguntas relacionadas directa o indirectamente con el tema de la escritura de sus ponencias. A la luz de aquellos aspectos identificados como pendientes en la revisión de la literatura sobre problemas de la construcción de ponencias de los estudiantes de maestría del posgrado de Pedagogía de la FES Aragón, el presente estudio expone los siguientes objetivos alcanzados:

- Análisis de las concepciones de cultura escrita durante los procesos de construcción discursivos que activan los maestrantes durante la presentación de sus ponencias en el contexto de los coloquios.
- Identificación, mediante la matriz de análisis lingüístico, de la habilidad escrita en la elaboración de las ponencias expuestas por los discentes.
- Factores socioculturales que intervienen en la producción de ponencias de los estudiantes de maestría

La investigación partió del supuesto de que los estudiantes de maestría tienen concepciones tradicionales de cultura escrita, que las expresan, de algún modo, en la producción de sus ponencias. Los conocimientos lingüísticos a partir los ámbitos, social y cultural, hacen referencia a aquellos saberes específicos que los sujetos poseen, y que contribuyen al conocimiento de la sociedad en la que viven y a la construcción de sus trabajos académicos.

El objeto de estudio de esta investigación —resignificar la concepción de cultura escrita de los estudiantes de maestría— se fue conformando a partir de las búsquedas teóricas y del trabajo empírico. Entender a los procesos de cultura escrita, como práctica social y cultural, invita a diagramar una compleja trama de escalas analíticas no de una manera formal sino intentando entretelar las acciones, los propósitos y las concepciones apropiadas por los estudiantes.

La construcción del objeto de estudio comprendió dos *dimensiones* analíticamente relacionadas la incidencia de los factores socioculturales: y el dominio lingüístico. La relación de ambos permite estudiar el conjunto de actividades desarrolladas por los sujetos particulares (Heller, 1977). Las dos dimensiones me orientaron en el análisis de los sujetos como escritores a través del conjunto de relaciones sociales que conforman sus mundos particulares (Rockwell y Ezpeleta, 1983). En ese sentido, se estudian las prácticas de cultura escrita que desarrollan los estudiantes seleccionados de maestría a partir de sus ponencias.

Estas prácticas comprenden eventos letrados como los coloquios que se configuran a partir de la actividad del sujeto y de las relaciones sociales implicadas. Se intenta focalizar en diferentes aspectos: por un lado, su habilidad lingüística, en el espacios social y cultural del posgrado, cuáles son los modos de apropiación de la cultura escrita y las herramientas mediadoras que facilitan el acceso a la misma; por otro lado se consideran los factores socioculturales en relación con la cultura escrita y las maneras en que se desenvuelven los sujetos en esas circunstancias. Este estudio implica un abordaje que va entretelando distintos niveles y contextos analíticos e intenta lograr una mayor visibilidad de los procesos de cultura escrita de los sujetos estudiados (Achilli, 2000).

---

### 3.2. Supuestos sobre el uso de la escritura

---

Basados en una investigación previa acerca de la escritura, se proponen los siguientes supuestos teóricos: Varias investigaciones en el campo de la escritura han analizado las relaciones entre el nivel de conocimiento del tema y el uso de procesos de regulación de la composición y han encontrado resultados contradictorios (Adams et al., 2010; Kellog, 1987; Langer, 1983; McCutchen, et al., 1997, pp. 667-676). Por ejemplo, mientras que la mayoría de los trabajos han puesto de manifiesto que un alto nivel de conocimiento previo del tema influye en la regulación de problemas de significado en el discurso escrito, otros ponen en duda esta relación (Adams et al., 2010, pp. 59-76).

Precisamente para aportar más datos que nos permitan contribuir al debate, en mi estudio parto del supuesto de que los estudiantes con una concepción bien definida de cultura escrita correlacionarán positivamente con un mayor uso de procesos de apropiación a nivel de significado; en tanto que los de la concepción de alfabetización tradicional, utilizarán mayor cantidad de procesos de apropiación a nivel superficial durante la construcción de una ponencia.

A su vez la investigación señala que el nivel de conocimiento está vinculado con la calidad del texto (narración) producido (Alamargot, Chanquoy y Chuy, 2005, pp. 287-304; Dansac y Alamargot, 1999; Flower et al., 1989; Kellog, 1987; Langer, 1983). Por lo tanto, se espera que los escritores con alto nivel de conocimientos produzcan textos de mayor calidad (Alamargot, Chanquoy y Chuy, 2005; Dansac y Alamargot, 1999; Flower et al., 1989; Kellog, 1987; Langer, 1983).

Por otra parte, la investigación muestra una relación entre la apropiación del lenguaje y la calidad del texto (Olive y Piolat, 2003, pp. 191-206). En esa línea, se espera que con mayor grado de apropiación del discurso escrito, especialmente a nivel de significado, se produzcan escritos de mayor calidad. La apropiación del lenguaje (por parte de los maestrantes), a través de una concepción adecuada de cultura escrita, impacta en la

escritura académica para el desarrollo de su desarrollo académico. El análisis lingüístico de las ponencias permite identificar las áreas temáticas más interesantes de los estudiantes.

La persistencia de errores gramaticales comunes en el desarrollo de su escritura académica es resultado de una preparación tradicional en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la cultura escrita que reduce el manejo adecuado de apropiación del lenguaje. La apropiación otorga elementos indispensables en el aspecto gramatical que deberían apoyar la elaboración ponencias. Este estudio permitirá profundizar en el significado de literacidad a fin de contribuir a promover las transformaciones que requiere el estudiante para la apropiación de la producción de sus ponencias.

---

### 3.3. Selección del universo empírico y de las estrategias metodológicas

---

Básicamente fueron dos los criterios que guiaron la selección inicial de la investigación: a) la obtención de datos de las ponencias para el análisis lingüístico proporcionado por posgrado de pedagogía de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM, y b) la disposición de los estudiantes del posgrado para llevar a cabo las entrevistas y los cuestionarios. Este estudio parte de un problema real como son las concepciones de cultura escrita que suelen definir los estudiantes de maestría en la construcción de ponencias desarrolladas para los coloquios. Según Arias, F. (2004), el diseño de esta investigación se encuentra dentro de los parámetros de un estudio de tipo descriptivo, ya que busca “describir y caracterizar la variable en estudio, a fin de determinar su comportamiento” (Arias, 2004, p. 23). Para la investigación se consideró el estudio de caso y el enfoque cualitativo, que se caracterizan por dar prioridad a la contextualización de cada experiencia estudiada e interpretarla teóricamente. Es decir, no busca sólo la representatividad de los casos con respecto a la población estudiada, sino que su función radica en encontrar y “[...] establecer las relaciones y los significados de un tema determinado en una sociedad” (Tarrés, 2008, pp. 15-27).

El trabajo que aquí se presenta, centró su atención en un fenómeno específico que era las concepciones de la cultura escrita en un contexto particular, el posgrado de pedagogía. Asimismo se propuso hacer una descripción cualitativa de los fenómenos observados involucrando un proceso intensivo y sistemático de obtención de datos a través de la entrevista semiestructurada y la matriz de análisis lingüístico, tanto de la construcción de las ponencias, como las influencias socioculturales extraídas de las entrevistas, la documentación y recopilación de documentos relevantes para el problema en cuestión. 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 de los mismos (Wittrock, 1989, p.p. 303-421; 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, p. 79).*

La perspectiva cualitativa recupera “las cualidades del objeto de estudio en la realidad, tal como sucede, dentro de su contexto natural, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, et al. 1999, p. 114). 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 investigación se consideró la perspectiva cultural, recuperando el término de metodología desde la visión de Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986, pp. 15-27), con referencia a enfocar un problema, abordarlo y darle respuesta. Como plantea Erickson (1989), se pretende investigar desde qué condiciones de significación se crean colectivamente para facilitar el aprendizaje. El proceso mediante el cual los maestrantes construyen las ponencias 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, 1993, pp. 21, 31, 38.).

Visualizado desde la construcción metodológica, el trabajo constó de tres niveles: recolección de información, sistematización de ésta y análisis e interpretación de la misma, a partir de la óptica de una matriz de análisis lingüístico y desde un enfoque sociocultural, como una manera de explicar las concepciones de cultura escrita de los estudiantes de maestría. Asimismo, identificar las áreas de oportunidad de los actores (maestros), ya que éstos se encuentran en un entorno específico, como es el posgrado que tiene necesidades y demandas definidas referentes a la producción escrita. El trabajar desde la visión de los actores, estudiantes de maestría, en su contexto (Erickson, 1989) permitió conocer cómo conciben la literacidad, detectando sus expectativas mediante el análisis e interpretación de las ponencias elaboradas por los mismos, como parte de una experiencia de la escritura académica.

La recuperación de estos textos, vinculados a los hallazgos recabados por medio de los instrumentos, podrá brindar una vista más amplia en relación con la formación y concepción de los actores, para hacer la propuesta de intervención (Ferry, 1990, p. 50). Así, el análisis lingüístico y el enfoque sociocultural revelarán los procesos de pensamiento sobre la escritura de los maestros en estudio al momento de realizar la construcción de las ponencias, ya que el problema de la construcción escrita se convierte, a su vez, en un aspecto significativo para el discente en la producción del conocimiento mismo.

De ese modo, se derivará en la siguiente disyuntiva para visualizar su concepto de cultura escrita: por un lado se tiene que considerar una matriz de análisis lingüístico que permita la elaboración de un diagnóstico, que rescate la particularidad de los actores en función de su escritura, con respecto al proceso de su producción apropiación escrita, dentro del contexto escolarizado. Y por el otro, ésta debería permitir identificar los factores socioculturales de los participantes, para diseñar con los resultados propuestas lingüísticas y socioculturales a fin de reconceptualizar su concepto de alfabetización. “Para ello, el material escrito en sus producciones y la interpretación sociocultural para la apropiación del discurso, los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas dieron cuenta de sus impresiones, a efecto de conocer más ampliamente el proceso educativo y sus pensamientos de los actores al momento de diseñar su discurso escrito, como las ponencias presentadas

en los coloquios. También dio pie a la construcción del conocimiento a partir de un espacio común y social, que desde la perspectiva de Antonia Candela (1991), quien en la siguiente cita señala que la importancia de la interacción con los actores brinda los elementos de comunicación:

*Parte de que no hay intercambio humano con cierto grado de conflicto y contradicciones. Igualmente toda comunicación implica al gún tipo de asimetría s in 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, 1991, pp. 55-63).*

Otro aspecto que vale considerar para conocer sus concepciones sobre cultura escrita, tiene que ver con la función que desempeña la teoría sociocultural, que facilitó, desde un ángulo interactivo, la comprensión e interpretación del objeto de estudio a partir de la entrevista semiestructurada. La teoría adquiere importancia cuando permite entender de qué manera se construye el objeto de estudio. 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. Dentro de este enfoque sociocultural se ubica el interaccionismo simbólico. A partir de éste se asume que la interpretación de los hechos es mediada por la experiencia humana. Las cosas, las situaciones y los eventos adquieren o se les da un significado como resultado del sentido y la explicación que las personas les dan a medida que interactúan con otros (Bodgan & Biklen, 1998, pp. 132-145; Woods, 1992; Gay & Airasian, 2000).

Esta corriente interaccionista, dentro de la perspectiva sociocultural, se centra en tres ejes. El primero es que los seres humanos actúan hacia las cosas según el significado que éstas tienen para ellos. Si queremos comprender su comportamiento y su manera de actuar hacia los acontecimientos, es necesario saber cómo los definen; éstos no tienen un significado inherente e invariable sino que lo adquieren de acuerdo con el dado por las mismas personas. El segundo eje sostiene que tales significados son resultado de la interacción social. No se nace sabiendo el significado de las cosas ni tampoco se aprenden

de manera individual, sino que las conocemos cuando entramos en contacto con otras personas; es decir, tiene que ver con el resultado de la acción conjunta que nos lleva a determinar su sentido. Vivenciamos un evento en lo personal pero construimos su significado de manera social (Cole & Scribner, 1988, pp. 190-202). Conforme compartimos nuestra experiencia con otras personas que han vivido un evento similar y a raíz de un intercambio de experiencias y perspectivas, se crea el significado que trascenderá en la vida no sólo de una persona sino de cada uno de los participantes del evento. De esta manera la interacción social desempeña un papel determinante en la construcción de significados (Woods, 1992, pp. 337-494).

Esta interacción se define como un tipo de comportamiento de comunicación global de sujetos relacionados entre sí, cuyas formas y convenciones están marcadas por la historia y sujetas, por tanto, a un cambio permanente (Ruiz, 1996). En la interacción social los individuos se influyen mutuamente y adaptan su comportamiento frente a los demás. Cada individuo va formando su identidad específica en la interacción con los otros miembros de la sociedad en la que tiene que acreditarse. En cuanto a la experiencia, se relaciona directamente con el comportamiento de los individuos con respecto a su entorno cultural y social. En relación con la psicología social, la conducta y la experiencia se enlazan en función de cómo los seres humanos sienten, piensan, aprenden y conocen para adaptarse al medio que les rodea (Ruiz, 1996).

De este modo, dicha disciplina se ha dedicado a recoger y a organizar sistemáticamente hechos sobre la conducta y la experiencia, elaborando teorías para su comprensión. Tales teorías ayudan a conocer y explicar y hasta pronosticar el comportamiento de los seres humanos, pudiendo, de esa manera, intervenir en ellos. La tercera categoría presupone que el significado de los eventos que vivimos se modifica a raíz de la comprensión y de la interpretación que les dan las personas. Esta última, es parte de un proceso formativo en el cual los significados se emplean como un instrumento que guía y determina nuestras acciones. Una misma acción o evento puede tener una variedad de significados, y distintas personas pueden compartir una misma interpretación del mismo.

Es así que el interaccionismo simbólico sugiere que es necesario emplear una metodología más natural para estudiar y entender el comportamiento humano. En virtud de ello, ha sido retomado por la investigación cualitativa, la cual tiene como propósito central facilitar la comprensión de un hecho determinado y explicado desde la perspectiva del o los investigadores (Gay & Airasian, 2000). Por lo general, una investigación del tipo cualitativo reúne las siguientes características: trabaja con situaciones reales en contextos reales, la información que se presenta es de tipo descriptiva y detallada; se centra en los procesos y en los resultados de los procesos con un enfoque holístico; la interpretación de la información se hace de manera inductiva y se explica en primera instancia desde la perspectiva de los participantes directos. Las herramientas más comunes dentro de la investigación cualitativa son la entrevista, además de la observación, el análisis de documentos de diferente índole, los diarios, las notas de campo y algunas veces los datos estadísticos. Para esta investigación se emplearon básicamente, la entrevista, cuestionarios y las ponencias de los maestrantes presentadas en el coloquio (2014-2).

---

### **3.4. Metodología del trabajo de campo**

---

La investigación incorporó el referente teórico propuesto por los autores seleccionados (Vigotsky, Bourdieu, Leontiev, Street, Goody), con el trabajo empírico que se recuperó a partir de la opinión de siete estudiantes de maestría en Pedagogía del Posgrado de la FES Aragón.

El estudio estuvo proyectado en cuatro etapas desarrolladas a continuación:

1. Revisión bibliográfica y construcción del capitulo.
2. Estudio cuantitativo en función de la aplicación de un cuestionario piloto a cinco estudiantes de maestría en Pedagogía. Y a partir de las correcciones se aplicaron otros cuestionarios (anexo 4) al resto de los maestrantes (36).

3. Estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a siete de los maestrantes que participaron en coloquio de maestría en Pedagogía 2012-2.
4. Estudio cualitativo sustentado en el análisis lingüístico de siete ponencias redactadas por los estudiantes de maestría en Pedagogía.

---

### 3.5. Estudio cualitativo de la investigación

---

La estructura del cuestionario tuvo como misión conocer la disposición, percepción, apreciación y acciones que los agentes desarrollan durante sus prácticas académicas, que permitieron conocer el proceso de la construcción de las ponencias, a través del impacto sociocultural que interviene en la conducta de los estudiantes. Además de identificar algunos factores de orden sociocultural que tienen incidencia en la elaboración de la escritura a partir de su concepción de cultura escrita. Se utilizó la matriz de análisis lingüístico, en la que se analizaron las ponencias a través de las figuras y estructuras gramaticales que, en conjunto, dieron cuenta de la necesidad de reconceptualización de la cultura escrita de los maestrantes.

*Planteamiento de l problema.* Se dice que todo problema aparece a raíz de una dificultad; ésta se origina a partir de una necesidad, en la cual aparecen dificultades sin resolver. De ahí, la necesidad de hacer un planteamiento adecuado del problema a fin de no confundir efectos secundarios del problema con la realidad que se investiga. Por tanto, el planteamiento establece la dirección del estudio para lograr ciertos objetivos, de manera que los datos pertinentes se recolectan teniendo en mente esos objetivos a fin de darles el significado que corresponde. En este caso el estudio requiere resolver la pregunta: ¿Cómo impactan las concepciones sobre cultura escrita en la construcción de las ponencias de los maestrantes?

*Selección de la muestra.* Se aplicaron 25 cuestionarios, durante la semana del 19 al 23 de mayo de 2013. Previamente se destinaron 5 cuestionarios piloto a la misma cantidad

de estudiantes de maestría y, con base en las respuestas se elaboraron los segundos cuestionarios de un universo de 36 maestrantes. Con esto último se extrajeron las respuestas para la entrevista de los sujetos de estudio. Después se calculó que, como se mencionó, la recopilación de la información sea representativa.

Cabe señalar que el instrumento de medición incluyó preguntas filtro para conocer la situación del estudiante de maestría, y preguntas cerradas a efecto de saber el punto de vista de las variables que se consideren esenciales para el estudio. El segundo cuestionario contempló preguntas de evaluación acerca de la escolaridad, hábitos de estudio, actividad profesional y formación de los integrantes de la familia. El ámbito cuantitativo tuvo que ver con los problemas lingüísticos encontrados en la matriz de análisis, de la cual se extrajo las gráficas que se muestran en la investigación.

Los métodos empleados para el estudio, dentro del enfoque interpretativo, pueden enmarcarse en las metodologías cualitativas, las entrevistas y cuestionarios, a efecto de describir la naturaleza de la situación existente. Del método observacional y analítico se extrajo información a partir de la percepción intencionada, estructurada y objetiva de comportamientos sociales y culturales manifiestos, a partir del análisis lingüístico de contenido, minucioso y profundo, donde se generaron ideas con base en datos de una realidad concreta. Además de analizar las ponencias, la intención fue aprender de esto en beneficio de la propia práctica en la formación escrita, según la definición de Spradley (1980, citado en Nickson, 1992) de investigación interpretativa.

Por otra parte, los documentos fueron revisados gramatical y ortográficamente con el apoyo de una matriz de análisis lingüístico; por su parte, los cuestionarios y las entrevistas se aplicaron a fin de visualizar la incidencia de los factores socioculturales que dan cuenta de sus concepciones acerca de la cultura escrita. Con la matriz se estudiaron las características lingüísticas discursivas de los textos y los aspectos formales de la ponencia; mientras el enfoque sociocultural ofrece una perspectiva más amplia y completa sobre la interpretación de la literacidad; incluye al código y a los procesos cognitivos; no se opone a lo lingüístico o psicolingüístico; describe con más precisión y flexibilidad de variación de

las prácticas letradas; plantea una mirada más descriptiva, etnográfica y global, y aporta perspectivas, conceptos y datos que pueden ser aplicados a la educación..

Además, se buscó dar cuenta del impacto tanto lingüístico (ortográficos, sintácticos, de puntuación, cohesión, coherencia global y local, estructura de párrafos, progresión temática, relación entre párrafos), como sociocultural, experiencias de vida. De esta forma el análisis permitió valorar las concepciones de cultura escrita de los estudiantes en cuanto a su habilidad lingüística y los aspectos socioculturales que influyeron en la construcción discursiva de sus ponencias.

---

### 3.6. Diagnóstico e importancia de la entrevista

---

Como se mencionó, a lo largo del trabajo de campo se aplicaron a los estudiantes entrevistas y dos cuestionarios (uno de ellos piloto y subsecuentemente el cuestionario final). La entrevista se enfocó hacia dos categorías: análisis lingüístico y perspectiva sociocultural, con el propósito de conocer los problemas presentados en su escritura, a partir de sus concepciones sobre escritura. También se consideró indagar los puntos que consideran relevantes al momento de construir sus ponencias. Cabe señalar que durante las entrevistas los estudiantes mostraron gran disposición de ampliar la información sobre los criterios tomados en cuenta en la escritura de sus textos, así como su apreciación respecto a la escritura, expectativas y dificultades en la resolución de la elaboración de sus productos escritos. Así como sus puntos de vista sobre el manejo de la escritura en el posgrado.

Se parte de la idea de que al momento de la entrevista tiene uno la oportunidad de escuchar sólo una parte de la historia del estudiante. Dicha historia se convierte, para esos actores, en una plataforma desde la cual guiar las formas en que interpretan nuevos eventos y se involucran en actividades donde hay reglas comunes ya implícitas (Dyson, 1993). Con la intención de conocer lo que significaba para los estudiantes la escritura se partió del concepto de cultura escrita con la idea de definir el diagnóstico. Para lo cual se retomará la perspectiva de Astorga y Bart Van Der Bijl (1991, pp. 36 -45) como una forma de investigación, en que se describen y explican problemas a fin de comprenderlos. Para ello,

se deben considerar dos actividades básicas: recoger información y 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 obtuvo por medio del material impreso y la grabación de los maestrantes, durante la construcción de sus ponencias; posteriormente aplicaron dos cuestionarios (el primero piloto, que dio pie al segundo cuestionario) entrevistas semiestructuradas para conocer a través del enfoque sociocultural y el análisis lingüístico, sus concepciones sobre la cultura escrita. A partir de los datos obtenidos se reflexionó y analizó el problema en discusión, tratando de explicar su desarrollo, origen, así como sus relaciones y consecuencias. De esta forma se llegó a la *comprensión* del mismo. El diagnóstico recuperó 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. A sí, avanzamos hacia una comprensión más profunda que nos permitirá desarrollar una práctica mejor (Astorga y Van der Bijl, 1991, p. 45).*

Al respecto, Prieto (1978, pp. 33-45) 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 plena conciencia y responsabilidad. Este autor también considera que si bien el análisis de la construcción discursiva de los escritos 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 del desarrollo de estas habilidades, 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 paños 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, pp. 26,39).

Con este antecedente y a fin de recuperar un referente empírico significativo (Tarrés, 2008) con tan pocos actores (siete), 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 se 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 de nsa”, una interpretación que da cuenta de forma coherente de tales significados. Esta interpretación es la que debe ser validada* (Tarrés, 2008, pp. 15-27).

Así, se consideraron las siguientes fuentes:

- 1) La obtención de las producciones discursivas de los estudiantes de maestría de Pedagogía durante la presentación de sus ponencias. Tales producciones conformaron el material de análisis, proporcionando la tendencia con la que se construye, como acto reflejo de la formación previa (sociocultural) que los actores poseen. Estas evidencias brindaron detalles en cuanto a sus concepciones de literacidad.
- 2) La aplicación de dos cuestionarios recuperó las opiniones e impresiones de los participantes con respecto a esta experiencia de la escritura de sus ponencias, permitiendo elaborar el guion de entrevista semiestructurada que complementó el dato inicial obtenido en los cuestionarios.
- 3) El considerar los antecedentes académicos de los actores, por medio de la revisión de su *currículo*, que resume su experiencia profesional, así como los cursos previos que les proporcionaron elementos formativos con respecto a la producción escrita, como el de sus ponencias.
- 4) Las entrevistas semiestructuradas aplicadas permitieron recuperar la perspectiva de los actores concerniente a su desarrollo escrito y su correlación con el contexto del posgrado.

Estos referentes sirvieron como base al momento de analizar e interpretar las ponencias, así como al sistematizar la información de un contexto institucional, apoyado en el entramado teórico como parte de un proceso de formación y apropiación de la lengua escrita dentro de un contexto sociohistórico específico; esto conforme se vaya avanzando en el proceso de

esta investigación (De Garay, 2004). Así, la recolección de datos validó a ésta como una fuente importante al conformarse como un corpus significativo a analizar (Wittrock, 1997).

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, es recurriendo siempre a una visión interpretativa de las concepciones por medio de la recolección de los datos (Goetz y Le Compte, 1988). Con esto se identificaron 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.

Como el propósito del análisis es de tipo cualitativo se consideró a la entrevista semiestructurada como herramienta técnica para recuperar el sentir de los actores, ya que permite descubrir detalles socioculturales de los discentes de Pedagogía desde la mirada de del contexto académico y, a partir de ella derivar interpretaciones y explicaciones sobre el fenómeno en estudio: la concepción de cultura escrita reflejada a través de las ponencias de los maestrantes. Además, la entrevista hizo viable recuperar las estructuras metodológicas construidas por los estudiantes e interpretar las concepciones establecidas por los entrevistados en la construcción de su discurso escrito. Sus respuestas se analizan en el siguiente capítulo.

Para la obtención de la información se buscó que el instrumento metodológico sea una guía flexible de entrevista. Esta guía no tiene como finalidad constituirse en un documento rígido, sino que intenta erigirse como una serie de preguntas que llevarán al entrevistado a expresarse ampliamente sobre una situación y donde se buscará motivar en los estudiantes en relación con evocaciones, deseos satisfacciones e inconformidades con el objeto de profundizar en la respuesta.

La entrevista aplicada a los maestrantes buscó, entre otras cosas, conocer la situación y forma de vida de los mismos; es decir los factores sociales y culturales que se dan en su

contexto. También ésta se enfocó a obtener más referentes cualitativos que los que fueron conseguidos en los cuestionarios. La estructura de la entrevista tiene como misión saber la disposición, la percepción, apreciación, las acciones y las prácticas que desarrollan los agentes durante formación como maestranteros.

---

### ***3.7. Construcción de la guía de entrevista***

---

La entrevista es fundamentalmente una práctica fundada en el juego conversacional. Este instrumento metodológico es un diálogo, preparado, diseñado y organizado en el que se dan los roles de entrevistado y entrevistador. Estos dos roles, aunque lo parezca en el escenario de la entrevista, no desarrollan posiciones simétricas. Los diálogos son decididos y organizados por el entrevistador (el investigador), mientras que el entrevistado despliega a lo largo de la conversación elementos cognoscitivos (información sobre vivencias y experiencias), creencias (predisposiciones y orientaciones) y deseos (motivaciones y expectativas) en torno a los temas que el entrevistador plantea. En mi caso, la entrevista supone por lo tanto una conversación con fines orientados a conocer los objetivos de mi investigación a partir del manejo escrito y de los factores sociales y culturales de los sujetos de estudio que dan como resultado su concepción de cultura escrita.

En la presente investigación trabajé con una guía de la entrevista, que se diseñó y elaboró a partir de un trabajo previo (los cuestionarios), el cual se alimentó con los resultados de una entrevista que sirvieron como estudio piloto de la investigación. Para su elaboración se retomó el referente teórico consultado que consistió en elementos como el enfoque sociocultural y el manejo del lenguaje.

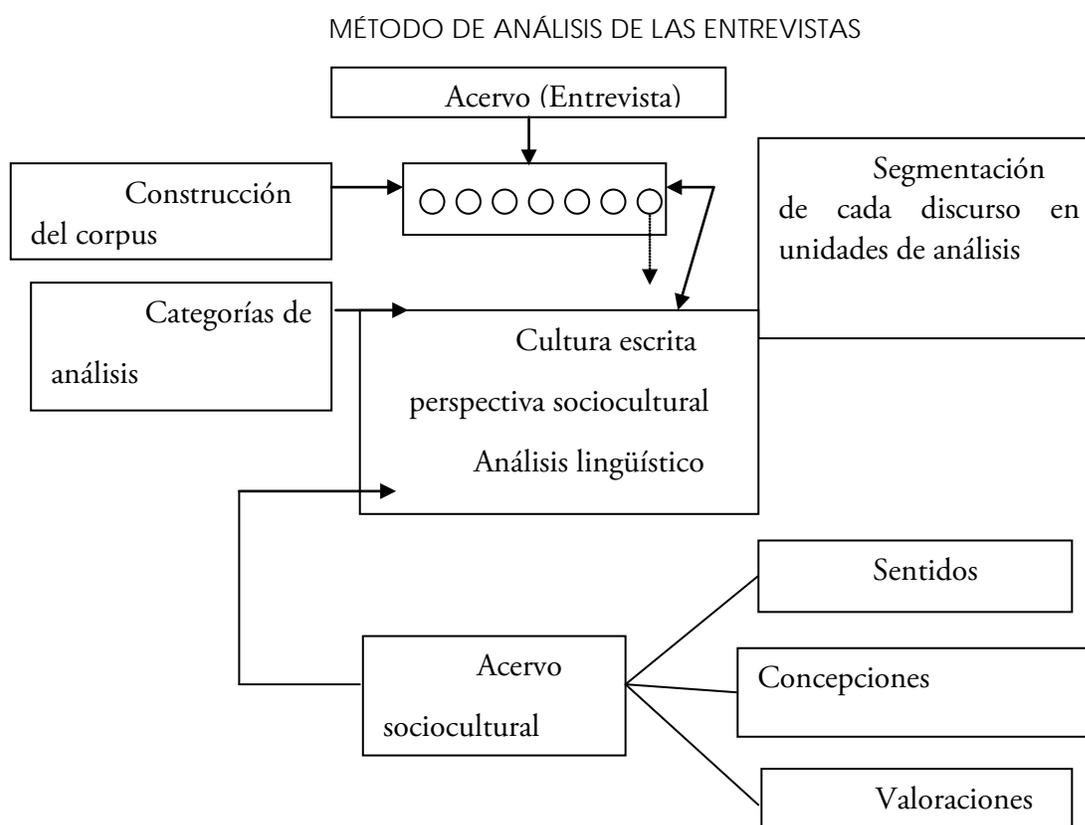
Con estas consideraciones se definieron los siguientes ejes de análisis:

- 1 Cultura escrita
- 2 Análisis lingüístico
- 3 Perspectiva sociocultural

En estas tres categorías de análisis se encuentran latentes las siguientes preguntas que sirvieron como unidades de análisis o líneas de búsqueda:

- ¿Qué concepciones relacionadas con la cultura escrita presentan los estudiantes de maestría en la construcción de sus ponencias?
- ¿Qué sentido tiene para ellos el desarrollo de la habilidad lingüística como complemento de su actividad académica?
- ¿En qué medida intervienen los factores socioculturales para la construcción de ponencias?

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



**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, p. 267).

La guía se diseñó y elaboró a partir de la información obtenida y analizada para conformar el referente teórico, estructurándose en tres categorías de análisis: *cultura e escrita*, *perspectiva sociocultural* y *análisis lingüístico*. Desde estos tres se establecieron los núcleos temáticos que permitieron generar las hipótesis o supuestos teóricos que orientarán

esta investigación. Finalmente, se definieron indicadores en el que se especificó la información necesaria para generar las preguntas en la guía de entrevista, como se muestra a continuación:

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

### 3.8. Actores de la investigación

La información de cada uno de los estudiantes se obtuvo mediante los documentos que existen en el posgrado de Pedagogía (currículum vitae) y a partir de entrevistas y cuestionarios de los maestrantes. Les expliqué a los estudiantes los objetivos y especialmente el enfoque metodológico porque éste implica, grabar las interacciones y la selección de siete estudiantes, en función de sus historias de vida y en las actividades que realizan en otros espacios sociales y culturales.

Se decidió seleccionar un número representativo de la población total (36) y después encontrar los más específicos dentro esa población muestra. Un porcentaje mínimo representativo del 25% del total de la población involucrada. Se tomó la decisión de mantener en el anonimato a los estudiantes de la siguiente manera: se utilizaron las iniciales para referirse a ellos EMP1 (estudiantes de la maestría en pedagogía). Así es que el tamaño de esta muestra fue la adecuada (25%) al número que se solicita en toda investigación.

**TABLA 1. ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN**

	Hombres	Mujeres	Total
Profesores	4	3	7
Documentos	4	3	7

### 3.9. Descripción general de los sujetos de estudio

Los siete estudiantes entrevistados fueron cuatro hombres y tres mujeres. Sus edades promedio eran de 30 y 50 años. En este grupo se encontraban cursando el primer semestre de la maestría. Algunos de ellos venían de otros estados de la República Mexicana pero la mayoría era del Distrito Federal. Todos ellos se conocían entre sí debido a que compartían distintas clases.

**TABLA 2. PRODUCCIÓN DE LAS PONENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA**

Nombre de estudiante	Título de la ponencia	Problema de investigación	Tema de investigación	Objetivos	Número de Autores citados	Lista libros y revistas Internet el porcentaje de cada referencia.
EMP1	Los procesos de formación en la participación ciudadana de las y los estudiantes de licenciatura en Pedagogía	Desinterés de la participación ciudadana en los estudiantes de Pedagogía	La formación de la participación ciudadana de los estudiantes de Pedagogía	Elaborar un análisis hermenéutico de los procesos de formación ciudadana	29	29 libros y dos artículos de investigación
EMP2	La directora, líder sustentable que propulsa liderazgos en una escuela secundaria técnica durante la reforma de competencias	Hace falta liderazgo para una educación sustentable	El liderazgo y e desarrollo sustentable en la educación	Buscar a través de los líderes un apoyo sustentable en la formación del estudiante	35	43 libros
EMP3	Prácticas docentes del proceso de enseñanza vivencial e indagatoria de la ciencia	Problemas del docente para el desarrollo del proceso vivencial e indagatorio	Construcción de un proceso vivencial e investigativo sobre las práctica docente	Analizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza vivencial e indagatoria	27	36 libros
EMP4	El bilingüismo	Se carece de una formación	La importancia	Descubrir los problemas	35	42 libros

	aditivo en el aula: la lengua ombyaiüts (huave) como elemento cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje	docente bilingüe para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje	del desarrollo bilingüe en la formación del docentes	que enfrenta el docente bilingüe para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje		
EMP5	La calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual una respuesta al constructo social de la familia en torno a la discapacidad	Las personas con discapacidad han sido históricamente estigmatizadas provocando una marginación social	La calidad de vida de los discapacitados en el entorno familiar	Analizar la relación entre la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y el constructo social de la familia	11	11 libros
EMP6	Memoria, conocimiento y utopía. Prospectiva del diálogo intercultural en las escuelas primarias indígenas	Rescatar el trabajo dialógico en el proceso de enseñanza aprendizaje	El diálogo como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje del bilingüismo	Analizar la importancia del diálogo en el proceso de enseñanza aprendizaje del bilingüismo	27	31 libros
EMP7	El modelo pedagógico de la educación popular en las universidades públicas de la ciudad de México	La formación de profesionales del área de comunicación y cultura promueve un perfil innovador de sus egresados	El modelo pedagógica y las prácticas de formación de los estudiantes	Considerar los procesos y prácticas de formación de los estudiantes de Comunicación y cultura	21	25 libros

**TABLA 3. IDENTIFICACIÓN SOCIAL Y CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES**

Nombre de estudiante	Edad	Sexo	Licenciatura cursada	Maestría cursada	Trabaja	Años de servicio
----------------------	------	------	----------------------	------------------	---------	------------------

EMP1	36	Femenino	Pedagogía	Pedagogía	Profesora de primaria	10 años
EMP2		Masculino	Comunicación y periodismo	Pedagogía	Profesor investigador	13 años
EMP3	8	Masculino	Pedagogía	Desarrollo educativo	Jefe de investigación educativa	3 años
EMP4	5	Femenino	Ciencias políticas y administración pública	Pedagogía	Docente	16 años
EMP5	1	Masculino	Educación primaria bilingüe intercultural	Desarrollo educativo	Instructor comunitario y profesor	10 años
EMP6	7	Femenino	Pedagogía	Pedagogía	Ayudante de investigación	2 años
EMP7	2	Masculino	Pedagogía	Pedagogía	Maestro de apoyo en Pedagogía	3 años

TABLA 4. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA PARTICIPANTES.

Característica	Número/7	Especificaciones
Hombres	Cuatro	
Proviene de licenciaturas públicas	Cuatro	
Edad promedio	35 años	
Estados de la República	Estado de México e Hidalgo	
Mujeres	Tres	

Proviene de licenciaturas públicas	Dos	
Edad promedio	30 años	
Estados de la República	Distrito Federal	

Los siete integrantes de este grupo colaborador fueron seleccionados como parte del diagnóstico que se realizó. A partir del enfoque lingüístico y de la teoría sociocultural, se consideraron las concepciones de cultura escrita, así como áreas de oportunidad con respecto a la producción de sus ponencias expuestas durante el primer coloquio de maestría del ciclo 2012-2. Para su caracterización, se efectuó un concentrado de datos que permitió ordenar el referente empírico obtenido. A efecto de conservar la privacidad y el fácil manejo de la información proporcionada por los actores, se codificó, como se expuso anteriormente, la información, considerando como letras de identificación la EMP (estudiante de maestría en Pedagogía) seguida del número que le identifica (1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7). El sistematizar el dato por medio de la nomenclatura proporcionó confidencialidad a los informantes, además de que facilitó “la obtención de las categorías de análisis para su interpretación” (Bertely, 2004, p. 134).

En el enfoque sociocultural que muestran en las respuestas los entrevistados, se puede apreciar, en forma general, que los diferentes modos de conocimiento y comportamiento cotidianos se encuentran en los espacios estudiados. En el contexto del posgrado, con mayor frecuencia se presentan la analogía y el pragmatismo, lo que está dando cuenta de la fuerte incidencia del contexto en que se desarrolla la acción. Estos modos actúan a partir de las acciones concretas sin preguntar por el origen o el proceso que la origina. El significado de la escritura en las entrevistas de los sujetos de estudios tiene una relación dependiente con la función social y cultural.

Este instrumento metodológico fue usado para plantear las preguntas referentes a los cuadros arriba citados, donde se mostraron sus concepciones en torno a la escritura en el posgrado. Las entrevistas en algunos casos fueron de dos horas y con varias reuniones en la facultad y cafeterías, cuyos resultados se observan en las amplias respuestas generadas (que tuvieron que ser resumidas por el espacio) a partir de las tres categorías ya mencionadas. En este sentido, la construcción de ponencias por parte de los estudiantes de maestría en Pedagogía requiere de la instrucción directa, de secuencias didácticas congruentes a una necesidad real, así como de actividades organizadas en comunidades académicas, donde los participantes se beneficien mutuamente e involucren en una forma más competente en las tareas (Cassany, 1999; Dixon-Krauss, 2008, pp. 21-27 & Ferreiro, 2001).

---

### 3.10. 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 la cultura escrita, categoría central de la investigación, y el análisis lingüístico y la perspectiva sociocultural, como subcategorías. En cuanto a la interpretación de la construcción de ponencias, las intenciones consistieron en comprender la acción social de los actores, descubrir el concepto de literacidad para los discentes que tienen en la producción discursiva de sus ponencias.

Para el adecuado desarrollo de la investigación, se definieron aquellas fuentes tanto vivas como documentales que permitieron consolidar un cúmulo confiable de información. Con miras a tal propósito, se revisaron documentos (libros, tesis y revistas) y se realizaron entrevistas a personas involucradas con el objeto de estudio (las ponencias), que es el lenguaje, las actividades discursivas, la escritura académica, la teoría sociocultural. Como primer paso se determinó qué instancias podrían ser consideradas como fuentes de información pertinente para construir el referente teórico.

De esta forma, se seleccionaron 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 Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) 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 pudieron consultar los trabajos más actuales de autores enfocados al tema de estudio).

---

### 3.11. Selección de la matriz de análisis lingüístico

---

Se consideró una matriz de análisis lingüístico con la finalidad de identificar cuál o cuáles son los principales problemas de escritura que se presentan en la escritura de ponencias de los maestrantes de Pedagogía de la FES Aragón, rescatando la claridad de los mismos para hacer una toma de decisiones en cuanto a su intervención. El análisis dio cuenta del proceso de concepción de la cultura escrita que los estudiantes hacen recurrente al momento de elaborar sus ponencias, para que de esta manera se pudieran brindar las estrategias lingüísticas pertinentes de enriquecimiento que hicieran de éste un proceso interesante que contribuyera en forma significativa a su proceso de formación (Ferry, 1990; Honoré, 1980). Es decir, 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 significativo” (Douglas, 1970 citado en Geertz, 2005, p. 103). La apropiación del discurso escrito resulta determinante para el desarrollo discente, es semejante a la llave maestra que permite la difusión del conocimiento en otros espacios, como lo son la publicación de artículos, libros y, como en esta ocasión, la producción de ponencias en su maestría, por citar algunos requerimientos.

El trabajo se inició con un muestreo apropiado: se seleccionó a siete participantes (estudiantes de maestría) que pudieran representar el fenómeno a investigar (las concepciones sobre cultura escrita a través de las ponencias) y que además tuvieran el tiempo y el interés para participar en el estudio. En este punto se revisaron las ponencias más representativas, esto con la finalidad de que dieran cuenta principalmente de las dificultades en la construcción de sus discursos escritos. Lo anterior sirvió para garantizar una base de datos eficiente de las categorías con información de calidad óptima y mínimo desperdicio.

Los datos se analizaron tomando como base la presencia de problemas lingüísticos en la presentación de ponencias durante el primer coloquio de maestría en Pedagogía 2013-2014. Los indicadores que sirvieron como marco de referencia para el análisis de las ponencias, se encuentran desglosados en una matriz de Ernesto Ilich y Oscar A. Morales de la Facultad de Odontología, en la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, que ajusté a la investigación y la cual presenta dos versiones: una de *conceptualización* (ver siguiente recuadro) y otra de *operacionalización* (ver en el anexo).

**MATRIZ DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO**  
(Conceptualización)

Superestructura

Categoría de análisis	Comentario
Conocimiento del tipo de texto (ponencia).	Reconocer si el redactor identifica lo que es una ponencia, sus características y estructura.
Superestructura	Analizar si el estudiante conoce la superestructura de la ponencia; así como si está estructurado como tal.
Organización interna	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 conductor.

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.
Cohesión textual	Es la manifestación más importante de la coherencia y es una propiedad del texto que facilita la comprensión.

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.

#### Trascripción

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 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 transcripción	Al momento de transcribir presentan diversos errores y omisiones o cambios de palabras por otras.

### MATRIZ DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

#### Macroestructura

Categoría de análisis	Definición operacional
Conocimiento del tipo de texto (ponencia)	<p>Ponencia: 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 ( )</p>
Macroestructura	<p>Es la existencia de contenido (coherencia) global en el discurso: SÍ ( ) NO ( )</p>

Organización interna del texto	¿Se presenta explícita o implícitamente la relación entre las diferentes partes del texto? SÍ ( ) NO ( )
Progresión temática	Lo dado / lo nuevo; o sea, lo ya conocido frente a lo que se aporta como novedoso.  La estructura informativa: tono, intensidad, ritmo: focalizan, convierten en rema el discurso hablado.  SÍ ( ) NO ( )  Tipos de progresión temática :  Es lineal: equilibrio entre tema y rema. SÍ ( ) NO ( ) Es constante: lo nuevo relacionado con algo conocido. SÍ ( ) NO ( ) Es envolvente: fusiones constantes de tema en rema y viceversa. SÍ ( ) NO ( )

#### 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 LINGÜÍSTICO CONCEPTUAL

#### Cohesión

Categoría de análisis	Definición operacional
Uso no convencional del infinitivo	Uso correcto del infinitivo
Correspondencia	Ubicar problemas de correspondencia: tiempo, género, persona, voz, modo y número,

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 --)

#### Trascripción y tipografía

Categoría de análisis	Definición operacional
Problemas de trascripción	SÍ ( ) NO ( )

	Ejemplo (Página--, párrafo --)
Callejones	SÍ ( ) NO ( ) Ejemplo (Página--, párrafo --)
Viudas	SÍ ( ) NO ( ) Ejemplo (Página--, párrafo --)
Palabras que al cortarlas de manera silábica suenan ofensivas o hilarantes	SÍ ( ) NO ( ) Ejemplo (Página--, párrafo --)

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

Hasta aquí se describe la metodología que inspira y orienta esta investigación. Es conveniente señalar que para la identificación o construcción de ciertas categorías núcleo resulta útil emplear la matriz de análisis que permita examinar la magnitud y la calidad de las relaciones entre las categorías identificadas o desarrolladas en los siguientes capítulos. Con ello se da cuenta de los resultados obtenidos con su aplicación y de los hallazgos que refutan o confirman los supuestos planteados en esta investigación. Este sistema de categorías, es consecuencia de un proceso de conceptualización de los datos obtenidos. Es decir, las categorías descriptivas que vinculan entre sí dos o más observaciones darán paso a las categorías relacionales, que son de orden más teórico y vinculan entre sí dos o más categorías descriptivas o teóricas.

## CAPÍTULO IV.

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN DE LA CULTURA ESCRITA

*La educación verdadera consiste  
en hacer que la gente piense  
por sí misma, y es difícil saber  
cómo hacer bien eso..*  
Noam Chomsky

En este capítulo se presentan los resultados de la incidencia social y cultural, que se refleja en el discurso escrito de las ponencias de los estudiantes de maestría. Se analizan a partir del enfoque sociocultural que según Vigotsky, engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social, así como el análisis lingüístico que es donde se concreta el impacto que han tenido las concepciones de cultura escrita de los estudiantes durante los procesos de construcción de sus ponencias. Es así que se interpreta, desde un punto de vista teórico-metodológico y a partir de una perspectiva empírico-cualitativa, los factores socioculturales que intervienen en la producción lingüística que dan cuenta en las concepciones de la alfabetización de los estudiantes de maestría. Los objetivos se centran en tratar de conocer cuáles las concepciones y funciones que tienen de la escritura y cómo repercuten éstos en sus ponencias. Para dicho propósito, se solicitó a los maestrantes la copia de las ponencias del coloquio 2013-2, a fin de analizarse al detalle desde dos subcategorías: enfoque sociocultural y análisis de habilidad lingüística. Como resultado de esta investigación se encontraron entre los estudiantes precepciones sobre la cultura escrita que son determinantes en la construcción de ponencias. Se dejó entrever que existen algunos problemas de escritura, en parte, ocasionados por el contexto sociocultural que repercute de manera axiomática en el manejo lingüístico que los estudiantes presentan en sus ponencias.

*Es entonces en la dinámica de las relaciones sociales que se dan en el interior de cada institución universitaria específica en donde los estudiantes [...] van aprendiendo lo que en esa comunidad se capta como culturalmente válido. [...] aprender a escribir depende más de los apoyos que la cultura académica u niversitaria les ofrece o les restringe a los estudiantes universitarios que de sus habilidades cognitivas (Roux, 2008, p. 130).*

Las acciones educativas encaminadas a la resignificación de la cultura escrita deben superar básica enseñanza de la escritura formal y contemplar alternativas pedagógicas participativas donde los estudiantes de maestría cuenten con diversas oportunidades para interactuar en torno a la lengua escrita e intercambiar y generar conocimientos. Lo anterior en virtud de que aprender a escribir es un proceso de largo plazo que se relaciona con el aprendizaje de prácticas escritas, diferentes contenidos y conocimientos acerca de cómo elaborar textos legibles para otros. El aprendizaje como proceso es una situación aprovechable para la diseminación de la cultura escrita, así como el conocimiento previo de los maestrantes. La producción de nuevos conocimientos precisa de la ampliación de conocimientos existentes. En ese sentido, la enseñanza escrita debe situarse en el contexto cotidiano de quienes aprenden y aprovechar no sólo lo que saben acerca de escribir, sino también lo que saben acerca de su comunidad, cultura, vida y mundo.

---

#### 4.1. Los actores y sus concepciones sobre cultura escrita

---

Como fue señalado al inicio de esta investigación, una de las características fundamentales del uso adecuado de la lengua es una cultura escrita que propicie la producción textual no sólo de ponencias, sino de una gran variedad de textos, es decir, que se orienten a expresar, descubrir, desarrollar, reflexionar y solucionar problemas. Esto es ante todo no perder la indagación investigativa. Esta percepción de aprendizaje tiene que ver con que los estudiantes mientras construyen, aprenden a producir, haciendo un uso o propositivo del lenguaje escrito que tienda a la originalidad y apropiación del idioma escrito. Esto en virtud de que escribir es producir un texto en el marco de una situación específica, hacerlo para alguien y con algún propósito.

En referencia a lo anterior, Kalman (1999) hace una importante distinción entre la disponibilidad de la lengua escrita y el acceso a la cultura escrita. Señala que la disponibilidad denota la presencia física de materiales impresos y la infraestructura para su distribución; en tanto el acceso a la cultura escrita comprende las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situación en las cuales el sujeto *vis a vis* con otros

escritores, y a las oportunidades y modalidades para aprender a escribir. La enseñanza de la escritura supone entonces la reconfiguración de condiciones en las que tenga sentido por ser el medio más apropiado para cumplir determinadas funciones y propósitos (Turbill, 2002, pp. 69 - 89). Por tanto la escritura debe ser concebida además de como una acción, como un instrumento o medio para expresar un pensamiento auténtico que busque la transformación del contexto social y cultural en que el estudiante se ve inmerso cotidianamente.

#### **4.1.1 Intervención social y cultural en los discursos escritos**

Antes de presentar los datos empíricos de esta investigación es necesario establecer algunos referentes conceptuales. Para comprender mejor explicaré que existen varias concepciones en que el discurso no sólo es algo puramente lingüístico, sino también la actividad de sujetos inscritos en contextos determinados; es así que el discurso constituye una entidad lingüística compuesta por una sucesión de oraciones. Ésta es la acepción que utiliza Harris cuando habla de "análisis del discurso" y cuando algunos hablan de "gramática del discurso"; hoy se prefiere hablar de "texto y de lingüística textual" (Maingueneau, 1996).

Por otra parte, más allá de su carácter de unidad lingüística, el discurso forma una unidad de comunicación asociada a condiciones de producción determinadas, es decir, originada en un género textual determinado: ponencias, estado del arte, proyecto de investigación, tesis, etc. Estos géneros remiten a dos puntos de vista diferentes: un estudio social y cultural de las condiciones cotidianas de los estudiantes que impactan la producción de la ponencia, basadas en un análisis del texto desde el punto de vista estructural (lingüístico) como lengua, que lo convierte en un enunciado. Es fundamental en las ponencias analizadas el uso de la lengua, ya que ésta es definida como un sistema de valores virtuales que comparten los miembros de una comunidad en un contexto particular sociocultural con un uso restringido. Puede tratarse de un posicionamiento en un campo discursivo (el comunista, el surrealista), un tipo de discurso (el periodístico, académico). De esta manera llegamos al uso concreto de la lengua cuando ésta se materializa en texto, y se transforma en discurso, entendiéndolo como la asociación de un texto y su contexto social y cultural.

Como se aprecia, si bien el objetivo de la investigación es comprender lo que los textos analizados “dicen”, no debemos olvidar que esta construcción debe ser explicada desde su contexto de producción: alumnos, tutores, institución... En la Tabla 1 encontramos que la matrícula de la maestría presenta una heterogeneidad muy peculiar, ya que sólo el 33.3% son egresados de esta licenciatura. En orden de importancia podríamos pensar que la población más numerosa sería educación (16.6%), sin embargo es comunicación y periodismo con 22.2%, quien está ubicada en segundo lugar.

**Tabla 6: Carreras representadas en la maestría en Pedagogía.**

Carrera	Alumnos	Porcentaje
Comunicación y Periodismo	4	5.5
Sociología	2	1.1
Psicología	1	1.6
Pedagogía	6	33.3
Educación	3	22.22
Total	18	100

*Fuente propia.*

De la información de esta tabla se interpreta que el área de ciencias y humanidades presenta la población, dejando a las carreras de ciencias exactas. Esto demuestra el poco interés que tiene el posgrado en Pedagogía para los estudiantes de estas ciencias. Por el contrario, para los que proceden de Educación (22 %) y Pedagogía (33 %), esta disciplina es la mejor opción, dentro de todas las que se ofrecen en la FES Aragón. También se percibe la incorporación de maestrantes externos provenientes de Psicología y Educación, carreras que no se ofertan dentro de la misma universidad.

Como se observa, para el adecuado entendimiento de los contextos de producción, es necesario reconocer que la formación y desempeño profesional de un pedagogo, de ninguna manera será similar al de carreras de las ciencias exactas. El tener presente estas diferencias ayuda a entender los capitales culturales (Bourdieu, 2000) con los que se construyen las ponencias. Al respecto, se debe reconocer que el aspecto social y cultural de los maestrantes juega un rol muy importante para la significación de cultura que repercute en la elaboración lingüística de las ponencias, así como las características de su discurso. "Desde la óptica de la tradición francesa, el discurso es algo más que el habla o un conjunto de enunciados; es una práctica social y cultural, y como tal, cualquiera puede definir sus condiciones de producción" (Lupicino, 2003, pp. 221-238).

Los discursos son prácticas sociales que reflejan una cultura, en donde se habla más de prácticas discursivas que de discurso y estas prácticas son reglas anónimas, constituidas en el proceso histórico, es decir, determinadas en el tiempo y delimitadas en el espacio, que van definiendo una época concreta, en grupos o comunidades específicos y precisos; condiciones que hacen posible cualquier enunciación. Al principio se destaca que la investigación era un trabajo de grupo, donde el maestrante es parte de una comunidad que persigue el mismo fin, generar conocimiento. Por tanto valdría la pena recordar que la escritura, pasa por cinco estadios para alcanzar su plena madurez creadora: asociativa, ejecutiva, comunicativa, unificadora y epistémica, siendo esta última la que hace que la escritura funcione como medio para buscar conocimientos (Beretier, 1980).

Aquí encontramos dos cuestiones, por un lado que el discurso generado por el maestrante no es propiedad exclusiva de él, sino que forma parte de su círculo académico con un trasfondo social y cultural. Por otro lado, reconocemos que la aptitud para manejar el lenguaje escrito, es resultado de un proceso muy largo que requiere de constancia, práctica, ejercitación y una guía profesional, pero sobre todo interacción social que desprende lo cultural. La tabla 2 da cuenta de cuántos tutores son responsables de los trabajos analizados, cuántos alumnos tienen cada uno y con qué preparación académica cuentan.

#### **Tabla 7**

### Grado Académico y Número de Alumnos del Tutor

Clave T= Tutor	Grado Académico:		No. Alumnos
	Maestría	Doctorado	
T-1	X		1
T-2		X	1
T-3	X		2
T-4	X		1
T-5	X		2
T-6		X	1
T-7	X		1
T-8		X	2
T-9		X	1
T-10	X		3
T-11	X		1
T-12	X		1
T-13		X	1
Total	8	5	18

La tabla da cuenta de que existe una amplia dispersión entre el número de estudiantes por tutor, pues sólo existe un caso que tenga asignados más de dos alumnos, tres de los tutores tienen asignados a dos alumnos y el resto sólo a uno. Esto debería dar por resultado trabajos con una gran calidad ya que las visiones desde donde se construyen los escritos, como las ponencias, son igualmente diversas. Sin embargo, el posgrado requiere transformarse teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, donde la atención personalizada de éstos puede ayudar a abatir los índices de reprobación y rezago escolar, a disminuir las tasas de abandono de los estudios y a mejorar la eficiencia terminal.

Y es que la cultura escrita, aplicada de manera integral, favorece la apropiación de conocimientos pero no de manera azarosa sino a partir de las necesidades del sujeto en un contexto particular y en el marco de relaciones sociales que se establecen. No se trata de

identificar la práctica con el conocimiento sino reconocer que el conocimiento no existe fuera de proceso vital, que por naturaleza propia es un proceso material y práctico (Leontiev, 1981). De manera particular me concentré en las formas en que los estudiantes representan la realidad de la ponencia mediante las concepciones de cultura escrita. Asimismo incorporé los factores socioculturales como una parte importante de las prácticas de alfabetización. Si bien los modos tienen lógicas diferenciadas no implica desarticulación de los mismos. De ahí que la perspectiva sociocultural ocupa un lugar significativo para los estudiantes en la producción lingüística de sus ponencias.

#### **4.1.2. Análisis sociocultural de los datos**

Las categorías de análisis contribuyeron a partir de los datos y teniendo como base las preguntas de investigación, formuladas en la entrevista. En la construcción de estas categorías analíticas se incorporan diferentes marcos interpretativos que serán explicados a continuación. Fueron revisados y analizados los siguientes elementos a través de los instrumentos metodológicos como las entrevistas, cuestionarios, observaciones y análisis lingüístico de las ponencias. Sobre las concepciones sobre cultura escrita que impactan el desarrollo escrito de las ponencias de los estudiantes de maestría, los estándares en sus concepciones están plasmados en su escritura y su relación con el contexto. Aquí Kalman (1999) refiere que la escritura es una actividad fundamental en la comunicación. Forma parte de nuestra sociedad para múltiples propósitos; es decir, es contextualizada de acuerdo con nuestras necesidades reales. Por tanto, para encontrar sentido a lo que o escribimos requerimos de estar en interacción con actividades contextualizadas. Ello se percibe en lo señalado enseguida:

*Creo que es complicado definirla, porque no obstante que hay enriquecimiento, de pronto nos damos cuenta de que hay muchas carencias, porque la gente no sale del ámbito de Aragón. No hay muchas interacciones, todo mundo anda en su trabajo, en sus cosas, y no hay mucha conjunción, mucho trabajo en equipo. Creo que fundamentalmente, de que la gente no tiene beca, se podría decir, de que todos se dedican a cuidar su trabajo, de que todos tienen y a una vida personal hecha, sean casados, divorciados, viudos, el tipo de cultura que se gesta es digamos muy sencilla, muy carente de muchas cosas, no se nutre de otras vivencias (EMP-5).*

En el desarrollo de sus ponencias también se manifiesta las necesidades reales de un contexto cultural favorable:

*Bueno mira, no me gusta o sea, si tú me dijeras desde las instalaciones por ejemplo ¿no?, pienso que no es el lugar ideal, ni es el ambiente más conveniente pero yo entiendo que eso depende mucho de la administración de la escuela. 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 cursos, me han tocado profesores muy improvisados y pienso que un maestro en pedagogía no puede ser eso, entonces, eso creo que no me ha gustado (EMP-3).*

De acuerdo con Kalman (1999) debemos entender la escritura como la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura, lo cual implica necesariamente los usos de la escritura en contextos específicos. Sin embargo, pese a que la escritura tiene una gran influencia social, los maestrantes no la perciben en su entorno:

*Los docentes tienen un buen nivel académico e igualmente los estudiantes; aun cuando considero que en escritura les falta más, ya que son pocos los cursos de preparación que se realizan cada semestre, y este aspecto es importante porque la mayoría de estudiantes y profesores no son pedagogos, entonces se necesitan reforzar la teoría, pero sobre todo la escritura (EMP-1).*

Y es que al mencionarse la importancia del contexto en la lengua escrita. No podemos aislar el lenguaje. Si hacemos esto, pareciera que se está limitando el desarrollo de estudiante. Además, cuando el maestrante hace algo con un propósito claro, podrá entender el sentido de escribir:

*La cultura académica; pensando en la cultura como ese tejido de relación entre nosotros y que va generando sentidos y significados obviamente para permanecer en ella, y que en determinado momento puede ser concluyente, para que permanezcamos o bien para desertar. (EMP-4)*

Con base en el desarrollo escrito como una génesis social, Vygotsky (1978) y Luria (1979) enfatizan que el desarrollo mental debe ser considerado como un proceso histórico en el cual el medio social y no social del individuo induce el desarrollo del proceso de mediación y varias funciones mentales jerárquicas”.

*Pensando en la cultura como ese tejido de relación entre nosotros y que va generando sentidos y significados obviamente para permanecer en ella, y que en determinado momento puede ser concluyente, para que permanezcamos o bien para desertar. A mí me parece regular; o sea en esos términos, a mí me gustará que la vida académica fuera de alguna manera una experiencia diferente, puesto que siempre el trabajo individual es preponderante y el apoyo de mis compañeros, está en el segundo plano, lo que permite que no vayamos avanzando (EMP-4).*

Como se percibe, existen coincidencias que se deben trabajar más para la integración de una cultura escrita que consolide las relaciones entre todos los miembros involucrados en este proceso, es decir, las relaciones entre maestros, estudiantes y la propia institución. Se puede observar cómo se entretajan las concepciones que los estudiantes poseen sobre la literacidad y sobre sí mismos como lectores y escritores.

#### **4.1.3. El docente como factor elemental en la cultura escrita**

Asimismo se observa que el contexto es un factor esencial que tiene una influencia de mayor auge en la práctica docente, ya que para crear un aprendizaje constructivista, se deja a un lado el papel que han jugado los maestros tradicionales que han introducido la cultura escrita como la única para poder educar a los estudiantes:

*En general sí, Aragón tiene muchos maestros muy preparados y con bastante experiencia. Sin embargo, también existen aquí ellos que dejan mucho que desear, por su falta de profesionalismo y su poco compromiso con la maestría. Para la mayoría de mis compañeros la maestría no es lo que imaginábamos en un principio. Se esperaba un poco más, una formación en la investigación que no hemos encontrado (EMP-4).*

Para poder criticar o reflexionar sobre la capacidad de docente en el desarrollo de un contexto favorable, es menester conocer las características generales de la comunidad:

*En el caso de nuestro campo sí, ya que los estudiantes somos pedagogos, y también lo son los dos profesores que están más al pendiente de nosotros. (EMP-2).*

En la idea de reconocer el contexto e impacto en la práctica docente y de las problemáticas en función de ellas, el profesor debe no sólo capacitarse sino acercarse a los estudiantes con una actitud crítica que induzca a los maestrantes transformar su realidad y contexto:

*Sí cuentan con los conocimientos necesarios, aun cuando tal vez no tendría que generalizar, sin embargo con la mayoría de mis profesores aprendí bastante durante la maestría. Además muchos de ellos siguen estudiando doctorados, siguen investigando, son maestros no sólo aquí sino que de otras escuelas, pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. Eso me da la pauta para seguir investigando, porque ellos siguen en el proceso (EMP-4).*

Las concepciones de aprendizaje son construcciones que los estudiantes realizan en interacción con los profesores y en contextos definidos de actividad académica. En ese sentido, no son construcciones individuales sino el resultado de diversos procesos de interacción con el docente:

*Considero que los profesores sí cuentan con los conocimientos suficientes y necesarios. Aunque muchas veces el contacto con ellos es muy distante, dado que siempre anda de prisa; por lo mismo no tenemos mucho contacto con ellos (EMP-3).*

Existe, en general, la valoración de que la mayoría de profesores desempeñan su trabajo profesional con calidad, a diferencia de la minoría. El contexto social que proporciona condiciones en el marco más amplio de la interacción, en este caso profesores y estudiantes, es poco desarrollado.

#### **4.1.4. Convivencia con el entorno del posgrado**

La lengua es, quizá, el único medio por el cual se lleva a cabo el proceso de socialización entre los seres humanos, a través de ella el hablante construye significados para intercambiarlos dialogando con los demás en el marco de los significados sociales y culturales:

*He tenido el apoyo de mis compañeros de campo y sus comentarios y sugerencias han enriquecido mi investigación. Es una forma adecuada de involucrarnos con nuestros compañeros de área, aun cuando fuera de ella nadie sepa qué estás trabajando. Se necesita más conocimiento de lo que hacemos dentro de Aragón, ya que se realiza un trabajo sumamente individualista, dejando de lado el sentido de equipo (EMP-1).*

La existencia humana está indisociablemente vinculada a las relaciones sociales proyectadas dentro de la compleja naturaleza del diálogo; el ser humano en ningún caso es un actor solitario en la vida sino alguien que actúa con los demás, usando el sistema de signos propios de la lengua, inventados por nuestros antecesores, para comunicarse.

*En realidad la experiencia que tuve en el campo tres fue de mucho alejamiento, porque nos juntábamos a trabajar solamente en sesiones de comité, que a lo largo del primer semestre fueron dos y el coloquio. No teníamos mayor contacto, o sea yo no sabía lo que sucedía dentro del campo, nada más sé que pertenecía al campo tres por las temáticas que estoy trabajando, sé quiénes son los integrantes y sin embargo, no veía un trabajo que se estuviera realizando dentro del campo (EMP-4).*

En sí el lenguaje como medio regulador de nuestras interacciones con los demás, en la medida en que conocemos y compartimos los significados culturales en el núcleo de un determinado grupo social (Vygotski, 1978):

*Sí, por supuesto, es más yo te puedo decir que si yo leo mi proyecto de investigación y veo lo que estoy haciendo son dos cosas diferentes, nada más en la elaboración, por ejemplo de los temas pues nacieron de los cursos que he tomado, por ejemplo el capítulo uno se llama la desertión, por ejemplo, nadie me ha hablado de la desertión, pero es lo que yo he estudiado (EMP-3).*

Otro aspecto que conviene señalar es que la lengua es un producto cultural y la lengua es productora de la cultura; son dos aspectos interconectados, que no son posibles el uno sin el otro porque no podrían actuar sin la presencia del otro:

*En el caso del trabajo en mi campo, el trabajo es realmente muy limitado, pues se centra solamente en el coloquio. No tenemos ninguna otra información ni guía de nuestro trabajo, además que nos hacen sentir como culpables (EMP-5).*

El apoyo externo es parte fundamental de la interacción social del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Es así que la lengua es clave para asimilar los conocimientos que se van adquiriendo en el transcurso de la vida de cada ser humano, ya que nos sirve de instrumento primordial para preguntar, exponer y apropiarnos de los conocimientos acumulados en nuestra cultura y para la comprensión de los aprendizajes:

*Algunos. Cuento con pocos amigos con quienes me escribo y trato de reunirme al menos unas cuantas veces al año. Tengo un amigo colombiano, radicado en México, que me ha ayudado mucho en metodología, él es investigador en la UNAM; otra amiga mexicana, investigadora en la ENAH, ambos antropólogos, quienes a pesar de su formación en otras áreas me aportan puntos de vista y reflexiones que para mí son muy importantes. Una amiga socióloga que está por concluir el proyecto de maestría en Educación Media Superior, las profesoras de la ISUE: sociólogas, psicólogas y pedagogas, con quienes tengo contacto gracias al seminario que cursamos, y algunos de mis profesores-amigos de Aragón que siempre me han ayudado y orientado (EMP.1).*

En este t3pico existen puntos polarizados en quienes reconocen los beneficios de trabajar en grupos de conocimiento y los que consideran muy limitado el desempe1o de los mismos. La funci3n elemental de la lengua estriba en que con ella el ser humano adquiere a la vez un sistema de productos sociales y culturales y un instrumento de conocimiento de la realidad y de s3 mismo, pues no habr3 ser humano completo que se conozca y se d3 a conocer hacia los dem3s, sin un nivel avanzado de posesi3n de su lengua (Mayoral i Arqu3, 1998; Salinas, 1974).

#### 4.1.5. Condiciones de movilidad del estudiante

La concepci3n de cultura es un conjunto articulado de ideas para analizar y tomar decisiones fundamentadas sobre el desarrollo escrito. Ahora bien, cuando se habla de cultura, b3sicamente se hace referencia a la idea que sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos como en los diversos contextos donde se desenvuelve. De ah3 la importancia de ampliar su conocimiento a trav3s de los contextos, sin embargo se presenta ciertas dificultades entre los estudiantes para buscar la interacci3n en otros espacios acad3micos:

*No, s oy una p ersona qu e no ag uantar3a pe rmanecer m ucho tiempo fuera de l pa3s, principalmente p or m is compromisos familiares q ue m e impedir3an a lejarme p or m ucho tiempo. Quiz3s un viaje de no m3s de dos meses podr3 considerarlo, pero m3s no lo podr3 hacer. (EMP-6).*

Es as3 que uno de los obst3culos que evita el desarrollo cognitivo del estudiante hacia otros lugares tiene que ver con el v3nculo familiar, que constituye un freno en la b3squeda de nuevos horizontes. No obstante, para aquellos que no tienen compromisos de este tipo, el salir representa una opci3n interesante. El discurso, tambi3n el acad3mico, no es simplemente el veh3culo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcci3n del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla. En palabras de Halliday (1993): “El discurso es la condici3n esencial del conocimiento, el proceso por el cual la experiencia deviene conocimiento”.

#### 4.1.6. Aportación de conocimientos al posgrado

Con base en lo señalado, en cuanto al desempeño del estudiante en el aula, resulta imperativo revisar su formación docente que sólo atienden al estudio de las teorías acerca de lo que significa escribir. Es necesario desarrollar experiencias que propicien posibilidades de abordar la escritura como una experiencia vital.

*Especialmente compartir mi experiencia. Me gustaría participar como ponente platicando a los alumnos sobre mis vivencias durante la maestría. En intercambio de anécdotas nos ayuda a entender que el camino es difícil, pero que cuando hay entusiasmo y voluntad todo se puede lograr. A mí por lo menos me sirvieron las pláticas de personas que como yo se enfrentaron a los mismos inconvenientes y piedras en el camino. Eso podría compartirlo con los demás, y sé que sería muy enriquecedor para los alumnos (EMP-1)*

*Pues no sé en qué pueda ayudarle, la verdad, porque en el área de pedagogía difícilmente creo, quizás en el área de tecnología, ahí sí podría yo aportar algo, sobre todo aun cuando el área de tecnología no es mi fuerte, quizás sí en la metodología de la investigación algo de lo que he aprendido, porque no es lo mismo vamos a pensar un arquitecto que se mete a investigar, no es la misma disciplina que se requiere por ejemplo para un sociólogo, un pedagogo, equis, uno de los problemas que tenemos como no nos enseñan investigación y nunca hacemos cuando nos enfrentamos a hacerla es un problema, yo ya tuve ese problema cuando llevé el diplomado y ahorita que estoy en la maestría pues más, porque ya lo estoy haciendo, porque haya era hacer el planteamiento, hacer el proyecto, pero ahora es desarrollarlo (EMP-3)*

Para algunos estudiantes resulta atractivo pensar en la idea de transmitir los conocimientos a otras generaciones; en cambio para otros les resulta difícil ubicarse como parte del posgrado. Los contextos sociales en los que se desarrollan las acciones estudiadas otorgan valores diferentes a los recursos de discurso y de escritura y regulan la relación entre ellos de formas distintas. Tal y como señala Chartier (2005) en relación con la escuela y la cultura escrita, es necesario hacer ese territorio, que en ocasiones se siente ajeno, propio, de tal manera que se obtenga provecho del tiempo escolar, entreverando enseñanza y experiencia para elaborar a través de la convergencia, saberes producto de múltiples historias culturales, compartidas; lo que en verdad se denominaría “cultura en plural”, esto, en referencia a la escritura.

#### 4.1.7. Perspectiva sociocultural como desarrollo potencial de la escritura

La intención de la categoría sociocultural es que las actividades desarrolladas al momento de analizar a las preguntas de los entrevistados, nos da ciertos indicadores de la práctica

académica. En su teoría sociocultural Vigotsky (1993) señala que la formación del ser humano está íntimamente ligada con su interacción en el contexto sociocultural; asimismo, indica la necesidad de reflexionar sobre las implicaciones educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que organizan con la escuela. Como refiere Mol (1998), para Vigotsky implica el desarrollo potencial del sujeto y su expresión, y el crecimiento de la cultura humana:

*Llevo 20 años dando clases, a nivel licenciatura, relacionadas con mi carrera. Cumplí 14 años en la FES Aragón impartiendo clases. Esto, finalmente, se refleja en el tema de mi ponencia. No he dejado de trabajar y sigo manteniendo mis grupos y asesorías de tesis, que combino con mi trabajo de comunicólogo. Todo ello me ayudó a determinar la temática de investigación y a la elaboración de mis escritos, entre ellos, la ponencia (EMP -1).*

El paradigma sociocultural se relaciona con el paradigma cognitivo, aunque considera con mayor interés la influencia que en el aprendizaje ejerce en las influencias escolares y socioculturales. Su posibilidad de utilización en el campo de la educación, a diferencia de otros paradigmas o corrientes, ha sido factible por el hecho de que Vygotsky establece con gran claridad la relación entre la psicología y la educación:

*Para mí fue muy difícil desarrollar una ponencia por la cuestión del tiempo y el factor económico, y a que a lo tiempo de tratar de concretizarla, tenía que trabajar, ir por las mañanas a los seminarios y a las bibliotecas a consultar bibliografía. Todo esto me limitaba, puesto que mis tiempos siempre han sido cortos para la realización de una ponencia bien hecha (EMP -2).*

Las funciones psicológicas superiores tienen su raíz en las relaciones sociales. Esto significa que la comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, entre otros procesos, se realiza como resultado de la interacción del individuo con el mundo físico pero, particularmente, con las personas que lo rodean.

*Antes hice una especialización en género. Por ello, en la maestría en Pedagogía enfoqué todo ese fundamento teórico sobre esta temática. Con este argumento teórico y algunos otros libros me documenté para estructurar una ponencia. Considero que lo más fuerte que tuvo este escrito fue el marco teórico, eso me apoyo bastante (EMP -4).*

Para poder actuar sobre los objetos, el individuo tiene que utilizar ciertos instrumentos de naturaleza sociocultural los cuales, según Vygotsky (1978) son básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de ellos orienta en cierto sentido la actividad del sujeto: las herramientas permiten que el sujeto transforme los objetos (orientados

externamente), mientras que los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad (orientados internamente).

*En este momento soy profesor de carrera de tiempo completo de la FES Aragón y además doy clases. De las 40 horas que tengo contratadas doy 26 horas de clase y 17 de trabajo de investigación- En investigación lo que hago es de tipo académico. Estoy trabajando cuatro proyectos de investigación que voy trabajando poco a poquito en el poco tiempo que tengo. Como tengo muchas actividades administrativas dentro de la escuela, entonces realmente el tiempo que me queda para trabajo de investigación sería cuando mucho de seis, siete horas a la semana. Esto también afecta la escritura de la ponencia (EMP-5).*

Todos los maestrantes, arriba presentados, tienen en la docencia su actividad principal, y en algunos casos aún conservan esa ocupación. Esto significa para la cultura escrita entrar a comunidades discursivas, comunidades definidas por sus prácticas y por sus relaciones con otras comunidades. La propuesta sociocultural ha derivado una gran cantidad de aplicaciones que, en el momento actual, se encuentran en pleno desarrollo, particularmente en el campo de la enseñanza de la lectura y de la escritura y en el análisis del discurso en situación de enseñanza.

#### 4.1.8. Experiencia del docente en la investigación

El sujeto aprende las cosas apropiándose de la experiencia sociohistórica de la humanidad, a través de la intercomunicación con el resto de los seres humanos. Para poder actuar sobre los objetos, el individuo tiene que utilizar ciertos instrumentos de naturaleza sociocultural los cuales, según Vygotsky (1979), uno de ellos es básicamente la experiencia:

*Los conocimientos que he adquirido en el área metodológica me permitieron estructurar mis ponencias, pues debo reconocer que si bien hay muchos profesores de excelencia, particularmente mi tutora y el maestro Juan Bello, el maestro Enrique Cruz, entre otros. Hay algunos que francamente no transmiten la profundidad que esperaba en este nivel. Tal vez esta última observación la comento, debido a que soy muy exigente conmigo y con los demás, ya sean alumnos o maestros (EMP-1).*

*En agosto comencé a impartir un seminario que se llama “Teoría pedagógica”. La intención de trabajar este seminario fue enseñarles por qué están en una maestría, ya que de alguna manera se vislumbra que en un momento los alumnos van a tener la oportunidad y la necesidad de enseñar a sus propios colegas. Entonces propuse trabajar lo metodológico y, además, la teoría pedagógica (EMP-4).*

Cada uno de los estudiantes orienta en cierto sentido la actividad formativa: las herramientas permiten que el sujeto transforme los objetos (orientados externamente), mientras que los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad (orientados internamente). Algunos de los entrevistados han impartido materias relacionadas con la metodología, situación que ha contribuido indudablemente en el desempeño como investigadores aunque no como escritores. Estas expresiones muestran cómo las relaciones que los estudiantes establecen con la investigación se incorporan en prácticas sociales más amplias que regulan el uso de la misma.

#### **4.1.9. Elaboración de la ponencia y su incidencia sociocultural**

En la medida en que se conoce las influencias de la escritura de los estudiantes y se logra establecer mecanismos de diálogo para negociar las ideas involucradas en el aprendizaje del conocimiento de la lengua, el maestrante comienza a desarrollar el papel protagónico del proceso escrito, hasta lograr un manejo más autónomo y autorregulado. No obstante nos damos cuenta de que el objetivo de la escritura se encamina hacia el aspecto formal, donde no tienen lugar los elementos fundamentales de la investigación: transformación, aportación, creatividad, crítica y reflexión:

*Al estructurar el escrito seguí fielmente el mismo proceso que enseñaron mis alumnos. Primero me preparé con lecturas que se recomiendan en el programa de estudios de la materia en la FES, lo cual me ayudó a diseñar la ponencia. Además, a fin de que me orientaran me acerqué a maestros que conocen de la estructura, como el profesor Mendiola y el doctor Rafael Ahumada, quien forma parte de la planta del posgrado. Posteriormente consulté libros, artículos y publicaciones de investigaciones semejantes a la que me interesaba y que, por su temática, me ayudaran a precisar los lineamientos de mi ponencia (EMP-1).*

*Primero, me dispuse a delimitar la estructura de la ponencia y a darle una firma; asimismo, a definir los tópicos que debe contener las ponencias, así como seleccionar los instrumentos para el trabajo empírico. Después, leí la teoría que daría sustento al texto y a mi investigación, y de acuerdo con lo que plantea María Bertely, retomé la triangulación teórica que esta escritora nos recomienda (EMP-2).*

Se parte de la idea de que la percepción que tiene los estudiantes de la escritura obedece a razones sociales y culturales y no a un conjunto de habilidades que se enseñan aisladamente, de allí que se parta de la enseñanza de las letras, sonidos, sílabas y, luego, de la palabra. Donde el estudiante sólo es capaz de reproducir o memorizar datos o informaciones precisas y

concretas que le proporciona el texto, en lugar de escribir por distintos motivos y mediante experiencias que tengan sentido de su realidad. Aquí me parece importante señalar que en estos espacios instruccionales recíprocos también se crean atmósferas que, sabiéndolas aprovechar, funcionan como comunidades de aprendizaje en las que se construyen nuevos conocimientos y se desarrollan funciones psicológicas superiores con la aportación de otros puntos de vista y opiniones de incuestionable valor y origen sociocultural.

#### 4.1.10. Necesidades de apoyo para escribir por parte del estudiante

Como sabemos hasta ahora la escritura es una actividad contextualizada: siempre ocurre en situaciones ligadas al mundo, justo porque su sentido se encuentra a partir de nuestra conexión con él. Es por eso que me preocupa la existencia de una cierta versión de lengua escrita donde ésta es limitada a sus aspectos más mecánicos y se olvida de los significados y sentidos que le han dado origen:

*Trato de cuidar mucho los textos y más porque mi tutora me ha hecho algunas correcciones al respecto, por lo que aún hay mucho que mejorar. Por fortuna, cuando cuentas con una lectora tan exigente y extraordinaria, esa situación te obliga a ser más cuidadosa con lo que entregas y, por supuesto, te ayuda a mejorar (EMP-1).*

*Bueno mira, primero he leído, bueno leo bastante bien, no escribo mucho; reconozco que sí sería conveniente un curso de redacción, porque voy a encontrar libros sobre ortografía, sobre redacción, sobre sinónimos, una serie de cosas, pues para armar algo que sea legible. Pero sí, considero que sí valdría la pena, no sé si como curso propedéutico o ya en la maestría. Como recomendación para los que acaban de ingresar a la maestría, considero que sí deberían tomar los cursos que se dan actualmente aquí, lástima que yo no supe a tiempo que debía tomarlo (EMP-3).*

De acuerdo con la elaboración de ponencias de los maestrantes, se evidencia que están muy alejadas de la concepción de cultura escrita, la cual se entiende como algo mucho más que la simple iniciación a las letras: es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ella. La alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; es la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir es parte de la actividad comunicativa. Ser lector y escritor se desarrolla simultáneamente sobre dos historias: la primera, una historia social en la cual se construye y se consolida una configuración de opciones culturales alrededor de la lengua escrita; y la segunda, una

historia individual de nuestro propio tránsito por la geografía comunicativa (Kalman, 1999).

#### 4.1.11. Desarrollo de la habilidad lingüística y la escritura de ponencias

La descripción general de la construcción de sus ponencias tiene que ver con el desarrollo de la habilidad lingüística de los estudiantes en la construcción de sus textos. Vemos las características y usos y funciones que los estudiantes le dan a la escritura en el ámbito institucional. La caracterización general sobre las comunidades donde se desenvuelven los estudiantes se insertan en el posgrado a lo largo de su trayectoria facultativa que reflejan los aspectos referidos al comportamiento de las habilidades escritas.

*La escritura de ponencias es una labor que requiere trabajo cotidiano y mucha disciplina. Ambos deben ser importantes tanto a nivel personal como profesional y social. Al escribir un tema éste debe ser interesante, pues la escritura es un aspecto social que será útil para la escuela y para la propia sociedad. Si se escribe adecuadamente ya tiene de inicio una razón de ser (EMP-1).*

*La escritura es un proceso, tal vez no son mis palabras éstas que estoy utilizando, sin embargo es como lo he asumido, es como lo he aprendido, como parte de un proceso. Hasta ahora sigo tratando de redactar lo más que puedo, aunque sigo en el proceso de construcción de estructurar mis textos, no obstante esa constante complejidad de escribir (EMP-4).*

De todo lo expuesto, se resume que para los maestrantes la lingüística en su rama escrita es un proceso muy especializado que requiere de un abordaje crítico sobre un problema al que se espera dar solución. Los conocimientos apropiados a lo largo de su vida también le permiten distinguir a los estudiantes la importancia de actuar de distintas maneras según los interlocutores y los contextos particulares.

En la formación de los estudiantes y su relación con la interacción entre pares, así como las prácticas de escritura observadas en el desarrollo de sus discursos escritos:

*Es muy importante que alguien te guíe; reconozco, por suerte, que cuento con una de las mejores tutoras, pues a diferencia de otras, según comentan los compañeros, ella se ha comprometido con mi trabajo, al dedicarme tiempo que se refleja en la calidad de mi tesis. Hasta el momento ya apliqué los instrumentos que*

*diseñamos. Fueron 536 cuestionarios a estudiantes, la mayoría de los cuales se lograron con el apoyo de mis alumnos, además de 36 profesores y 50 egresados, que representa 30% de la población, de cada sujeto de estudio (EMP-1).*

La distancia con los conceptos de innovación, aportación, creatividad, crítica y transformación expresada es las respuestas de los estudiantes:

*La ponencia de buscar obtener el planteamiento del problema; justificación; propósitos; metodología; sustento teórico y bibliografía. Es como un proyecto de investigación (EMP-2).*

*En el momento cuando empezaba a hacer las ponencias, me decía; bueno a ver ¿qué es en realidad lo que tú quieres escribir? Entonces fue lo que hizo tambalearme al empezar con la ponencia. La ponencia de buscar obtener el planteamiento del problema; justificación; propósitos; metodología; sustento teórico y bibliografía. Es como un proyecto de investigación (EMP-4).*

#### **4.1.12. Visión sociocultural de la ponencia**

Las concepciones culturales que los estudiantes manifiestan al momento de construir sus ponencias:

*Para mí una ponencia exitosa es aquella que está, primero, muy bien escrita, que tiene sus propósitos claros y que además cuenta con un buen soporte tanto empírico como teórico, aunado a que ha llevado un buen camino en términos de metodología (EMP-5).*

*Para que una ponencia sea exitosa tiene que cumplir el objetivo de la claridad, ahora si cumple su objetivo, pero principalmente que lo que se planteó llegue a su fin y el resultado haya sido objetivo (EMP-6).*

Este enfoque formal se desentiende del sentido de la realidad social; es decir, podemos hablar de la cultura escrita más que una transcripción de lo escrito, dado que estamos frente a una madeja de usos y formas de lenguaje mediadas por una herramienta cultural. La lengua escrita vive en un mundo de habla y convive estrechamente con el entorno social y cultural. El proceso de alfabetización se nutre de, y abarca también, el conocimiento de lenguaje desplegado en las formas de interactuar que acompañan a la escritura (Heath, 1983).

#### 4.1.13. Interés por construir una ponencia significativa

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia. Los componentes sociales que trascienden en el pensamiento del maestrante para el desarrollo escrito:

*Después de varias vueltas a la escritura, decidí que me interesaba empezar por lo que me gustara más, la ética, misma que podría ser redactada. Comencé a redactar, no sin dificultad, cada uno de los apartados que lleva una ponencia. Aunque no sé si son todos, pues hasta el momento no ha habido nadie dentro de la institución que no diga cómo hacer una ponencia o qué elementos debe contener (EMP-1).*

La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

*Al ingresar a la maestría tuve que cambiar mi escritura, ya que se nos pidió realizar escritos más complejos; entonces andaba en busca de un curso para mejorar la escritura, pero no encontré en ese momento nada. Había compañeros que me comentaron sobre los problemas que pasaban con la redacción de sus escritos, entonces fue así como he buscado una forma de solucionar esta problemática, que es la escritura (EMP-2).*

Participar en una sociedad alfabetizada significa acceder a la cultura escrita y apropiarse de la escritura como una opción comunicativa. Al elegir la escritura como recurso comunicativo se crea y recrea también la cultura de usar la lengua escrita, sus formas, funciones y significados. Cada vez que escribimos, no sólo debemos reproducir las prácticas socialmente compartidas, sino además, debemos transformarlas: escribimos algo nuevo, modificamos formas y procedimientos, le damos un uso nuevo para nosotros mismos o para nuestra comunidad comunicativa.

#### 4.1.14. Situación lingüística de los estudiantes

Saber qué usos de la lengua escrita existe en un lugar, es una parte de lo que necesitamos saber. También requerimos saber cómo participan las personas en los eventos de lengua escrita, con qué recursos cuentan para hacerlo, cuáles son las prácticas que más conocen y emplean, y cuáles son los sentidos particulares que le dan a la lengua escrita:

*Entre más escribas tiene uno una mejor claridad, en este caso en las ponencias. A veces resulta que lo explicas adecuadamente pero lo escribes diferente. Este problema es muy común también con los compañeros. Al momento de tu presentación por escrito no se entiende pero cuando lo explicas se torna todo más claro. Por eso es importante que tus escritos se entiendan (EMP-5).*

Respecto a todas estas reflexiones, la perspectiva sociocultural (Vigotsky, 1991) establece que el estudiante (de maestría) interactúa con el ambiente y que es una parte inseparable de éste. Para comprender el desarrollo cognoscitivo del maestrante debemos conocer los procesos sociales, históricos y políticos que lo están formando. Se adquieren conocimientos mediante un proceso colaborativo donde existe interacción social. Esto posibilita que el estudiante integre la forma de pensar y de comportarse socialmente. Asimismo, la relación con su ambiente debe ser asertiva (con confianza para actuar y comunicarse), activa e investigativa.

---

#### 4.2. Concepciones lingüísticas en torno al proceso de sus ponencias

---

Con la finalidad de analizar el manejo lingüístico, se llevó a cabo de manera operacional (ver anexo 2), una selección de párrafos de las ponencias para la realización del estudio. Con base en lo expuesto en las tablas anteriores, se percibe de manera específica en el análisis lingüístico, la existencia de dificultades de escritura en la escritura de ponencias por parte de los estudiantes, en las que se enmarcan como ejemplo los detalles observados.

Estas apreciaciones de los trabajos nos permiten inferir la necesidad de trabajar en torno a las reglas de estructuración gramatical para una mejor presentación en la calidad de la escritura de los alumnos de la maestría en Pedagogía. Como se advierte no conocían con certeza la estructura, características gramaticales y particulares de dicho texto. Se podría

explicar el uso que hace del “dominio de la escritura” de los maestrantes, acentúa sus condiciones de identidad letrada en el posgrado, marcando claramente relaciones asimétricas en el contexto académico.

Los segmentos analizados son: Estructura del discurso escrito, en la que se revisó a) Conocimiento del tipo de texto de la ponencia; b) existencia del contenido (coherencia) global en el discurso; c) Organización interna del texto; d) Progresión temática; e) Coherencia global; f) Coherencia local; g) Citas y referencias; h) Contenido irrelevante; i) registro inadecuado; j) Anexos y apéndices. Asimismo se analizó el apartado Fallas de microestructura y oración: a) dos puntos; b) Coma; c) Punto y coma, y d) Punto y seguido. Errores en la acentuación y otras categorías ortográficas: a) mayúsculas; b) Agudas; c) Graves, d) Esdrújulas; e) abreviaturas; f) Hiposegmentación, y g) escritura de palabras. Vicios del lenguaje: a) silepsis; b) Anacoluto; c) Pleonasma; d) Redundancia; e) Elipsis; f) anfibología; g) Cacofonía; h) Impropiiedad idiomática, e i) solecismo. Los últimos segmentos son: Otras i correcciones de la escritura: a) Queísmos, b) Dequeísmos; c) Adequeísmos; e) Gerundio; f) verbos fáciles; g) abuso de nexos, y h) Ideas incompletas. Y Transcripción y tipografía: a) Problemas de transcripción; b) Callejones; c) Viudas, d) palabras que separadas silábicamente suenan ofensivas o hilarantes.

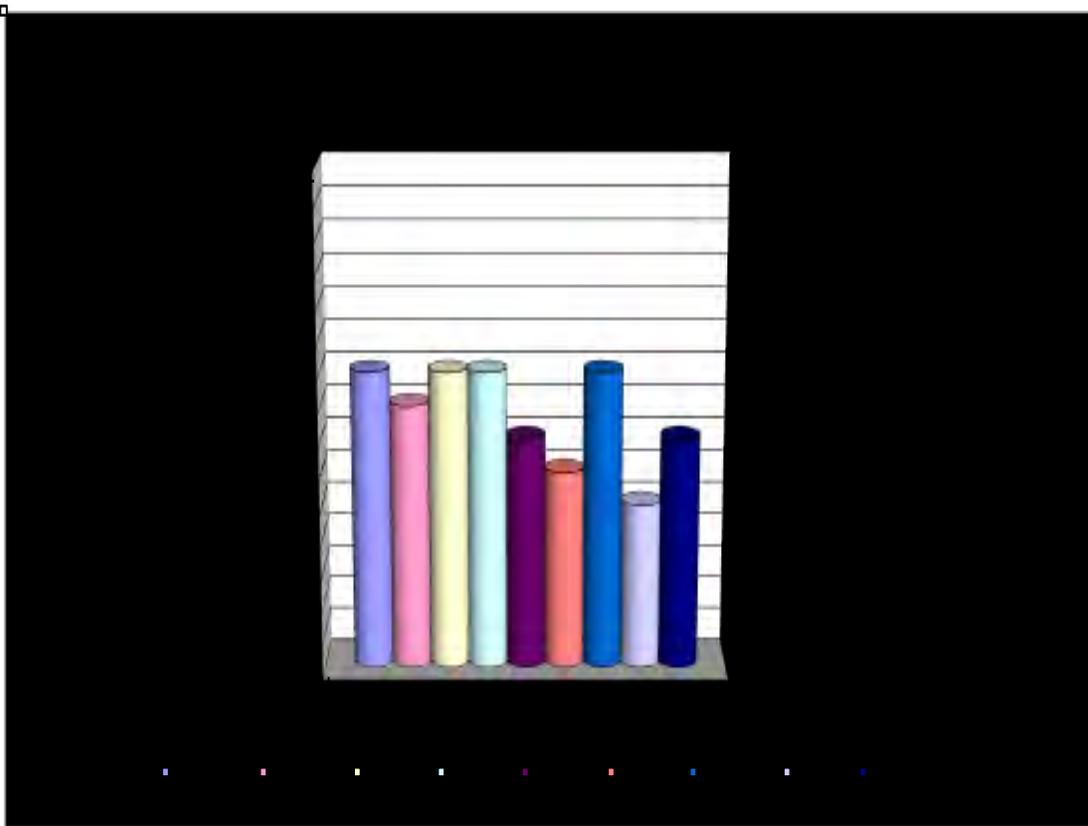
#### **4.2.1. Representación gráfica en el análisis de datos de escritura**

Hoy es constante la presencia de la representación gráfica en nuestra sociedad, donde se reconoce su utilidad como una herramienta metodológica que permite analizar la variabilidad, determinar relaciones entre variables, diseñar estudios y experimentos y tomar decisiones adecuadas en situaciones de incertidumbre. Como consecuencia la enseñanza de la elaboración gráfica se ha incorporado, desde hace unas décadas, en forma generalizada en todos los niveles educativos (Batanero, 2002, pp. 95-120).

Además instituciones existe una necesidad de medir el progreso en la sociedad actual, con indicadores que son importantes considerar. Asimismo se proponen una serie de datos para explicar la complejidad de la investigación. Así las gráficas informan y hacen partícipes de la situación del fenómeno que se investiga. Pero, para poder presentar la

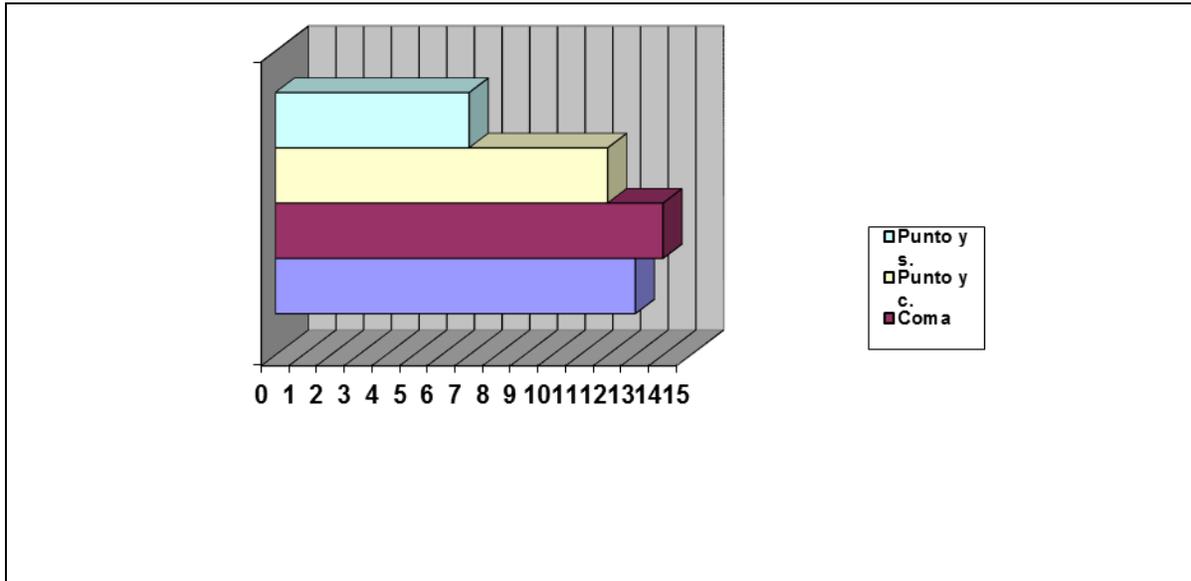
información surge la necesidad de utilizar dicha representación capaz de valorar los datos, es decir, sean estadísticamente demostrables (Ridgway, Nicholson y McCusker, 2008). Es así que a continuación se refleja en las gráficas que hacen referencia visual al conocimiento que existe por parte de los estudiantes sobre la escritura de ponencia, así como la estructura global que deben presentar.

## 1. ESTRUCTURA DEL DISCURSO ESCRITO



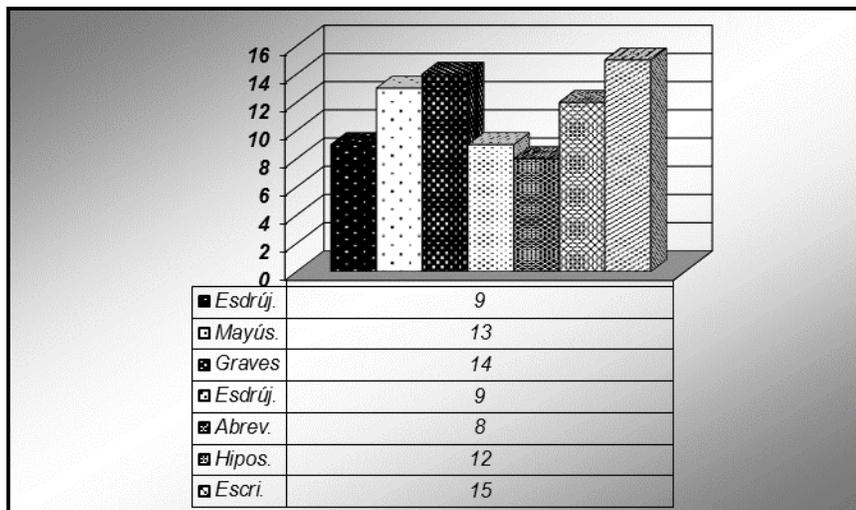
Según esta gráfica, se desconocía la superestructura de las ponencias dado que algunos de los textos no estaban estructurados correctamente: la introducción no respondía a su naturaleza (la información no se contemplada en el desarrollo; enunciados yuxtapuestos); no presentaba el propósito; no justificaba; no informaba sobre la temática a desarrollar; no se percibía su coherencia con el resto del texto.

GRÁFICA 2. ERRORES DE LA MICROESTRUCTURA



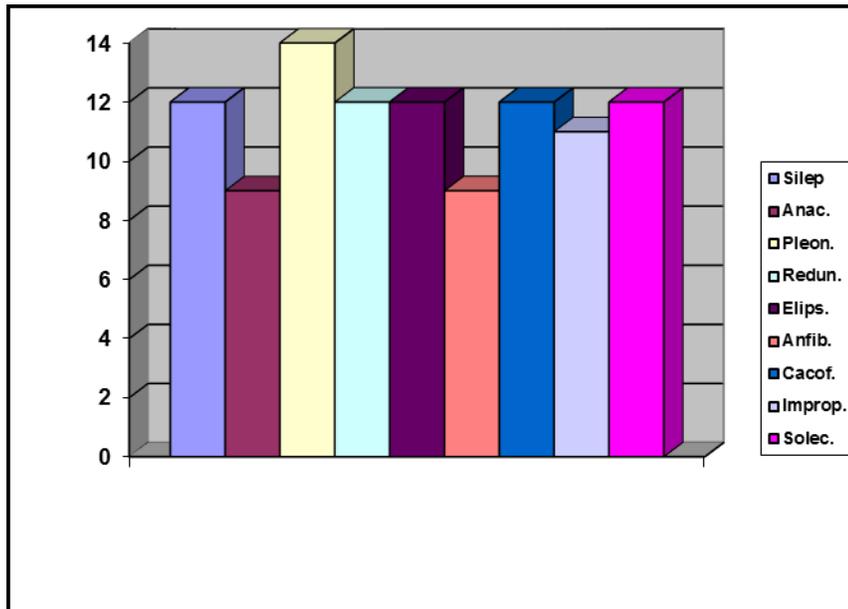
Se presentaban problemas en la puntuación, en los signos sintagmáticos, que afectan a la frase. Establecen una pausa donde no existe signo, y no la hace donde éste debe hallarse presente. Los problemas de uso inciden negativamente en la adecuada cohesión textual; de ahí la relevancia tanto de la teoría como de la práctica para resolver de forma satisfactoria una cuestión tan importante.

GRÁFICA 3. PROBLEMAS DE ACENTUACIÓN Y OTRAS CATEGORÍAS ORTOGRÁFICAS



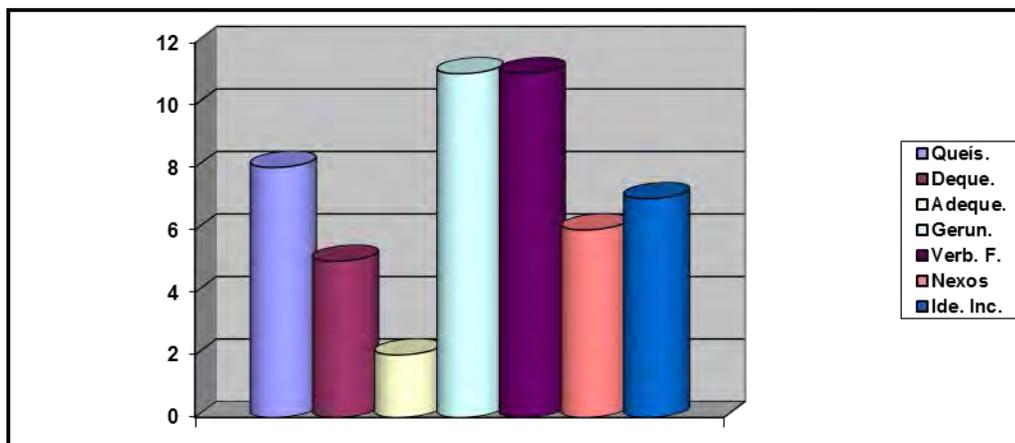
La acentuación presenta muchas dudas y vacilaciones a lo largo de su ponencia. Hay un errado manejo de las abreviaturas y de palabras escritas. No obstante el buen uso de la ortografía se convierte en un medio para facilitar y mejorar la comunicación escrita de las ponencias.

GRÁFICA 4. FIGURAS Y DESAVENENCIAS GRAMATICALES



Se observa un uso inadecuado del léxico o a la construcción incorrecta de frases y oraciones. Estos errores dificultan la interpretación de un mensaje, especialmente en la ponencia, pues este no cuenta con apoyos no verbales o contextuales que ayuden a su comprensión.

GRÁFICA 5. OTRAS INCORRECCIONES DE LA ESCRITURA



Se observan problemas de queísmos, adequeísmo, dequeísmos; asimismo, mal uso del gerundio; también errores en el empleo de tiempos verbales y poco dominio en los nexos discursivos de construcción que consiste en omitir o poner innecesariamente preposiciones.

En general, de acuerdo con estas gráficas, no se conocía la superestructura de las ponencias dado que algunos de los textos no estaban estructurados correctamente: la introducción no respondía a su naturaleza (la información no se contemplada en el desarrollo; enunciados yuxtapuestos); no presentaba el propósito; no justificaba; no informaba sobre la temática a desarrollar; no se percibía su coherencia con el resto del “texto”. El desarrollo también mantenía la relación de yuxtaposición de conceptos, aun cuando algunos conservaban una línea temática, no se establecía relación entre las secciones o partes que conforman el trabajo.

Como indicador del texto, no se presentaban dichas secciones; en la conclusión se mantenía la yuxtaposición. Tampoco se resaltaron los elementos más significativos tratados en la ponencia. Organización interna del texto. La yuxtaposición predominó en la presentación de los contenidos. No se mostraba explícita o implícitamente la relación entre las partes. Progresión temática en algunos casos (40%), no existía, dado que incorporaban información impertinente que irrumpía con la macroestructura del texto e impedía la creación de coherencia global. Coherencia global: los trabajos no mostraban coherencia global, condición que permite percibir al texto como una unidad de significación. Coherencia local. No había coherencia entre las partes el trabajo.

Adecuación de registro citas y referencias. La totalidad de los textos no mostró la fuente de la que fue tomada la información citada, a pesar de que, por lo general, tomaban textualmente la información. Contenido irrelevante 39,1% presentó contenido irrelevante que obstaculizaba la claridad del tema. Registro inadecuado 19,5 % incorporó enunciados propios de la oralidad. Cohesión. Uso no convencional del infinitivo 13%; usó infinitivo en vez de modo imperativo. Concordancia En un porcentaje significativo (36,9 %) problemas de concordancia: tiempo, género, persona, voz y modo. Microestructura y oración: Impertinencia léxica Un alto porcentaje (75,7 %) utilizó palabras que no se correspondían con el sentido del texto. La totalidad de los textos analizados presentó problemas con los signos ortográficos. Uso incorrecto de los dos puntos (76 %). Uso incorrecto de la coma “Este autor, define” (76 %). Uso incorrecto del punto y coma (37,7 %). Uso incorrecto del punto y seguido (28,2 %).

De la palabra. Categoría de análisis unidades operacionales. Errores en la acentuación La totalidad de los trabajos analizados presentó faltas de acentuación. Acentuación de palabras en mayúscula (82,6 %). Acentuación de palabras graves (34,7 %). Adverbios interrogativos “Donde (usado para interrogar)” (64 %). Acentuación de palabras esdrújulas (39,1 %). Acentuación de monosílabos (43,4 %). Acentuación de palabras agudas (34,7 %). Acentuación de adjetivos y pronombres (2,1 %). Uso de mayúsculas: un alto porcentaje (89,1 %) presenta incorrecciones en el uso de las mayúsculas. Hiposegmentación (53 %). Ortografía de la palabra 52,2% evidenció problemas ortográficos.

#### 4.2.2. Discusión lingüística de las ponencias

Con la evidencia obtenida, se muestra que los maestrantes dominan poco la estructura lingüística. A pesar de reconocerse como escritores, los estudiantes manifiestan una condición de escaso dominio frente a los desafíos que deben enfrentar en el posgrado, originado por una marca social y cultural. Estos resultados ilustran varias cuestiones. En primer lugar, los estudiantes vivieron su vida escribiendo el mundo de otra manera: la formal. Por lo mismo, del análisis de los textos se infiere que los estudiantes carecen de una habilidad discursiva que les permita producir textos estructurados. Esto se evidencia en los reiterados problemas gramaticales, de coherencia, de cohesión y léxicos. La introducción de los textos no corresponde con los elementos característicos de una ponencia: presentar el propósito, la justificación, ubicar conceptualmente al lector y presentar la estructura del trabajo. Lo anterior podría deberse a que es muy escasa la experiencia de los estudiantes como productores de textos, en este caso ponencias.

Las pocas iniciativas se limitan a promocionar la copia, y no (de acuerdo con su contenido) la producción crítica. Aunado a esto, no se les motiva a reflexionar sobre la estructura de la ponencia, y dentro de éstas indicar los elementos distintivos que la caracterizan. La estructura de los textos que escriben, los cuales, por lo general, carecen de estas partes, se debe a que los estudiantes tienen una concepción poco firme de la estructura de una ponencia como una yuxtaposición de enunciados sin relación y no como unidad de

significación, texto. Además, la ausencia de revisión, imposibilita que asuman la postura de lector para organizar coherentemente el texto. Como se observa, acceder a las prácticas sociales implica no sólo poder desarrollar la habilidad escrita sino interactuar con personas que usan el lenguaje de distintos modos (Kalman, 1999).

En las ponencias no se percibe la macroestructura (o la macroproposición) que permite determinar la coherencia entre las partes del cuerpo. Dichos textos se caracterizaron por la falta de referencias, presencia de enunciados incompletos. Al igual que el hablante (este último gracias al contexto), el estudiante supone que su interlocutor (su lector) conoce las relaciones e implicaciones de lo que está presentando. Además, debido a la insuficiente práctica de producción escrita de textos especializados que efectivamente señalen las referencias de las citas utilizadas, inconscientemente lo internaliza como innecesario; como consecuencia, no lo hace.

Asimismo, se observa la presencia de sólo algunos elementos cohesivos dentro del párrafo, mas no entre párrafos. Esto se debe a que, por lo general, los párrafos eran tomados textualmente, por tanto, mantenían las características del texto fuente original (aun cuando no fueron citados). En cambio, en cuanto a la relación entre párrafos y secciones, se infiere falta de competencia, puesto que los enunciados estaban yuxtapuestos, mostraban baja coherencia. Muchos de los problemas gramaticales (ortografía, puntuación, sintaxis) presentes en un alto porcentaje, se deben, en gran parte, a que tradicionalmente éstos se encuentran en los textos que leen los estudiantes y lo han aprendido de allí.

Los problemas de acentuación de mayúsculas, por ejemplo, son muy frecuentes al inicio del escrito. Aunado a esto, en algunas oportunidades, los programas de computación no los señalan como errores; por ende, como hay una sobrevaloración infundada de dichos programas, lo toman como verdad absoluta. Los problemas de puntuación presentes en ambos grupos indican la necesidad de reconsiderar la intervención, puesto que se evidencia que aún no ha habido aprendizaje, no hay toma de conciencia sobre las normas de uso en español.

#### **4.2.3. Identificación de superestructura y macroestructura**

El trabajo de campo se realizó a partir de dos fuentes de información: 1) los expedientes facilitados por la coordinación de Pedagogía y; 2) las ponencias entregadas por las maestrantes. Este estudio se deriva de los resultados de las ponencias que a fin de conocer las problemáticas cotidianas del posgrado en pedagogía de la FES Aragón. El propósito fue conocer quiénes y desde qué concepción elaboran las ponencias, a qué campo pertenecen y qué estructuras de forma presentan. En este trabajo se muestra hasta dónde los productores de las ponencias (estudiantes) cuentan con una formación escrita que les permita desarrollar trabajos metodológicamente estructurados y eficientemente redactados. Para recabar la información seguimos los postulados de Van Dijk sobre las superestructuras (estructura formal y construcción del texto) y macroestructura (estructura de significado, contenido).

La existencia del corpus de análisis facilitado por la coordinación de pedagogía y las facilidades otorgadas para su revisión, permitieron realizar un trabajo de campo con la idea de identificar los antecedentes académicos y experiencia profesional, tanto de los tutores como de los alumnos de maestría elegidos por el posgrado para la elaboración de este estudio. Por tanto, la investigación da cuenta de los hallazgos encontrados. Con la información generada a partir del trabajo sistemático, construí una base de información que contiene los registros de los siete trabajos elegidos para elaborar este estudio. Esta parte se enriqueció a partir de la revisión de los certificados de estudio y currículums de maestrantes. Por otra parte, la matriz elaborada permitió identificar una base heterogénea de estudiantes provenientes de los cuatro campos básicos del conocimiento, así como la calidad y cantidad de producción generada por cada campo.

#### **4.2.4. Inferencias del análisis interpretativo de las ponencias**

De todo ello se desprende que el lenguaje es una herramienta de mediación para lograr el pensamiento. Otras herramientas son: signos, símbolos, dibujos, mapas y escritura. El lenguaje combina la función de comunicar con la de pensar. El maestrante combina su forma de pensar con el lenguaje que aprende del docente. Es la distancia entre el nivel real

de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Área donde el estudiante requiere de un guía del experto o de colaboración para resolver un problema. Visto así Spindler (1987) afirma que dentro de cualquier escenario académico, como el posgrado, los estudiantes llevan a cabo un diálogo construido socialmente, que es expresado a través de las palabras, escritura, símbolos, y en la aplicación del conocimiento cultural, para hacer funcionar para ellos las actividades instrumentales y las situaciones sociales. Se parte de la idea de que al momento de la investigación lo que uno tiene la oportunidad de observar, mediante las categorías analizadas, es una parte de la historia compartida de los maestrantes, sujetos de estudio. Dicha historia se convierte para estos actores, en una forma desde la cual puede guiar las formas en que interpretan nuevos eventos y se involucran en actividades donde hay reglas comunes ya implícitas (Dyson, 1993).

Las preguntas sobre escritura se hacían a partir de la construcción de una ponencia escrita por los estudiantes, lo que convertía a esta actividad en una actividad de identificación de errores y en consecuencia en un despliegue de conocimientos lingüísticos poco desarrollados, con la falta de una escritura auténtica. En otras palabras, con mucha frecuencia los estudiantes hablaban sobre la ponencia como un producto no como resultado de un proceso cognitivo enfocado hacia una investigación transformadora. Esto se traducía en que mucho de su escritura no involucraban “otras formas de búsqueda de significado, intercaladas o siendo construidas a partir de sus concepciones sobre la lengua. Sobre este aspecto Kalman (1999, p. 91) señala:

*La lengua escrita convive estrechamente es su significación. El proceso de alfabetización se nutre y abarca también el conocimiento del lenguaje escrito, incluye las formas de interactuar que acompañan a la escritura (Health, 1983). Parte del aprendizaje de escribir pasa por desarrollar formas de expresión que utilizamos para escribir. La relación entre la escritura y sus concepciones sobre la misma en más al ineada ha cia lo formal que a s u contenido; es decir, esta relación es más bien un conjunto de vínculos que han conformado su concepción escrita...”*

Desde el reconocimiento de que cada estudiante y cada grupo es único, dado que tiene características y condiciones concretas, se constató también que compartía muchas otras características que les daban a los estudiantes cierto grado de homogeneidad. Es

fundamentalmente lo compartido, los patrones recursivos, de las ponencias que se da cuenta en el análisis de los datos, explicando también el sentido de la escritura. Desde esta perspectiva de la lengua escrita como práctica social (Barton, et al., 2000), se partió de la consideración de que un contexto alfabetizador constituye un ámbito social y cultural dinámico que afecta y es afectado por quienes se desarrollan dentro de él y de las intenciones, usos y valores de las prácticas de la lengua escrita por los miembros de esa sociedad, son indicativos de la función que desempeñan dichos miembros (Barton & Hamilton, 1998; Bartón, Hamilton & Ivanic, 2000; Langer, 1987). Para construir la categoría fueron también del contexto alfabetizador fueron también referentes importantes los trabajos de Cambourne, 2000; Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill, 1991).

De manera más específica, se construyó un marco referencial a partir de la revisión de teorías y enfoques relacionados con la cultura escrita. Éstos se fueron entretejiendo para dar cuenta de las posturas que configuran sus concepciones sobre la escritura. Desde marco, se llevó a cabo el análisis lingüístico de las ponencias de los estudiantes, así como el impacto de las influencias socioculturales. Dos preguntas centrales de estas investigaciones estaban centradas en indagar sobre las incidencias sociales y culturales reflejadas en su escritura. Para aproximarse en a este espectro de su producción escrita de los estudiantes se analizaron las ponencias escritas por ellos, así como los propósitos inferidos tanto en los eventos escritos, como en las interacciones de participantes en estos eventos, tomando como base criterios lingüísticos y socioculturales de los estudiantes. Desde esta visión y en función de las respuestas de los estudiantes en los cuestionarios y entrevistas, a partir del análisis lingüístico de las ponencias, se puede inferir que una dimensión muy importante del desarrollo de la capacidad de escribir es la concepción que el estudiante tenga de la misma a partir de sus influencias de su entorno social y cultural que posibilite realizar ajustes hacia una escritura que tome en cuenta no sólo la habilidad escrita, sino el desarrollo cognitivo que busque la innovación en la escritura, que sin embargo hasta el momento no se aplica en el contexto del posgrado.

## CONCLUSIONES

*Somos lo que hacemos repetidamente.  
La excelencia, entonces, no es  
un acto. Es un hábito.  
Aristóteles*

Con la finalidad de contribuir al conocimiento de los procesos que facilitan y obstaculizan la construcción de escritos, el trabajo que aquí presento se enfocó a analizar las derivaciones sociales y culturales que impactan la construcción de ponencias de los estudiantes dentro del contexto académico de la maestría del posgrado en pedagogía. El objetivo general fue describir y analizar la concepción de cultura escrita que tienen los estudiantes, que resulta relevante para el desarrollo de sus ponencias. Para lo cual se tomaron como instrumentos metodológicos principales una matriz de análisis lingüístico que sirvió para detectar problemas de escritura en el uso de la lengua, así como dos cuestionarios y entrevistas en profundidad, a fin de conocer directamente que impactan el aprendizaje escrito del estudiante.

Uno de los hallazgos más sustanciales de este trabajo, fue constatar el papel que desempeña la concepción de la cultura escrita en los estudiantes al momento de construir sus ponencias. De acuerdo con las entrevistas se pudo observar que en la mayoría de los maestrantes el enfoque era más a aspectos formales que a propósitos del contenido de una investigación, centrándose sólo en el cuidado de la sintaxis y la ortografía al momento de elaborar sus ponencias; es decir, con predominio en lo lingüístico. A pesar de esta preeminencia, según lo que evidenció la matriz de análisis, los estudiantes presentan un manejo insuficiente de la habilidad escrita, al encontrarse diversos errores no sólo de estructura, orden, coherencia, cohesión, sino también de carácter ortográfico y gramatical.

Con estos hallazgos, se asume que la escritura no puede estar separada de los elementos relevantes de toda investigación. Aun cuando, se debe considerar que la lingüística es un elemento significativo como instrumento eficaz de comunicación, el desarrollo escrito son, esencialmente, maneras culturales y sociales de utilizarlo. Desde esta

visión, Scribner y Cole discuten cómo las prácticas pueden verse como maneras de utilizar la lengua escrita que son llevadas de una situación particular a otra situación similar (1981), pp. 234-8). Un punto de partida de este trabajo fue la consideración de que la lengua escrita es una práctica social y cultural que tiene múltiples manifestaciones (Gee, 1990; Luke, 1993; Welch & Freebody, 1993; Cairney, 1995). Por tanto fue primordial para este trabajo el análisis desde la perspectiva sociocultural de la lengua escrita (Cook-Gumperz, 1986; Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992; Barton, 1990; Bairney, 1991, pp. 17, 99 -120). Al respecto señalan que existen muchas formas de alfabetización, cada una con propósitos específicos y contextos en los cuales es utilizada, por lo que podemos decir que la lengua escrita no puede ser separada de la gente que la utiliza. En consecuencia, puede establecerse a la escritura como un proceso situado en contextos socioculturales definidos por miembros de un grupo a través de sus acciones.

### *Construcción de ponencias y su relación con la cultura escrita*

En general la forma en que construyen sus escritos, resulta de fundamental importancia para conocer la manera en que conciben a la cultura escrita. Sin bien los estudiantes compartían por un lado el desarrollo formal escrito como un aspecto predominante, por el otro dejaban de lado el interés por el enfoque transformador de sus investigaciones. Cuando estas concepciones eran trasladadas a la práctica, los maestrantes tomaban decisiones sobre sus textos enfocados a la corriente instrumental, mecánica, alejada de la crítica, originalidad y aportación de un escrito de investigación. Esto es no se presentaban situaciones como son:

- Proporcionar al texto un sentido auténtico en su discurso escrito.
- Una planeación contextualmente apropiada de su escritura.
- Un conocimiento cabal de las estructuras de la ponencia.
- Un sentido profundo del contenido del texto.
- 

Como se observa, las prácticas culturales determinan ciertas formas de alfabetización como en este caso la visión instrumental; es decir, la forma. Miradas de escritura que el estudiante adopta, adapta, acomoda y resiste. Las formas en que la cultura escrita es tratada en

posgrado impactan en las concepciones de los estudiantes acerca de sus propias concepciones respecto a la alfabetización. Si bien visualizan la lingüística como un aspecto relevante, ésta la manejan con carencias, desafortunadamente esas tendencias, según lo muestra la matriz, fueron generales. Desde esta asomada a las prácticas culturales y sociales que impactan la concepción de cultura escrita, se pudo documentar una serie de observaciones que se presentan en sus prácticas escritas al momento de construir las ponencias.

- Había una gran coincidencia en sus usos funciones y formas de la escritura. Se percibió también que sus textos presentaban en general estructuras que se desentendían de las innovaciones y aportaciones de investigación.
- Se manifestaba en su desarrollo escrito su relación con las concepciones de cultura escrita. Esto era manifiesto a partir de lo que se presentaba en sus textos.
- Había mayor reconocimiento al desarrollo lingüístico que a los aspectos relevantes de la investigación. Su vinculación tenía que ver menos con la pertenencia de sus contextos sociales y culturales.
- Las prácticas escritas, como en este caso las ponencias, muestran una gran estandarización conceptual en el aspecto formal, así como en la observación de sus deficiencias escritas.
- La naturaleza homogénea, presente en sus concepciones, se centró en la orientación hacia lo ortográfico, sintáctico y vocabulario, enfatizando lo convencional de sus textos.
- Se observa que aun cuando la primicia de los estudiantes son las formas de organización textual y la utilización de recursos lingüísticos en la producción de sus ponencias, adolece de un manejo lingüístico suficiente.
- En las ponencias se observó una clara concomitancia cuando se analizaba el manejo de la gramática, las reglas ortográficas y sintácticas y cuando los alumnos describían sus propósitos en sus

ponencias. Cuando trabajaban los contenidos del escrito, en los que no se utilizaban textos auténticos sin aportación.

La puesta en práctica de un enfoque de la escritura como proceso social y cultural, considera como un elemento privilegiado de este proceso el compartir lo escrito con sus pares. Los estudiantes al compartir tienen la oportunidad de reflexionar y comentar acerca de la escritura de ponencias, mostrando la internalización en sentido vigotskiano, de usar y analizar el lenguaje. Esto para conformar su propia escritura y de sus compañeros a fin de darle sentido a un texto o simplemente para desarrollar más adecuadamente la alfabetización (Moll, 1995).

### *Configuración de una nueva concepción de cultura escrita*

Obstaculizar la incorporación de todos estos elementos configura una concepción generalizada sobre cultura escrita que puede considerarse un eje sustancial en la construcción de sus ponencias. Sin embargo la posibilidad de que esta percepción suceda continuamente obedece a una concepción que obstaculiza el desarrollo escrito al conceptualizarse sólo en su forma instrumental, pasando por alto los aspectos esenciales en la investigación (innovación, aportación, reflexión, crítica, transformación) que decididamente no se consideran en sus ponencias.

La cultura escrita mal enfocada reduce la capacidad del estudiante para estructurar sus textos dejando atrás la profundidad en sus contenidos. Esto puede llevar aparejada la marginación de los estudiantes, cuyas fortalezas académicas se ubican en una situación de inadaptación al contexto escolar. Asimismo puede erosionar el desarrollo de habilidades escritas, como en el caso de las ponencias que han sido analizadas en este estudio. Los aprendizajes faltos de orientación sobre la escritura se reducen a habilidades aisladas y fragmentos de hechos, lo que lleva al estudiante a poder desarrollar un texto que tiende al funcionalismo, pero que no los capacita para utilizarlos en otros contextos (Mercer, 2000, p.19)

Una percepción errónea de la cultura escrita mina la validez de los escritos, dado que disminuye los conocimientos y capacidades de los estudiantes, haciéndolos perder su potencial para retroalimentar su formación. La equivocada apreciación se traslada además a que su escritura sea reproductiva de acuerdo con la vieja tradición de la enseñanza de la lengua. Vemos entonces que los maestrantes están inmersos en un contexto alfabetizador inadecuado; ven en la escritura sólo un instrumento ordenador y no reflexivo ni innovador. Por tanto los estudiantes necesitan experimentar con el uso de la escritura en una variedad de contextos y explorar las maneras en que informa, entretiene, muestra intenciones y facilita el aprendizaje (Grabe & Kaplan, 1996).

Al escribir sus ponencias, los estudiantes tienen limitadas oportunidades de generar o elaborar sus ideas; de construir sobre sus propios recursos y experiencias lingüísticas; de adoptar papeles de autor e, inclusive, de entender el propósito de la tarea de la escritura. La forma en como desarrollan la habilidad escrita tiene un profundo impacto en el modo en que los estudiantes conciben la función social y cultural de la escritura, particularmente la manera en que se pone en uso. La incidencia de actividades restringidas con la escritura como la que se implica en este estudio (ponencias), lleva así a una valoración también limitada de sus propósitos y funciones.

Por ello, resulta fundamental llevar a las aulas una cultura escrita que reconozca a la escritura no sólo en su desarrollo formal sino el interés por cambiar la realidad. Aquí conviene mencionar que lo importante del conocimiento sobre los distintos aspectos lingüísticos del texto consisten en el impacto que genera la interacción en eventos comunicativos más amplios; es decir que la escritura de un texto académico se conciba como una acción que se desarrolla socialmente; en tanto que involucra procesos interpsicológicos e intrapsicológicos (Vygotsky, 1979). Por esta razón para indagar sobre la concepción de cultura escrita, debemos antes comprender cómo son las prácticas de escritura de textos académicos, caso las ponencias de los estudiantes de posgrado de Pedagogía. No es suficiente con conocer los componentes o elementos lingüísticos, sino también debemos contemplar el contexto social y cultural. En palabras de Vargas "...no

basta con superar los paradigmas tradicionales... sino que se vuelve necesario acercarse al estudio... desde múltiples enfoques y perspectivas teóricas...” (2008, p. 83).

### *La escritura de ponencias no es sólo un producto lingüístico*

La escritura no se refiere ahora sólo a un producto (lingüístico) o un proceso (cognitivo), sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica. Los datos presentados nos reafirman esta concepción de cultura escrita, al tiempo que muestran que los estudiantes manifiestan y reconocen la importancia de la interacción en la construcción de sus textos académicos. Si consideramos a la escritura no sólo como herramientas sino como “prácticas sociales y culturales”, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica es una cuestión fundamental en la formación de los estudiantes, ya que las formas que norman las situaciones y la interacción influyen en su concepción del significado de las prácticas de escritura. Esto es, a los que van a enseñar hay que enseñarles la forma de escribir en su campo de especialización porque la escritura es uno de los principales instrumentos de aprendizaje que tienen sus especificidades en cada rama del conocimiento (Carlino, 2007). De ahí que la comprensión de las prácticas de escritura no sea sólo responsabilidad de los alumnos de maestría, como se supondría, sino de la comunidad del posgrado en su conjunto, ya que en el entorno académico estas tendencias son inherentes a una cultura escrita que poco se ha ocupado de promover la escritura y de crear las condiciones para pensar en la escritura como pautas de interacción y no como un proceso individual y lineal.

Escribir en el posgrado debe ser visto como un proceso de participación en las prácticas letradas que definen a la comunidad académica, y para esto es necesario no sólo instruir a los estudiantes en las estructuras convencionales, sino que además permitirles ser participantes periféricos en las actividades y avanzar en la legitimización dentro de su comunidad escolar. Por tal motivo, la investigación intenta motivar a la reflexión para abrir futuras líneas de intervención e investigación en la lingüística con la finalidad de generar cambios en la educación y hacerse cargo de la cultura escrita, intrínseca no sólo en el posgrado de pedagogía, sino en los demás, puesto que ya no hablamos de enfocarnos en la mente, el individuo o la sociedad en términos macro, sino en la práctica social (o la

actividad) en la que el individuo y la sociedad se conectan y dan como resultado la perspectiva cultural de estudiante en la escritura (Wertsch, 1998). El desafío es darle sentido a la escritura como constituyente de las prácticas de estudio y de las estrategias de aprendizaje, vistas desde una dimensión social. De tal manera que si sus integrantes en conjunto elaboran y llevan a la práctica proyectos dirigidos a enfrentarlos, comienza a hacerse posible acortar la distancia entre los propósitos y la realidad. Al respecto, Paula Carlino expresa “...hacerse cargo de enseñar a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender...” (Carlino 2005, p. 24).

Así pues, los maestrantes de Pedagogía deben tener una representación social y cultural dinámica respecto a lo que atañe a la producción de sus ponencias. Es decir, el estudiante podría visualizar su escrito constituido de textos y no de frases que luego habría que colocar unas junto a otras. Por lo tanto, la ponencia es un escrito elaborado (y no preexistente en términos absolutos) e incluso un escrito en elaboración (una producción), un proceso, un material que se trabaja y reconstruye tantas veces como el tema de investigación lo requiera. El ver este discurso escrito en continua transformación ayudaría al estudiante a concluir su trabajo en tiempo y forma.

De ahí que el sentido metodológico de la investigación se encaminó hacia la selección de estrategias, como los cuestionarios, las entrevistas semiestructuradas, cuyo propósito fue obtener información para interpretarla y poder construir la articulación del cuerpo conceptual y el referente empírico en torno a la cultura escrita. La información de la escritura se obtuvo mediante una matriz de análisis lingüístico, que identificó las habilidades morfosintácticas de los estudiantes de posgrado en la producción de sus ponencias. Y es que el ambiente del posgrado de Pedagogía, por su parte, constituye un contexto especial en tanto en él se produce a lo largo de la maestría actos de escritura al tiempo que se enseñan, aprenden y dominan los contenidos que conforman la habilidad escrita, en este caso la lingüística.

Refiere que un texto es cualquier fragmento de lengua hablada o escrita de cualquier longitud que forme un todo unificado; es una unidad de lenguaje en uso, o sea, es definida

como una unidad semántica y no de forma (Halliday y Hassan, 1976). Sin embargo, no se puede dominar la lingüística si no se tiene acceso a los espacios sociales y culturales donde se produce y reproduce el conocimiento sobre el mundo y donde las personas se forman y transforman no sólo como escritores, sino como individuos con mayor libertad y capacidad para reflexionar y actuar en el mundo, algo que al parecer se ha carecido en las aulas y en los propósitos de la educación en México. Pero por qué hablamos de la importancia del dominio lingüístico por parte de los estudiantes de maestría. La razón es que su desarrollo implica y exige al maestrante y a toda persona no sólo una habilidad escrita, sino un pensamiento crítico e independencia intelectual; escribir, a diferencia de leer, convierte a la persona en autor, es decir, en persona autorizada para hablar o para hacer pública su verdad.

Freire refiere una vez que vio con claridad que si los oprimidos (los estudiantes) escriben su propia historia sabrán quiénes son y quiénes pueden llegar a ser. Desde un punto de vista escolar, cualquiera sabe que el efecto de leer sin escribir (es decir sin cuestionar, comparar versiones, elaborar explicaciones alternativas) es que los alumnos acaban entendiendo nada, incluso si leen "grandes libros" o "autores clásicos" (Hernández, 2006). El proceso lingüístico debería significar entre los maestrantes, "la apropiación del lenguaje para dar explicaciones ordenadas, argumentos lógicos, interpretaciones fundamentadas y análisis abstractos" (Heath y Mangiola 1991), justamente lo opuesto a la interpretación ciega de un texto. Reproducir gráficamente a los "grandes autores" —en el mejor de los casos— impide que los colonizados piensen por sí mismos, como lo ha señalado Noam Chomsky y Tecumseh: "Es una forma completamente simple de educación, pero esto es por lo que [los grupos conservadores] la apoyan" (2002, pp. 1569-1579).

### *Cultura e identidad en la escritura*

De lo anterior surge una consecuencia crucial: si la cultura escrita de un pueblo o grupo social, como los estudiantes de posgrado, es el fundamento de su identidad y, por tanto, de su proyecto de futuro, ésta no puede ser importada; necesita ser producida por él mismo. Imponer modelos de identidad (lo que las personas deben ser o no ser, saber e ignorar, desear u odiar) es la clave de la dominación política y cultural; y es una tarea que se facilita

bastante cuando la identidad histórica de la persona o pueblo a dominar ha sido previamente borrada o aniquilada. “No enseñar a escribir sobre la base del conocimiento equivale a silenciar. Silenciar es renunciar a educar. Y renunciar a educar es renunciar a ser libres” (Hernández, 2006, p. 17). El desarrollo lingüístico argumenta que la habilidad de producir un discurso escrito resulta de enorme relevancia, pues ésta contiene repercusiones importantes en todos los aspectos de la vida del individuo, incluyendo el aspecto social, académico y profesional, ya que pone de manifiesto la apropiación discursiva del sujeto al momento de producir y comprender los diferentes tipos de textos que se le presentan, tal es el caso de la construcción de ponencias.

Quiero destacar que como fruto de esta investigación: estudiar las concepciones de cultura escrita que desarrollan los estudiantes de maestría en la producción de sus ponencias a través de un análisis lingüístico y sociocultural, se abren nuevas líneas de investigación para continuar con su estudio. La interpretación y análisis de los textos elaborados por los actores, requiere de una tarea conjunta, como podría ser el intercambio de opiniones con otros especialistas con respecto al tema para percibir lo que ya es evidente a nuestros ojos: las dificultades de la escritura. Las preguntas iniciales giraron en torno a ¿cómo se gesta la cultura escrita en el posgrado de Pedagogía? La perspectiva teórica utilizada en este estudio fue la cultura escrita y cómo se enmarca en prácticas sociales de su contexto académico. El enfoque sociocultural y el análisis lingüístico también contribuyeron a las reflexiones a partir del concepto de alfabetización. Desde esta doble perspectiva teórica, estudié las acciones implicadas en cada actividad, los propósitos culturales y sociales de las mismas, las ponencias escritas involucradas; ello en el marco central de esta investigación: las concepciones que los sujetos estudiados tienen de la cultura escrita. En este análisis se hizo visible que los estudiantes de maestría se constituyen en individuos activos y participativos en el mundo social del posgrado.

Es mediante la escritura que el pensamiento trasciende en una significancia histórica, conformando el capital cultural y por ende la cultura escrita que se ha interiorizado del sujeto por medio de su dominio conceptual para su comprensión (Bourdieu, 2007, pp. 67-82) y su socialización con los demás. Distintos autores analizaron

cómo la cultura escrita se enmarca en prácticas sociales más amplias (Zavala, 2002; Kalman, 2003; Street, 2005, entre otros). En este estudio intenté demostrar también cómo se van configurando estas prácticas a partir de la concepción de la cultura escrita por parte de los estudiantes de maestría, desde sus propias concepciones acerca de la literacidad y sus usos sociales.

Un antecedente inicial de este estudio es que los estudiantes tienen conocimientos acerca del mundo social que lo expresan, de algún modo, en el contexto académico. También tienen conocimientos de la cultura escrita y algunos aspectos del sistema de escritura. Los conocimientos que los sujetos poseen sobre el mundo observan un origen social y se construyen en el sistema de relaciones en la sociedad a partir de la comunicación que produce el lenguaje. Sin embargo, estos conocimientos que los maestrantes movilizan y desarrollan en su vida día a día son escasamente retomados en las prácticas educativas, aun cuando los estudiantes los despliegan en el espacio escolar formal. Se produce, de esta manera, una ruptura entre lo que el estudiante sabe de la lengua escrita y lo que escribe en el mundo social. En este estudio opté por un abordaje sociocultural y lingüístico de corte cualitativo porque permite comprender las particularidades de estas prácticas de cultura escrita en el marco de los procesos sociales. Por esta razón, la investigación se desarrolló a partir de dos dimensiones analíticamente relacionadas: los sujetos y las ponencias. Lo cotidiano, la actividad y el conocimiento se constituyeron en conceptos centrales de esta investigación y a la vez devinieron en categorías analíticas que permitieron vislumbrar algunos hallazgos investigativos. El enfoque sociocultural y el análisis lingüístico, como estrategias metodológicas (Achilli, 2005, pp 59-83) permitieron analizar los procesos singulares en el marco de los procesos sociales y las concepciones otorgadas por los sujetos a la cultura escrita.

Trabajar desde un enfoque sociocultural y lingüístico me permitió buscar las huellas de los distintos contextos que atraviesan las prácticas discursivas como la producción de ponencias, en este caso, las de cultura escrita. Para esto me sumergí en la vida cotidiana de los sujetos de estudio seleccionados. La idea era comprender de qué manera cada uno de ellos, a partir de sus trayectorias diferentes pero con ciertos nudos históricos comunes,

podieron entretejer su sistema de escritura. Cultura escrita como concepto central permite justamente bucear sobre esta cotidianeidad de los sujetos y analizar lo que los estudiantes considera a la escrita, actúan y se relacionan con ella y la usan de acuerdo con sus propósitos. Con lo anterior, no se pretende inferir que los alumnos se encuentran realmente carentes del desarrollo escrito, pero sí se puede afirmar que se hace necesario considerar sus fortalezas y debilidades a partir de reconceptualizar sus concepciones sobre cultura escrita que incrementen la producción escrita, no sólo como parte de las ponencias presentadas en los coloquios, sino yendo más allá del espacio académico. Asimismo, convendría abrir más espacios que permitan la participación de los actores con sus producciones escritas, como podría ser el realizar eventos que presenten a éstas, por medio de un círculo de lectores, analizando diferentes tipos de textos.

### *Trayectoria académica de los estudiantes*

De igual forma, quedan pendientes aquellos estudios que consideren en forma detallada la trayectoria académica de los maestrantes con respecto a los diferentes contextos en los cuales se han vinculado con la cultura escrita, como parte de una acción comunicativa. El generar nuevas propuestas, que presenten intercambios culturales de producción escrita, en el aspecto institucional donde se recupere la condición histórica y real que dé apertura a nuevas formas de intercambios culturales como parte de la organización y la convivencia educativa., enriquecerá en gran medida la calidad de la misma. En otras palabras, contar con una perspectiva diferente, donde la cultura escrita sea como proyección de la construcción del conocimiento ligada a un proceso de formación.

Las evidencias encontradas posibilitan también cuestionar algunas referencias acerca de la importancia de la alfabetización. Las prácticas de cultura escrita se desarrollan en un contexto social y en el marco de relaciones sociales. En estas prácticas se apropian de conocimientos. Se aprende con el otro. Se aprende a escribir con otros lectores y escritores. Sólo de esta manera se entienden los procesos de apropiación, en términos sociales y de ninguna manera centrados en los procesos cognitivos individuales de los sujetos. Como se puede ver, uno de los hallazgos importantes en esta investigación es la concepción formal

de la cultura escrita que los estudiantes le dan y que está mediada en los procesos de apropiación de la cultura escrita. Es decir, “no sólo se apropian los conocimientos a través de los distintos modos representativos sino también por la presencia de otros mediadores. Esta actitud está indicando que no es azarosa la selección del —otro, de quién actúa como mediador, siempre se recurre a quién más sabe (Kalman, 2004; Roggoff 1999; Werstch, 1997 y Vigosky, 2000).

El promover una cultura escrita que no tenga que ver con sólo con la enseñanza instrumental, puede dar pauta a futuras investigaciones. Es necesario, entonces, involucrarse en un proceso de formación que responda no sólo a las demandas del mercado laboral que actualmente exigen las políticas económicas vigentes que convergen con el fenómeno de globalización, sino que se rescate este proceso como parte 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 dentro del cual se encuentra inmerso.

El rescatar y considerar los factores sociales y culturales que impactan a las ponencias y en general 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. El desafío va en función de cambiar nuestra perspectiva con respecto a la cultura escrita. El acceso a la cultura escrita acontece en el espacio social implicando el despliegue de las prácticas, la pertinencia de los materiales a incluir así como la participación en los procesos de construcción y significado, circunscribiendo 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 para dar acceso a la escritura, se requiere de la convivencia e interacción con los actores.

Por todo, al considerar para futuras investigaciones el acto de escribir dentro del nivel posgrado, se vislumbra la participación intrínseca en la vida contemporánea, donde se puede acceder al conocimiento logrado por otros, alimentando las posibilidades de

reflexión sobre el mundo y la sociedad que nos circunda. Por medio de la difusión del pensamiento plasmado por la escritura, como parte de la cultura se logrará transformar el pensamiento de otras personas contribuyendo así, al enriquecimiento del campo de la Pedagogía. Por ello, es un buen punto de partida los contextos y las vías de acceso a la cultura escrita en que ellos se encuentran.

Comprender las diversas formas de participación, la construcción del proceso que interrelaciona a la cultura escrita, desde la perspectiva de los actores como parte de sus prácticas cotidianas podrá dar pauta a la reflexión y planeación de acciones pedagógicas para enriquecer las acciones intencionalmente dirigidas y organizadas para enseñar nuevas estrategias sobre la escritura. En este sentido se podría recuperar, como parte de futuros estudios, el proceso que se sigue con respecto a la construcción de los diversos modos discursivos, teniendo como complemento al presente trabajo que particularizó en la ponencia debido a que de acuerdo con los requerimientos de la maestría en pedagogía era necesario en atender. En este sentido, la cultura escrita debe ser vista como una expresión concreta de las prácticas sociales, los textos son los medios con los que negociamos el significado de la vida social. La literacidad se organiza en conjunto de géneros, significativos y reconocibles por sus miembros. De modo que depende que los alumnos vean en la escritura un potente instrumento de desarrollo personal y profesional.

El significado de cultura escrita depende de las instituciones sociales y culturales donde se desenvuelve (Street, 1993). Este estudio permite observar que si bien las instituciones establecen usos de la escritura, los estudiantes los resignifican en virtud de sus propias historias de vida. No es un proceso lineal sino que en la apropiación de sentido los maestrantes recrean lo que reciben y lo modifican en función de sus necesidades e intereses. “Los estudiantes no tienen desarrollados hábitos adecuados para escribir, ni buscan las condiciones óptimas para hacerlo, además de que no existen muchas formas de aprenderlo en ambientes académicos, excepto por el ensayo y el error y la consulta de algunos libros sobre el tema” (Valarino, 1997, p. 227).

Otro aporte a la discusión sobre el concepto de cultura escrita es la posibilidad que ofrece este estudio para acceder a una descripción sobre el lugar de la escritura en el posgrado de pedagogía. El abordaje realizado desmenuza y muestra prácticas escritas desprovistas de conocimiento crítico, innovador y creativo. Partir de lo que los estudiantes de maestría saben, implica un reconocimiento de ellos como seres humanos, y desde allí organizar, planificar e implementar prácticas que incluyan el uso social de la lengua escrita. De esta manera enseñar a escribir a los estudiantes es una cuestión de respeto a sus procesos sociales de apropiación de conocimientos, sus modos históricos de apropiación en los distintos espacios sociales donde se desempeñan cotidianamente.

Esta investigación abre interrogantes en varias direcciones para seguir profundizando la problemática de la cultura escrita en el contexto del posgrado. Una de las líneas a seguir se vincula con el análisis de la concepción de cultura escrita de los estudiantes. Asimismo, quiero señalar que es imprescindible en este campo, iniciar investigaciones de corte didáctico y emprender el desafío de incorporar el uso social de la lengua escrita en las aulas y los centros de alfabetización. Esto implica un trabajo de investigación y extensión universitaria y desarrollar proyectos de intervención didáctica conjuntamente con los maestros/alfabetizadores de la modalidad. Sólo con procesos de formación donde los maestros estén involucrados en la generación de los conocimientos es posible pensar en modificar algunas prácticas docentes.

Esta investigación observa que el lenguaje escrito forma parte del mundo social y se usa en los distintos espacios sociales a partir de propósitos específicos. Se examinaron, a través de las entrevistas y cuestionarios, las acciones sociales y culturales que toman los estudiantes en la producción de sus ponencias. Esto debido a que las acciones forman parte de una actividad e implican relaciones sociales y propósitos particulares que intentan satisfacer una necesidad especial (Leontiev, 1981). Resulta importante, entonces, enmarcar que los estudiantes interactúan con objetos escritos, como las ponencias. En estas prácticas de escritura también circulan conocimientos del mundo social, que los estudiantes

comparten y tienen relación con sus experiencias de vida y también los conocimientos en función de la cultura escrita y sus consecuencias.

De ahí que la palabra escrita tiene una función social, se utiliza para difundir ciertos tipos de discursos, en algunos casos discursos poderosos que responden a prácticas interpretativas precisas y reglas estrictas para su producción. Socialmente estos significados corresponden a grupos sociales identificables y, precisamente, el posgrado es uno de ellos. La valoración social de algunas prácticas de lengua escrita por encima de otras, se vincula con cuestiones más amplias de organización social y se expresa a través de creencias respecto al analfabetismo y a las normas o reglas sociales para poner en práctica la escritura (Kalman, 2003). Por tanto es para mí valiosa la perspectiva sociocultural en el enfoque de la cultura escrita, debido a que es un factor determinante en la evolución de la habilidad lingüística del estudiante. Es así que la corriente sociocultural se orienta a facilitar una serie de constructos que referirán o explicarán al objeto de estudio a fin de que se logre la comprensión del dicho objeto. La aplicación de esta perspectiva se va adecuando y seleccionando a medida que se van obteniendo y recuperando los hallazgos, los cuales surgen de un contexto particular: el posgrado de Pedagogía. La selección del enfoque permite la interpretación del referente empírico, que proporciona el mismo objeto de estudio.

Respecto a la construcción de la tesis, es importante considerar la vigilancia epistemológica del mismo; es decir, que el trabajo debe ser semejante a un edificio donde se encuentran acoplados de forma coherente la teoría, el método y los objetivos del estudio que son producto del planteamiento del problema. Esta construcción forma parte de la investigación, misma que conforme se va articulando debe verificarse para hacer consistente al objeto de estudio. El análisis de la presente investigación aglutinó múltiples formas de lenguaje y de lógicas subyacentes, que abrieron paso a diversas maneras de producir conocimientos. Esta diversidad implicó el reconocimiento de distintos enfoques y procedimientos, varias clases de objetivos y algunos presupuestos epistemológicos (Colás et al., 1992) en el quehacer científico, que reflejan planteamientos filosóficos diversos concernientes a la utilidad del conocimiento e "interés" por el cual se produce el conocimiento. Además, cada uno obedece a determinadas concepciones del fenómeno escrito (Vasco, 1990; Kilpatrick, 1995).

Una indagación metódica de la naturaleza y el contexto de los procesos usados para ayudar a los estudiantes (de la maestría en Pedagogía) en su fortaleza escrita, dice Salomón (2001) daría pie a "capitalizar en autenticidad". Por su parte, Romberg (1992) establece que el enfoque interpretativo "tiene como meta comprender cómo se relacionan los seres humanos con el mundo social que han creado, basado en la creencia de que la vida social surge y se mantiene a través de interacciones simbólicas y patrones de conducta". En tanto, Vasco (1990) refiere que el interés *práctico* por comprender las acciones sociales, ubicarlas y orientarlas, influye en el énfasis que metodológicamente se hace de la interpretación de los hechos sociales en su contexto. Se espera, así, parodiando a Kilpatrick (1995, p. 57), "que se introduce en el encuentro formativo con el propósito de comprenderlo sin intentar juzgarlo".

También quiero destacar la importancia de desarrollar estudios socioculturales porque permiten desentrañar, desagregar y analizar los procesos que se desarrollan, en este caso, en relación con la cultura escrita. Los conocimientos generados en esta investigación muestran que los sujetos conocen, leen y escriben, tienen proyectos, sienten, piensan y en este marco la cultura escrita se constituye en un hecho de convivencia humana (Kalman, 2005). María Saleme (1994) sostiene la importancia de recuperar la palabra en sus dos sentidos originales: el conceptual y el significativo para superar el —uso liviano y torcido que se le da muchas veces. —Entonces la labor es recuperar eso, volver a la palabra y enderezar el pensamiento sobre cultura escrita.

Muchas preguntas fueron surgiendo a lo largo de este trabajo, que no hubieran sido formuladas sino como resultado del proceso mismo de investigación. Ésta fue la situación que me llevó a dar cuenta de un fenómeno en el que sólo estando en el posgrado de pedagogía de la FES Aragón podría percatarme; me refiero a las repercusiones concretas de las concepciones de cultura escrita. Esto me llevó finalmente a entender que, siendo mi propósito de investigación identificar los contextos y las situaciones que podían obstaculizar o favorecer el desarrollo de la escritura de los estudiantes, no se pueden desentender del impacto social y cultural.

Es así que aun cuando es difícil sugerir una forma de “escritura ideal”, desde el punto de vista académico, la adopción de ciertas posturas teóricas implica también adoptar cambios fundamentales tanto en los contenidos como en la forma de redactarlos. A continuación presento lineamientos generales que podrían servir para el abordaje de la escritura que se desprenden de la revisión teórica y empírica realizada durante el trabajo.

- Presentar tareas de lenguaje que motiven y comprometan a los alumnos y al mismo tiempo presente retos y proporcionen oportunidades para el aprendizaje, permitiéndoles explorar la complejidad de las temáticas, aprender nuevos contenidos y la especialización de ciertos dominios.
- Desde los aportes de la investigación sobre estrategias vigotskianas sobre el aprendizaje del lenguaje, se considera que los estudiantes aprenden a escribir trabajando con una persona que posee los conocimientos necesarios para ejecutar acciones propositivas específicas, a través de la relación maestro-aprendiz. Desde esta perspectiva, la lengua escrita involucra un aprendizaje que requiere una considerable práctica, mediante la guía de un experto. Los estudiantes aprenden gradualmente apropiándose de las metas y propósitos establecidos por el guía, así como de las formas lingüísticas apropiadas en el proceso de la actividad de escribir. De ahí que habría de concebir la enseñanza como un proceso en el cual el maestro actúe como experto que puede modelar del lenguaje escrito de manera eficiente; se involucre a los alumnos en la planeación para la solución de problemas; se guíe a los estudiantes en el desarrollo de estrategias que les permitan resolver tareas similares en la ausencia del maestro; se desarrollen actividades que permitan una transferencia gradual de las competencias adquiridas en otros contextos.
- Incorporar actividades de aprendizaje cooperativo, que permitan la retroalimentación entre compañeros, la exploración e intercambio de ideas, proporcionando con ello oportunidades para mejorar el aprendizaje, el reconocer interpretaciones alternativas de la información y de las mismas actividades del lenguaje. Los alumnos aprenden unos de otros en muchas formas., incluyendo acceso a ciertos contenidos y actitudes. Esto implica orientar la organización y la dinámica escolar enfatizando el trabajo

colaborativo, la interacción y la participación como condiciones esenciales para el aprendizaje.

- Integrar la escritura a los diferentes aspectos del lenguaje: leer, hablar y escuchar, lo cual tiene que concretarse en el aula en actividades que lleven a los alumnos a escribir constantemente acerca de lo que leen; esto es, relacionar sus escritos con la lectura; discutir e intercambiar puntos de vista sobre las temáticas abordadas, que a su vez puedan llevar a escribir. El escribir y discutir promueve el aprendizaje.
- Involucrar a los estudiantes en el proceso de escritura, desde el reconocimiento de que constituye un proceso recursivo y complejo, en el cual quien escribe se encuentra simultáneamente involucrado en la búsqueda de ideas, la elaboración de un texto coherente, el tomar en cuenta las convenciones ortográficas y las reglas gramaticales, y la legibilidad de lo escrito. Es muy difícil, aun para quienes tienen la práctica de escribir, coordinar desde el inicio todos estos aspectos de manera eficiente. Es por ello que de modo particular aprender a escribir implica contar con escritos que puedan funcionar para ellos como modelos de lo que se pretende que escriban, con explicación explícita sobre las características del escrito que se pretende elaboren, con retroalimentación por parte del guía y de sus pares y tiempo suficiente para escribir. Los alumnos necesitan información y guía sobre las formas de planear y organizar un escrito, las estructuras de los diferentes tipos de texto, las reglas sintácticas y ortográficas y los recursos disponibles al elaborar un tipo particular de texto.
- Atender las convenciones formales del lenguaje, las cuales sirven para señalar los propósitos de la escritura, el papel del género en las expectativas del lector y las formas de organizar la información. Este aspecto proporciona un eje para el análisis de los textos grupales, para la planeación y la solución de los problemas y para explicaciones sobre el lenguaje formal.
- Proporcionar una cuidadosa atención a la audiencia, así como la influencia del contexto social y cultural. Es fundamental tener presente que el diseño en la realización de actividades, el propósito del escrito y al lector del mismo.
- Proporcionar las formas de alentar la exploración y experimentación con la escritura, promoviendo actividades que vayan de la escritura personal a la académica, en las

cuales tengan información requerida a aquellas que le impliquen la búsqueda de información y desarrollo más complejo para su construcción escrita.

- Proporcionar un amplio rango de tareas escritas, con una variedad de géneros, reconociendo que la escritura es un proceso recursivo en el cual los escritores continuamente planean, escriben, revisan y revaloran, lo cual implica por parte del maestro, el dar oportunidades de dar tópicos de escritura, elaborar diferentes versiones y recibir retroalimentación. El propósito fundamental de estas actividades es el de ayudar a que los alumnos aprendan a planear, hagan uso de la información, la organicen, revisen sus escritos y corrijan.
- Para escribir se requiere de actividades de escritura de búsqueda y conexión de la información disponible, de la realización de esquemas y borradores y de la revisión y reelaboración de un escrito; de ahí la sugerencia de una revisión colectiva e individual de las diferentes versiones de un escrito. Estas actividades tienen como propósito que los estudiantes experimenten el proceso de escritura en sus diferentes momentos, desde la búsqueda de ideas hasta la elaboración de una versión final, que no siempre es el primer escrito.
- Basándose en el conocimiento lingüístico de los alumnos, situar la función de la gramática en la enseñanza de la lengua escrita en la comprensión de las construcciones gramaticales de la escritura.
- Dar a los alumnos oportunidades constantes, propositivas y de acuerdo al contexto para escribir. Muchas actividades escolares no planeadas específicamente como una actividad de escritura pueden sin embargo incluirse o desembocar en ella de manera natural (como son las comunicaciones internas, la planeación del trabajo escolar o los avisos y reglamentaciones escolares).
- Centrarse en aspectos comunicativos de la lengua, más que en sus características formales.
- Concebir a la lengua escrita como una práctica social y cultural, cuya construcción se edifica sobre conocimientos y saberes elaborados desde la participación activa en eventos comunicativos.

- Concebir el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso referido a la posibilidad de trabajar los significados y no como un asunto meramente técnico.
- Diversificar en la medida de lo posible la gama de textos que pueden ser producidos por los estudiantes, atendiendo siempre a sus funciones comunicativas.
- Teniendo en cuenta estos procesos cognitivos involucrados al escribir, pero considerando que la escritura tiene un lugar en contextos culturales en función de situaciones comunicativas específicas, han sido sintetizados una serie de lineamientos generales de lo que estaría involucrando a la escritura, sobre la base de distintas fuentes, en las que toma en cuenta al producto escrito, el proceso, el contexto cultural y social y el contenido de una ponencia.

Cuando esta investigación inició me adentré sólo en una de las muchas facetas de un fenómeno complejo que involucra la concepción de cultura escrita y su influencia social y cultural, su identidad, el dominio lingüístico, la apropiación, el derecho a tener voz. Cada una de ellas puede constituir en sí misma una veta de investigación. Por otro lado, esta investigación me llevó a plantearme una serie de preguntas respecto a mi propia realidad académica, ver con otra mirada lo que en el posgrado de pedagogía está sucediendo, y sobre esto quisiera hacer una reflexión para el cierre de este trabajo. En el posgrado se ha entrado en la fase de ocuparse de la escritura al diseñarse una línea de investigación sobre cultura escrita. Si bien con los estudios sobre esta temática se han visto con detenimiento durante las últimas tres décadas, estamos entrando en el umbral de la cultura escrita, aun cuando actualmente se presentan sus efectos menos deseables, como la concepción erróneamente aplicada por parte de los estudiantes, sin tener todavía una perspectiva clara de su función y de sus efectos sociales y culturales. Resulta entonces fundamental revisar con mucho detenimiento las experiencias y sobre todo los efectos de las concepciones de los estudiantes sobre cultura escrita que, como fue expuesto en este trabajo, dejan sentir su influencia en la construcción de las ponencias. Sin darse cuenta de que es el eje y motor del desarrollo escrito. Espero, en consecuencia, que este trabajo pueda ser una contribución para aplicar esta forma de escribir en las aulas.

## **Propuesta de intervención para el uso de la escritura como una praxis social de formación académica**

Durante el curso de esta investigación se buscó promover un cambio en la concepción de cultura escrita enfocada hacia la praxis social por parte de los estudiantes del posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, dado que la cultura es un componente esencial en la educación y desarrollo de la escritura académica. Lograr una educación universal implicaría alcanzar la alfabetización universal. Por lo tanto, cultura escrita y educación no deben verse como campos aislados, sino integrados en un gran objetivo: el saber significativo.

Desde hace algún tiempo, ha sido una constante el clamor de los docentes en torno a que los estudiantes en niveles académicos como el posgrado, presentan problemas para la construcción de sus discursos escritos; es decir, no producen textos de acuerdo con las expectativas del entorno académico. Dicho reclamo ha motivado diversos estudios y nuevas propuestas de enseñanza y producción de material didáctico.

Casi siempre se busca la explicación de este hecho en el tipo de educación lingüística que se imparte en los niveles previos de escolaridad. Por esta razón, los estudios rara vez se han referido a la extracción social y cultural de los alumnos. La propuesta sin negar las formas y condiciones de la enseñanza de la lengua, que siguen un modelo normativo, busca presentar otra línea de pensamiento relacionada mucho más con los conceptos y formas de praxis social y cultural que con los métodos de la cultura escrita tradicional.

### ***Problemática***

La escritura académica, en sus formas científica o literaria, es una de las maneras socialmente reconocidas de lengua legítima, por lo que “apropiarse de ella posibilita no sólo la adquisición del conocimiento académico, sino da a los miembros de los grupos marginados el poder de articular una voz propia, de construir el valor y la seguridad para

atrever a expresarse en situaciones comunicativas monopolizadas por quienes detentan las formas legítimas del lenguaje, oral, escrito o multimodal” (Hull y Hernández, 2008).

En ese sentido, Hull y Hernández (2008), añaden que “la cultura escrita implica, entonces, apropiarse de las formas más sofisticadas, elocuentes y poderosas del lenguaje escrito. Y esta apropiación significa pasar de simplemente usar el lenguaje a desarrollar un control voluntario del mismo. La escritura académica conlleva dominio de un tipo de lengua escrita legítima: sus formas, sus prácticas, sus recursos expresivos, rebuscados y elocuentes, su función directamente ligada a la producción y legitimación del conocimiento académico

Al respecto, conviene señalar que por mucho tiempo, la literatura especializada ha reconocido la existencia de varios niveles de cultura escrita, así como competencias y usos diferenciados de la escritura entre las personas. Esto desafía y vuelve obsoleta la persistente distinción binaria entre analfabetos/alfabetizados, iletrados/letrados, analfabetismo absoluto (o puro)/analfabetismo funcional, y alfabetización/alfabetización funcional.

Como se ha referido en los capítulos anteriores de esta investigación, a estas alturas es claro que el analfabetismo y la deficiente alfabetización son resultado no solamente de la falta de acceso a la escuela sino también a una educación funcionalista, pero sobre todo del concepto de cultura escrita tradicional entre los estudiantes de maestría, dado que ésta debe ser además de una práctica social, una herramienta de transformación social.

### **Soportes teóricos de la propuesta**

Como se expuso, los enfoques constructivistas (Vygotsky, 1979, pp. 93 -94; Bruner 1993; Dewey, 1991) en torno a la adquisición de la escritura, ampliamente diseminados en las dos últimas décadas, agregan una dimensión epistemológica y cognitiva que reconoce la cultura escrita como un proceso de conocimiento —y no de mero adiestramiento en una técnica de cifrado y descifrado— y a quienes aprenden como personas inteligentes que merecen

respeto, son capaces de comprender, poseen y construyen activamente conocimiento que manifiestan en su producción escrita.

Las primeras discusiones académicas sobre la cultura escrita la vinculaban con la escritura, con el argumento de que el principio alfabético de “una letra-un sonido” era más económico que otras formas de escribir, y por lo tanto superior en la escala social evolutiva (Goody, 1968; Havelock, 1988, pp. 127 -134). No obstante, esta noción de escritura alfabética fue cuestionada al considerársela etnocentrista y excluyente por las limitaciones y restricciones que implica para idiomas que son tonales o cuyos sistemas fonéticos resisten a la representación alfabética.

Asimismo, cultura escrita, en inglés literacy, se emplea para hacer referencia a aspectos rudimentarios de la escritura tales como decodificar textos escritos y codificar la escritura (Graff, 2008), o a la habilidad de manipular deliberadamente el lenguaje (Dyson, 1997). De manera más general, para referirse a conocimientos en términos de alfabetización informática, mediática, médica, matemática y demás (Pattison, 1982).

En la actualidad la cultura escrita está asociada, como se explicó durante en esta tesis, con la praxis social; esto es, con una noción más compleja, como la obtenida de las teorías de Paulo Freire sobre el desarrollo de la conciencia, que dirige sus esfuerzos hacia la construcción de una población social y políticamente más consciente de sus prácticas académicas (Freire, 1970). De ahí que las perspectivas socioculturales del aprendizaje miran a la comunidad y las situaciones colectivas para entender las oportunidades y los contextos para el aprendizaje de una cultura escrita como práctica social. Esta postura conceptual busca el aprendizaje al exterior del individuo y lo ubica en espacios sociales donde los participantes comparten su conocimiento y pensamiento a través de la interacción (John-Steiner y Meehan, 1999).

## La escritura como praxis social

Con esta percepción, escribir requiere de la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores; de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y de usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. Y sobre todo, exige —como se explicó— el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, y de diseñar respuestas apropiadas (Gee, 1996; Kress, 2003; Brice Heath y Street, 2008).

Es así que escribir es parte de una praxis social, de modo que puede referirse como una construcción social fruto de las circunstancias y de los entornos culturales de cada época. La historia de la cultura se ha configurado como una disciplina que trata de describir estos procesos a partir de una metodología sistemática. Los estudiantes ingresan al posgrado con conocimientos de escritura, que han adquirido por medio de prácticas sociales y culturales en las que participan; es decir, junto a sus familias y en otros escenarios en los que interactúan.

Este proceso de adquisición no se detiene con el ingreso a la enseñanza formal, sino que continúa desarrollándose en la multiplicidad de contextos que coexisten y que pueden ser —algunas veces— incompatibles con el manejo de la escritura (Lahire, 2004, p. 54). Por ello es precisamente en las experiencias donde pueden encontrarse señales para reconstruir los escenarios y condiciones de escritura que vivencian los estudiantes fuera del sistema formal y que conforman sus conocimientos previos, susceptibles de ser perfeccionados en la escuela.

En este mismo sentido, Cassany (2006, p. 21) refiere que “aprender a escribir pasa a ser un aprendizaje de la práctica social correspondiente a ese escrito en particular”. Es por esa razón que la escuela deberá ampliar el campo de experiencias, en tanto posibilite el despliegue de múltiples maneras y propósitos de escritura en eventos reales de comunicación, más allá de promover “el descubrimiento de un sistema con sus unidades y sus reglas totalmente inédito para el niño” (Lahire, 2004, p. 155).

De ese modo, como vemos, la orientación que adoptan hoy buena parte de las investigaciones sobre cultura escrita es sociocultural, en oposición a otros enfoques que ponen el acento en los aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico). Dentro de esta corriente de cultura escrita como praxis social, podemos situar líneas de investigación más específicas, como las siguientes:

1. Cualquier escrito está “situado” en un contexto concreto.
2. El estudiante no está solo. Vivimos en comunidad: interpretación plural.
3. Cada comunidad tiene sus formas particulares de leer y escribir. El uso del lenguaje varía con el espacio y el tiempo.
4. El significado se origina en la comunidad. Las palabras sólo transmiten rasgos muy esquemáticos, que deben completarse en cada comunidad.
5. La cultura escrita tiene origen social.
6. La escritura es un fenómeno cultural e históricamente situado en la sociedad.

Ahora bien, la escuela ha sido promovida como la institución responsable de la educación de nuevos escritores, que una vez alfabetizados, aprenderán las capacidades básicas necesarias para entrar a la fuerza laboral, la capacitación vocacional o profesional y, eventualmente, acceder al mercado de trabajo. Se ha asumido que saber escribir es consonante con el desarrollo económico, social y político, inalcanzable mediante otros métodos (Graff, 2008, pp. 41-52.).

Al conceptualizar la cultura escrita como una praxis social y como un fenómeno contextualizado, los investigadores educativos, antropólogos, sociolingüistas y demás, la han estudiado en una variedad de contextos: en casa, en la escuela, en el trabajo, en la iglesia, en las organizaciones y en la comunidad<sup>1</sup>. Los trabajos publicados por

---

<sup>1</sup> En la actualidad soy parte integrante del proyecto educativo en el que participa la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Estudios Superiores Aragón y Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Dicho proyecto está encaminado a la construcción de una didáctica intercultural y se realiza con la participación de los estudiantes del posgrado de la FES y UPN, así como licenciatura del ENBIO. Es menester señalar que los estudiantes que han tomado los seminarios-taller (*seminario*, junta especializada cuyo objetivo

sociolingüistas como Gumperz (1984, 1986), Duranti (1992) Saville-Troike (1982) ofrecen elementos sustanciales para comprender cómo la escritura se logra en un contexto de interacción social. Definen el contexto en términos de la situación de uso, la dinámica interactiva que ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo determinado.

Los textos son la forma en que materializamos las ideas y las hacemos comprensibles para nosotros mismos y para los demás. Por tanto es imposible producir un texto sin una amplísima cantidad de conocimiento sobre el lenguaje, el discurso, la comunicación, el contexto actual, así como, más generalmente, sobre el “mundo”. Así, el lenguaje, el discurso y el conocimiento son esencialmente sociales y, de manera predominante, culturales.

La escritura es un medio de comunicación entre las personas, que trasciende el tiempo y el espacio. Entre otras cosas, puede servir para orientar la atención mutuamente, para alinear los pensamientos, coordinar acciones, acordar negocios entre personas que no están físicamente copresentes, así como también, entre aquellas que sí lo están.

El éxito de estas interacciones sociales depende de que el texto induzca los significados apropiados en las mentes de los receptores. Esto pues, la cultura escrita como praxis social, activa los mecanismos psicológicos con los cuales construimos significados y nos alineamos con las formas que los demás utilizan para comunicarse.

Estas operaciones psicológicas, activadas por las prácticas de escritura, pueden inducir placeres por sí mismas y centrar la atención en nuestros procesos interiores de sentimiento y pensamiento; de modo tal que podemos encontrar que pensar y leer son fines

---

es llevar a cabo un estudio profundo de determinadas cuestiones cuyo tratamiento y desarrollo requiere o se ve favorecido cuando se permite una interactividad importante entre los especialistas y participantes; *taller*, espacio donde se realiza trabajo intelectual) que he impartido sobre construcción de ponencias a través, elaboración de artículos científicos, capítulos de libros, todos a partir de un trabajo colaborativo, han participado con sus escritos en diferentes eventos de interculturalidad tanto nacionales como internacionales.

en sí mismos. Sin embargo, la lectura y, particularmente la escritura, son procesos profundamente sociales que conectan los pensamientos, percepciones, experiencias y proyectos de las personas, conformando así colectividades más amplias de acción y creencia organizadas.

### Hacia la construcción de una nueva cultura escolar

Para Paulo Freire la acción educativa está siempre situada en la cultura del alumno (Gadotti, 2001). La relación pedagógica expresada en el diálogo permanente entre maestro y alumno se basa en el respeto, en el saber y la experiencia de este último: entrar en contacto con la realidad del que aprende, ayudarle a descifrar, “descodificar” su propia realidad para superarla y construir un conocimiento más riguroso de él.

Romper con la concepción tradicional de cultura escrita implica partir de otra concepción de la ciencia y del conocimiento, y cuestionar a fondo la formación actual de los profesores quienes generalmente ignoran el componente cultural del aprendizaje. El profesor ha de entender que no se trata de sustituir el lenguaje natural o de sentido común por el académico, sino de aprender a discernir en qué contexto se emplea uno y otro, a usarlos adecuadamente y en definitiva, a enriquecer sus “códigos” o repertorios lingüísticos.

Tal objetivo simboliza desarrollar el lenguaje a lo largo de todo el currículo escolar; educar para el pensamiento; instaurar significados; enseñar por medio de la conversación o diálogo, y promover el desarrollo de competencias relacionadas con la práctica del lenguaje, como la expresión oral y escrita, la conversación, el significado de los conceptos de sentido común, académicos y técnicos.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> En el caso de proyecto educativo coordinado por las tres instituciones educativas (UPN, FES Aragón y ENVIO) y a partir del trabajo colectivo generado por los seminarios-taller, se han construido ponencias que, como se mencionó, han sido presentadas en eventos académicos, nacionales e internacionales, así como artículos científicos de los trabajos de investigación de los estudiantes, textos que formarán parte de los capítulos de un libro sobre interculturalidad, que está en vías de publicarse.

De esta forma se llega al eje nodal de esta investigación, la perspectiva de la cultura escrita para el desarrollo de la escritura académica. Es decir, una cualidad esencial de un estudiante de Pedagogía es reenfocar el concepto de cultura escrita a fin de aplicar estrategias lingüísticas y culturales para la construcción no sólo de ponencias sino de los diferentes géneros académicos (artículos de investigación, ensayos, reportes académicos, resúmenes...). Por consiguiente, el dominio de la comunicación escrita no se reduce a la capacidad lectora, sino que además este proceso se complementa cuando el educando está en condiciones de expresar en forma escrita lo que asimiló previamente.

Es por tal motivo que escribir no sólo exige pensar, sino también es un medio para repensar. De hecho, el estudiante que se cuestiona sobre su quehacer científico al escribir, pone en práctica una estrategia de solución de problemas que le permite comunicarse y a la vez ser autocrítico y reflexivo. La cultura escrita a través de la reestructuración del contexto social y cultural dentro del cual cada persona actúa, experimenta y piensa con las herramientas culturales y las respuestas sociales disponibles.<sup>3</sup>

Escribir 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. De hecho, la instrucción en relación con la construcción escrita se ha limitado en general a facilitar a los alumnos el logro de las dos primeras etapas de las

---

<sup>3</sup> Cuando se impartieron los seminarios-taller se observó que los estudiantes se acercaron al objeto de conocimiento desde diversas fuentes, seleccionaron y optimizaron recursos y generaron empatía con sus pares para el aprendizaje colaborativo. A la vez que integraban herramientas informáticas y buscaban generar prácticas de escritura de textos auténticos, con estilo, léxico y contexto propios, posibilitaron nuevas competencias para su formación como escritores autónomos. La actividad de los seminarios-taller presentó un complejo proceso de organización con actividades que se agruparon mediante contenidos la acción de manera concreta.

cinco por las que, según Beretier (1980), pasa el desarrollo de la capacidad de componer, a saber:<sup>4</sup>

1. Asociativa. El sujeto cuenta lo que le viene a la cabeza, diciendo cosas que sabe –no todas– y de modo no necesariamente coherente.
2. Ejecutiva. Las composiciones son semejantes a las de la etapa anterior, pero con un mejor control de la gramática y la sintaxis.
3. Comunicativa. El sujeto tiene en cuenta el punto de vista del posible lector al escribir.
4. Unificadora. El que escribe se sitúa como lector crítico.
5. Epistémica. La escritura funciona como medio de búsqueda y generación de conocimientos.<sup>5</sup>

Cassany (2009) argumenta que "más allá de los procesos mentales involucrados, existe otra dimensión importante de la escritura que se vincula con lo que la gente hace con los textos en actividades sociales concretas". Aquí surge la pregunta: ¿qué es lo que hacen los estudiantes de las distintas profesiones con los escritos? La escritura no debería constituir un fin en sí mismo, sino debe convertirse en un medio que permita establecer relaciones socioculturales de información, persuasión, diálogo, discusión, tolerancia, respeto, en contextos específicos.

*Lo que no se suele enseñar es a usar la escritura como herramienta para pensar los temas particulares de cada disciplina, no se enseña a estructurar las ideas por escrito según las particularidades de análisis y organización propias de un determinado dominio.*

---

<sup>4</sup> Conviene mencionar que los seminarios-taller no sólo se enfocaron en la construcción de ponencias mediante el trabajo colaborativo, sino también la elaboración de otras construcciones textuales, como artículos científicos enfocados a la interculturalidad. Tema que han proyectado trabajar interinstitucionalmente UPN, ENVIO y FES Aragón, a fin no sólo de reconstruir la concepción de cultura escrita de los estudiantes como praxis social, sino de plasmar por escrito sus trabajos de investigación.

<sup>5</sup> En cuanto al proyecto de escritura se han diseñado a través de diversas etapas: la primera consistió en convocar a los estudiantes a participar en la serie de seminarios-taller sobre construcción textos críticos; la segunda fue trabajar los seminarios-taller basados en un trabajo colectivo que buscara no sólo evidenciar las formas de escritura de sus ponencias y artículos científicos, sino además reconceptualizar la cultura escrita como práctica social a partir de la generación de conocimientos.

*disciplinar, no se enseña a planificar ni revisar los borradores, a anticipar el punto de vista del destinatario, a reescribir el propio texto con ojos de lector crítico (Carlino, 2007).*

Hoy la escritura tiene una función clave porque realiza y cubre necesidades de muy diversa naturaleza y muy diferentes alcances, desde un rol estrictamente informativo hasta ser un instrumento que permite construir y reconstruir el conocimiento (Swales, 1990; Bazerman, 2005; Carlino, 2005). Desde esta mirada la escritura, particularmente la escritura académica, alcanza un rol fundamental, ya que es considerada como una herramienta epistémica de acceso al conocimiento disciplinar, pero a su vez, también un potente motor de interacción social. No obstante, el desarrollo de la habilidad de escribir no es algo innato ni espontáneo en las personas, sino es producto de una praxis social y cultural, que dan como resultado de la percepción de la escritura.

### **Reflexiones**

El tránsito entre las prácticas de escritura que se llevan a cabo en sistema escolar y aquellas que se realizan en la universidad, pues cada uno nosotros pasa a formar parte de una comunidad discursiva (Swales, 1990; Bathia, 2002), donde existen ciertas convenciones comunicativas que cada uno debe conocer para poder pertenecer a ella. La cultura escrita es parte de lo que la gente hace, en este caso particular, en el proceso de asumir valores implícitos en la institución a la que se incorpora como estudiante.

La noción de agencia del sujeto es central en este paradigma, ya que la construcción de identidad tiene que ver con las prácticas, que muchas veces son de resistencia y conflicto en el proceso de aprender a escribir académicamente y participar en las actividades de esa comunidad. El modelo de cultura escrita como praxis social se posiciona epistemológicamente en las prácticas sociales e ideológicamente en un paradigma de transformación.

Esta opción implica no solamente describir los textos reales utilizados por los sujetos, sino centrarse en la praxis social como unidad de análisis, donde el lenguaje es sólo una parte de prácticas socioculturales complejas. Tal como plantea Gee (1999), esta opción

pone su foco en la participación de los sujetos en la comunidad, donde el lenguaje cumple una función junto con otros comportamientos como la interacción, lo material, las representaciones y la identidad.

Por ello, al ver cómo los estudiantes pueden haber usado el lenguaje escrito en la interacción social y en la organización y estructuración de las actividades en desarrollo y de las instituciones, no necesitamos atribuir esta operación a la cultura escrita misma. El poder de actuar sigue estando en manos de los seres humanos que desarrollan y llevan a cabo las actividades cotidianas del lenguaje escrito, incluso aún si surgen consecuencias no previstas en sus elecciones, debido a que el lenguaje escrito ha favorecido consecuencias diferentes a las anticipadas.

El trabajo de los estudiosos del proceso de la escritura, entonces, no es encontrar las consecuencias sociales universales de la cultura escrita, sino comprender cómo cada sociedad ha elaborado una forma de vida sobre la matriz de la cultura escrita como praxis social, con la consecuencia de que cada participante en la sociedad participa, hasta cierto punto, en el sistema de aprendizaje escrito particular, aun cuando ellos no sepan escribir.

Como se aprecia, la capacidad de comunicarnos efectivamente con los demás es un proceso sumamente complejo que requiere de un amplio conocimiento, tanto para emitir y construir mensajes escritos como verbales. No obstante, cuando nuestro discurso resulta ser confuso es porque nuestras ideas no son lo suficientemente claras, y ocurre algunas veces que el lenguaje llega a entorpecer la exteriorización de nuestras ideas en lugar de ayudarnos a comunicarlas a los demás.

Ante este escenario, la enseñanza de la cultura escrita tiene mucho que aportar al estudio e interpretación del enfoque de la escritura académica construida por los estudiantes de posgrado en pedagogía. No hay que olvidar que un problema más o menos planteado es un problema medio resuelto. Por tanto, el objetivo de este trabajo fue analizar el desarrollo de la escritura académica, a partir de su concepto de cultura escrita, que se analiza a través del análisis lingüístico y la incidencia sociocultural en la construcción de sus ponencias

Como resultado, es preciso ayudar a pensar, muchas veces en simultáneo, en cuestiones de método y de escritura.<sup>6</sup> También, cuando se constituye en un obs táculo generalizado, es necesario hacer lugar a la reflexión sobre qué les pasa a los estudiantes (maestranter) en su proceso identitario de transición (Carlino, 2003). El razonar estas cuestiones facilita la adopción de una distancia crítica respecto del propio escrito, el aprovechamiento de las herramientas teórico-conceptuales incorporadas y el reconocimiento de los lugares donde debe concentrarse la atención en el proceso de escritura. Además, entre otras cosas, permite definir la figura del destinatario, los rasgos del enunciatador y las partes y estilo que exige el género, aspectos fundamentales para encontrar el registro adecuado y determinar los límites del discurso textual.

Es en el marco interactivo entre estudiante (investigador), tutor y comité tutorial, donde se construye progresivamente el discurso de la investigación y de la escritura, que sostendrá la selección jerarquización, ordenamiento, estructuración del cuerpo del texto y definición de anexos. Dichas tareas obligan a la generación de un nuevo posicionamiento enunciativo de quien se inicia en la investigación: de consumidor a productor de conocimiento.

A partir de Prior y Bilbro (2012) podemos asumir que los estudios socioculturales —más allá de la gran variedad de enfoques teóricos y metodológicos— se centran principalmente en entender las variedades lingüísticas, las prácticas escritas y trayectorias y relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinares de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos.

---

<sup>6</sup> La lógica de los seminarios-taller sobre lenguaje escrito se desarrolló a partir de identificar que muchos de los problemas en la enseñanza de la escritura obedecen a una concepción tradicional de cultura escrita. No solo se le debe mirar como un proceso individual, sino como una práctica general de la sociedad. En parte esta visión surgen de nuestras actitudes culturales hacia el lenguaje, ya que consideramos al lenguaje más hacia la reproducción que a la innovación. Si pudiéramos reconceptualizar la concepción de la escritura por cuanto nos toca, entonces podríamos estar más dispuestos a reconocer los buenos resultados lingüísticos y, de este modo, hacer más para obtenerlos cuando de otro modo dejarían de producirse.

Vemos que el estudiante no puede ser un simple repetidor de ideas aisladas y superficiales, que a final de cuentas también están insuficientemente presentadas lingüísticamente y que dicha visión deja de lado el concepto creador, innovador, aportador y transformador, primicias esenciales en el desarrollo de un trabajo de investigación y naturalmente en la presentación de sus avances a través de sus ponencias.

En fin, entender adecuadamente la cultura escrita es apropiarse de la escritura académica como una condición para expresar la verdad de un mismo, construir (o deconstruir) el ser individual o colectivo, defender o cuestionar ideas, y lograr la entrada en espacios sociales e institucionales en gran parte controlados por quienes ejercen un poder normativo sobre la lengua, como los cuerpos docentes o los comités tutoriales.

Desde este punto de vista, la cultura escrita es parte inseparable de las prácticas culturales y de las identidades sociales de comunidades discursivas particulares (los académicos), a las que los estudiantes aún no pertenecen. Por lo tanto, entrar en una comunidad discursiva de tipo académico no es sólo un asunto de “habilidades y competencias académicas” (incluyendo la escritura académica), sino también un asunto de poder, legitimidad, acceso e identidad, pero sobre todo de praxis social. Por ello hay que dirigir la atención hacia las instituciones escolares que alfabetizan (educación, básica, media superior, superior y, en este caso particular, el posgrado de Pedagogía de la FES Aragón).

Al respecto es conveniente mencionar que muchos de los problemas educativos que existen en la educación se generan por conceptualización de la cultura escrita tradicionalista, en detrimento del desarrollo de la escritura académica de los estudiantes.<sup>7</sup> El

---

<sup>7</sup> A partir de esta problemática, en el caso de la FES Aragón del posgrado de Pedagogía, se propuso un proyecto de escritura que consistió en la impartición de una serie de seminarios- taller tomando como eje rector la escritura como praxis social. La dinámica de trabajo residió en construir escenarios donde los estudiantes trabajaran colectivamente en sus escritos mediante el intercambio de experiencias y conocimientos. Esto con la idea de generar no sólo el dominio del texto escrito y la publicación de los

argumento central de esta reflexión es que la dificultad para escribir académicamente no se atribuye sólo a la “mala alfabetización previa”, ni a la “falta de habilidades de escritura”, ni al desconocimiento de convenciones de escritura (como las partes de un artículo), aun cuando estos elementos son importantes resultan insuficientes para entender un problema que va más allá de lo técnico (habilidades) o de lo pedagógico (experiencias previas de enseñanza), sino a un enfoque de cómo se mira la cultura escrita en el posgrado.

Como corolario, fue para mí importante investigar el impacto del concepto de cultura escrita en los maestrantes del posgrado de Pedagogía, porque sólo al visualizar las prácticas que se dan en las aulas se puede entender cómo se concibe la cultura y sus resultados en la escritura académica. Y comprender que es indispensable transformar nuestra concepción, ya que “si cambiamos nuestra percepción sobre lo que es cultura escrita, también cambiará la manera de fomentar el aprendizaje” (Cassany, 1994).

---

mismos, sino también la autonomía y autenticidad de sus escritos; esto es, buscar en los estudiantes la obtención de una “voz propia”, que posibilite la transformación de la realidad social que le circunda.

## REFERENCIAS

- Adams, A., et. al (2010). *Undergraduate students' ability to revise text effectively: relationships with topic knowledge and working memory*. Journal of Research in Reading, 33 (1), 54-76.
- Achilli, Elena (2000). "El sentido de la investigación en la formación docente": En: Investigación y formación docente . Laborde Editor. Rosario. Santa Fe. Argentina.
- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing* (Vol. 9). Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Alamargot, D., Chanquoy, L. y Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte: de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. Psychologie Française, 50 (3), 287-304.
- Ahumada, Rafael. (2007) T.V. *Su influencia en la percepción de la realidad social*. México. Porrúa. p. 267.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000): "La escritura en la Universidad: repetir o transformar". Ciencias Sociales, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, n.º 43, pp. 1-3.
- Anderson, J. R. (1996). ACT: A simple theory of complex cognition. American Psychologist, 51, 355-365.
- \_\_\_\_\_ y A. -Teale, W. (1982): "La lectoescritura como práctica cultural", en Ferreiro, E. -Gómez Palacio, M. (comps.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI.
- ANUIES (2000). "Postulados orientadores y visión al año 2020 del Sistema de Educación Superior", en Educación superior en el siglo XXI, una propuesta de ANUEIS, México.
- Ary, D., Jacobs, L.Ch. y Razavieh, A. (1986). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: Interamericana, pp. 36-78..
- Astorga, Alfredo y Bart Van Der Bijil (1991). *Manual de diagnóstico participativo*. Buenos Aires, Hvmantas-CEDEPO, pp. 36-45.
- Austin, J. L. (1962): *How To Do Things With Words*, Oxford, The Clarendon Press, pp. 210-219..
- Bakhtin Mijail (1981). *The Dialogic Imagination*. Four essays by M. M. Bakhtin Austin, Tx: University of Austin Press, pp. 81, 93, 137.
- Barnett, R. (2001) Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona, Gedisa, p. 286.

Barton, D. (1991) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

\_\_\_\_\_, Hamilton, M., & Ivanic, R. (Eds.). (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, pp. 109-139..

Batanero, C. (2002). *Estadística y didáctica de la matemática: Relaciones, problemas y aportaciones mutuas*. En C. Penalva, G. Torregrosa y J. Valls (Eds.), *Aportaciones de la didáctica de la matemática a diferentes perfiles profesionales* (pp. 95-120). Universidad de Alicante.

Bhatia, V.K., & C.N.Candlin (eds)(2002):*Teaching English to Meet the Needs of Business Education in Hong Kong*, a project report published by the Centre for English Language Education and Communication Research, City University of Hong Kong.

Bazerman, M. H. (2005). *Judgment in managerial decision making*. New York: John Wiley & Sons.

Bereiter, Carl (1980). *Development in writing*. En Lee Gregg y Erwin Steinberg (eds.), *Cognitive process in writing* New Jersey: L. Erlbaum associates.

\_\_\_\_\_ & Scardamalia, M. (1985). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum, (pp.73-93),.

Bertely, M. (2004). *Retos metodológicos e investigación de la educación*. Colección Pedagógica Universitaria. En: [http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_2526/PUBLMARI.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PUBLMARI.htm). Revisada en marzo de 2009.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Needham Heights, MA : Allyn & Bacon, pp. 132-145.

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

Bourdieu, Pierre (1992): *Politik und Medienmacht*. en: *Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte*, pp. 9-92.

\_\_\_\_\_ (1997) *The Forms of Capital*, in: A. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Stuart Wells (Eds.) *Education: Culture, Economy and Society*, Oxford: Oxford University Press, pp. 58-63.

\_\_\_\_\_ (1987). *Economía de los intercambios lingüísticos*. En *Qué significa hablar?* Barcelona: Laia.

\_\_\_\_\_ (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Madrid: Akal, 1985.

\_\_\_\_\_ (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

\_\_\_\_\_ (2000), *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, siglo XXI.

\_\_\_\_\_ y J. Passeron (2004) *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2007) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, XXI.

Brice Heath, Shirley (1983): *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

— y Street, Brian (2008): «On Ethnography», en *Approaches to Language and Literacy Research*. National Conference on Research in Language and Literacy (NCRL), Teachers College Press, Columbia University.

Bruner, J. *The Relevance of Education*, Nueva York, Norton, 1971.

Carrillo, A. (2005) *Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñáhnús*. Elementos para resignificar sus prácticas educativas. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. México, UAM Iztapalapa.

Dijk, Teun A. Van, (comp.) (2001), *El discurso como estructura y proceso*, Ed. Gedisa, 1º reimpresión, Barcelona.

\_\_\_\_\_ (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

\_\_\_\_\_ (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós Comunicación.

\_\_\_\_\_ (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.

Cagliari, L. C. (1989) *Alfabetização e Lingüística*, São Paulo, Scipione.

Cambourne, B. (2000). *Observing literacy learning in elementary classrooms: Twenty-nine years of classroom anthropology*. *The Reading Teacher*, 53, 512-515.

Camps, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, Barcanov

\_\_\_\_\_ (2003) "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica" en A. Camps (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó, ..

Candela, A. (1993). *La construcción discursiva de la ciencia en el aula*. *Investigación en la Escuela*, 21, 31-38.

\_\_\_\_\_ (1991). *La ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós, pp. 55-63.

Carlino, P. (2002a): "Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué". *Uni-Pluri/Versidad*, vol. 2, n.º 2, Universidad de Antioquia,. Publicado originalmente en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Madrid, agosto de 2002. Disponible en Internet en: [http://www.rieoei.org/edu\\_sup9.htm](http://www.rieoei.org/edu_sup9.htm) o <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>.

\_\_\_\_\_ (2002b): "Evaluación y corrección de escritos académicos: Para qué y cómo. Comunicación libre" en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 de noviembre de 2002, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y el Departamento de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

\_\_\_\_\_ (2002c): "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". *Investigaciones en Psicología*, *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA*, año 7, vol. 2, .

\_\_\_\_\_ (2003): "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere*, *Revista Venezolana de Educación*, vol. 6, n.º 20, . Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf>

\_\_\_\_\_ (2004a): "¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?". Conferencia inaugural del Simposio Leer y escribir en la educación superior, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina". Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La

Pampa, 1-3 de julio de 2004. Actas del Congreso en CD Rom ISBN 950-863-061-1 y disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>

\_\_\_\_\_ (2004): “Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad”. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 25, n.º 1, marzo,

\_\_\_\_\_ (2004): “La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable”. *Acción Pedagógica, Revista de Educación de la Universidad de Los Andes*, Vol. 13, 1, Táchira, Venezuela. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol13num1/articulo1.pdf>

\_\_\_\_\_ y Estienne, V. (2004): “¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio”. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. 29 y 30 de julio de 2004, Tomo I, (ISSN 1667-6750).

\_\_\_\_\_ (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

\_\_\_\_\_ (2005): “Concepciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”. *Revista de Educación*, n.º 336., Madrid, enero-abril de 2005. Disponible también en Internet en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf) o, con resúmenes en español e inglés en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336\\_09.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336_09.htm)

\_\_\_\_\_ (2007). “Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas”, *Textura*, vol. 6, núm. 9, (en línea). Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad>.

Cairney, T.H. (1995). *Pathways to Literacy*. London: Cassell.

Cassany, D. et al. 1994. *Enseñar Lengua*. Barcelona. Editorial Graó.

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

\_\_\_\_\_ (1999). *Construir la escritura, col. Papeles de pedagogía*, 42, Paidós, Barcelona.

\_\_\_\_\_, López, C., & Martí, J. (2000). *Divulgación del discurso científico: La transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias*. *Discurso y sociedad*, 2(2), 73-103.

\_\_\_\_\_, Sala Quer, Joan; Hernández, Carmen (2008). “Escribir ‘al margen de la ley’: prácticas vernáculas de adolescentes catalanes”. *Actas del 8º Congreso de Lingüística*

General. Madrid, 25 de Junio, Universidad Autónoma de Madrid. [Web: <http://elvira.illf.uam.es/clg8/>]

\_\_\_\_\_, Luna, M. y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Madrid: Graó.

\_\_\_\_\_ (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. España: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2009) *Para ser letrados*. Voces y miradas, Barcelona, Paidós Educador.

Castro, David (2010), “Apertura comercial, relocalización espacial y salario regional en México”, *Estudios Fronterizos*, vol. 11, núm .21, Mexicali, Instituto de Investigaciones Sociales de la UABC,.

Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth NH: Heineman.

Chanquoy y Chuy. (2005). Revision Processes. En R. Beard, D. Myhill, J. Riley y M. Nystrand (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE Publications.

Chartier, A. (2005). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica.

Chomsky, Noam (1968) “Formal Properties of Grammars,” in *Handbook of Mathematical Psychology*, Vol. 2, Wiley, New York, , 1968.

\_\_\_\_\_ and W. Tecumseh Fitch 2002. “The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?” In: *Science* 298, 1569-1579.

Cook-Gumperz, J. (1986) *The Social Construction of Literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Colás, P. et al. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y Comisión Nacional de Posgrado (CONAPOS) (1989), Programa Nacional indicativo del Posgrado. Modernización Educativa, 1989-1994. México, CONPES; CONAPOS.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2005. Política Nacional de Ciencia y Tecnología. [En línea] Available at: <http://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/documentosypublicaciones/politicadecyt.pdf> [Último acceso: marzo 2012]. (Conpes, PNI, Conapos (1989). Informe sobre educación superior en América Latina y el Caribe. UNESCO.

Dansac, C., y Alamargot, D. (1999). *Accessing referential information during text composition: when and why?* En M. Torrance y D. Galbraith (Eds.), *Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production*. Amsterdam: University Press.

Day R. A. y Gastel, B. (2008), Reseña de "Cómo escribir y publicar trabajos científicos" de Revista Facultad Nacional de Salud Pública, vol. 26, núm. 1, enero-junio, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

De Garay, A. (2004). Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural. Ed. Pomares. Barcelona, España.

De Ibarrola, María (2009). "Dilemas y compromisos del investigador educativo en México. Compromisos de los individuos, compromisos de las comunidades", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigaciones Educativas. Conferencias Magistrales, México, COMIE.. ISBN978-607-7923-00-8.

Dewey, John. (1968-1991) *My Pedagogic Creed*, véase *The Collected Works of John Dewey*, edited by Jo Ann Boydston (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, -1991

Dixon-Krauss, L.A. (2008). *The Dialogic Reading Inventory of Parent-Child Reading*. Conference Proceedings of International Conference on Education, Economy, and Society, Paris, France.

Duranti, Alessandro y Goodwin, Charles (eds.) (1992): *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language).

Dyson, A. Haas (1993) *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*. New York: Teachers College Press.

\_\_\_\_\_ (1997): *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, Classroom Literacy*. Language and Literacy Series, 2. Londres y Nueva York: Teachers College Press.

Erickson, Frederick. "Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza", en: Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación*. Paidós. España, 1989.

Emig, J. (1971) *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

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.

Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación*. Paidós.

\_\_\_\_\_ (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, UNBA- Novedades Educativas.

Fernández, B. y Melero, M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1987) *Os Processos de Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas.

\_\_\_\_\_ (2000), Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. Cinvestav-México

\_\_\_\_\_ (2001), “Pasado y futuro del verbo leer”, en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, SEP /FCE, pp. 29-44.

\_\_\_\_\_ y Teberosky, Ana (1979) *Los sistemas de escritura y el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI Editores.

Flower, L. (1989): “Studying Cognition in Context: Introduction to the Study”. Technical Report n.º 21. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report N.º 1 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.

Freire. P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 200, 14 ed.

\_\_\_\_\_ (1982). *Education for critical consciousness*. Boston College, course notes taken by M. Frankenstein.

\_\_\_\_\_ (2002): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. El volumen que, para muchos, marca el giro participativo definitivo en los estudios de comunicación para el cambio social. En él aparecen planteadas las reflexiones medulares del pedagogo brasileño en torno al papel de una comunicación/educación dialógicas para la concientización y la transformación social.

Gárate, M. (1999): *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*, Barcelona, Paidós.

Gadotti, Moacir (2001), *Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan* (São Paulo: Institut Paulo Freire).

Garduño, A. (1998) *La titulación en los posgrados: Un reto que enfrentar*. En *Revista Desarrollo Académico*, Vol. 6, no. 16. México, Mes septiembre.

Gay, L.R. & Airasian. (2000). *Educational research. Competencies for analysis and application*. Sixth edition. Merrill Prentice Hall.

Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: The Falmer Press.

\_\_\_\_\_ (1996): *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, PA: Falmer Press.

\_\_\_\_\_ (1999) *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, Londres Routledge.

\_\_\_\_\_ (2005) *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, (Second Edition. USA.

Geertz, Clifford, 1992. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

\_\_\_\_\_, Clifford. 2005 [1973]. *La interpretación de las culturas*. 1a. ed. Barcelona: Gedisa.

Goetz y Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goody, J. & Watt, I. (1968). The consequences of literacy. In J. Goody (Ed.), *Literacy in traditional societies*. New York: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_ (1977). *The domestication of the savage mind*. New York: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_, Jack and Ian Watt (1963) *The Consequences of Literacy Comparative Studies in Society and History*, Vol. 5, No. 3,. Published by: Cambridge University Press  
Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/177651> Gopen, G. & Swan, J. (1990).

Goffman, E. (1983), "Interaction Order", en *American Sociological Review*, vol. 48, Washington D.C.

\_\_\_\_\_ (1995). *Como as Crianças Constróem a Leitura e a Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas.

Grabe, W. y R.B. Kaplan (1996) *Theory & Practice of Writing*. London: Longman.

Guevara, Niebla, G. (1980) "La educación superior en el ciclo desarrollista de México" *Cuadernos políticos*, número 25, Editorial Era, México, D.F., julio-septiembre.

Graff, Harvey (2008): «Literacy Myths», en Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.<sup>a</sup> edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 41-52.

Gillespie, Marilyn (2001). *Research in Writing: Implications for Adult Literacy Education*. In: Comings, John; GARNER, Barbara; SMITH, Cristine. *The annual review of adult learning and literacy*. San Francisco: Jossey-Bass., v. 2.

Gumperz, John (1984): «Introduction: Language and the Communication of Social Identity», en J. Gumperz (ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge, ma: Cambridge University Press. (Studies in Interactional Sociolinguistics, 2).

Gutiérrez, R. (2005). *La expresión escrita de alumnos*. En F. Salvador (Coord.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales*. Archidona: Aljibe.

Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.

\_\_\_\_\_. y Hassan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Logman.

\_\_\_\_\_. (1993). *Towards a language-based theory of learning*. *Linguistics and Education*.

\_\_\_\_\_. (1982).. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Harris, T. L. & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Haas, L., Milton, S. & Quinn, A. (1997). *Surviving the publishing process: A beginner's guide*. *Reference Quarterly*, 36(2), 230-246.

Havelock, Eric (1988): «The Coming of Literate Communication to Western Culture», en E. R. Kintgen, B. M. Kroll y M. Rose (eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale y Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, pp. 127-134.

Hayes, J. y Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Heath, S. B. (1983): *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_, Shirley y Mangiola, Leslie. (1991). *Children of promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally diverse Classrooms*. Washington: National Education Association.

Heller, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península.

Hernández Z., Gregorio (1997), *Concepciones y prácticas pedagógicas sobre lengua escrita en secundarias urbanas del Estado de México*, Secretaría de Educación Pública, CONACYT, México.

\_\_\_\_\_. (2006). «Encuesta Nacional de Lectura: ¿Hacia un país de lectores?». En Goldin, Daniel (Ed.).

\_\_\_\_\_ (2005). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. México: CONACULTA, 2005, *Lecturas sobre Lectura*, Vol. 14. ISBN 970-35-0821-9

Hicks, D. (1996). "Contextual inquiries: a discourse-oriented study of classroom learning", D. Hicks, *Discourse, learning and schooling*, Cambridge: Cambridge University Press.

Honoré, B. (1980) Para una teoría de la formación . Madrid: Narcea Jackson 2000] Quinn Tyler Jackson, "Adaptive Predicates in Natural Language Parsing," *Perfection*, Vol. 1 No. 4, Apr. 2000.

Hull, Glynda y Gregorio Hernández (2008), "Literacy", en Hult, F. y B. Spolsky (eds.), *The handbook of educational linguistics*, UK, Blackwell Oxford.

Hymes, Dell (1972). Introduction en Courthey B. Cazden, P. John and D. Hymes (eds.). *Functions of Languages in the Classroom*, New York, Teacher College Press.

Ianni, O. (2004) *Teorías de la globalización*. México, Siglo XXI.

Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

\_\_\_\_\_, Roz y Wendy Moss. 2004. "La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación". En Zavala, Virginia, Mercedes Niño - Murcia y Patricia Ames (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. págs. 211 - 246.

\_\_\_\_\_ (2005). The discorsal construction of writer identity. En R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research* . Cresskill, NJ: Hampton Press.

\_\_\_\_\_. & Camps, D. (2001). I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10, 3-33.

John-Steiner, V. & Meehan, T. M. (1999). Creativity and collaboration in knowledge construction. In Lee, C.D. & Smagorinsky, P. (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: constructing meaning through collaborative inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kalman, Judith (1999), "Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información", *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 50..

\_\_\_\_\_ (2003): «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17..

\_\_\_\_\_ (2004): *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México df: Secretaría de Educación Pública, UNESCO Institute for Education (uie), Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2005). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Perspectivas en torno a la lectura. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>.

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.

\_\_\_\_\_ 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.

Kilpatrick, J., Rico, L. y Sierra, M. (1995) *Educación e investigación*. Madrid: Síntesis.

Kleiman, A (1995). *Os Significados do Letramento*, Campinas, Mercado das Letras.

Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge. (Literacies.)

Ladsman, L. (1993). *Aprendizagem da Linguagem Escrita*, São Paulo, Ática.

Langer, J. A. (1987). “A sociocognitive perspective on literacy”. En Langer, J. A. (ed.) *Language, literacy and culture: Issues of society and schooling*. Norwood, NJ: Ablex Publishing corporation.

Lahire, B. (Comp.) (2004a). *Sociología de la lectura*. España: Gedisa.

\_\_\_\_\_ (2006). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.

Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, uk: Cambridge University Press.

Leontiev, A.N. (1981) *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, C .Habana.

Lerner, D, (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2008) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*.

\_\_\_\_\_ & Ogren-Balkama, M. (2007). Teaching scientific writing [en línea]. Disponible: [http://appl003.lsu.edu/acadaff/cxcweb.nsf/\\$Content/Summer+Institute+Materials/\\$file/SI\\_05--Lerner--Writing\\_1.pdf](http://appl003.lsu.edu/acadaff/cxcweb.nsf/$Content/Summer+Institute+Materials/$file/SI_05--Lerner--Writing_1.pdf)

Levine, Elaine (1986): Reaganomics: Seis años despues. Momento Económico (27).. ISSN 0186-2901.

Levinson, Stephen C. (1983): Pragmatics. Cambridge, Cambridge University Press.

Lomas, C. (1999): Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, 2 volúmenes. Barcelona, Paidós.

Luke, A. (1993). "Stories of Social Regulations: The Micropolitics of Classroom Narrative." In The Insistence of the Letter: Literacy Studies and Curriculum Theorizing, edited by B. Green. London: The Falmer Press.

Luria, A. (1979). The Making of Mind. A Personal Account of Soviet Psychology [Formación de la mente: informe personal de un psicólogo soviético]. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Lyons, John (1993) Natural Language and Universal Grammar by Source: Language, Vol. 69, No. 4, P ublished by: Linguistic Society of America Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/416893>.

Maingueneau, Dominique (1996). *Términos Cave de l A nálisis de l D iscurso*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Maffesoli, M. (1993). El conocimiento ordinario: compendio de sociología. México: Fondo de Cultura Económica.

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.

Martinet, A. (1985) “Au sujet des fondements la théorie de linguistique” de Louis Hjemlev, *Nouveaux essais*, p, 53. Madrid, Gredos.

Martínez, María Cristina (2001), *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica*, Ed. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.

Mayoral I Arqué (1998). El lenguaje. Diferencias culturales y desigualdades sociales. Universitat da Lleida/Pagès, Editors, Lleida.

McDermott, Raymond P. y Tylbor, Henry (1995): «On the Necessity of Collusion in Conversation», en Dennis Tedlock y Bruce Mannheim (eds.) *The Dialogic Emergence of Culture*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

McCutchen, D., Francis, M. y Kerr, S. (1997). *Revising for Meaning: Effects of Knowledge and Strategy*. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 667-676.

Mehan, H. & Woods, H. (1983). *Reality of ethnomethodology*. New York, NY: Wiley.

Mercer, Neil (2000). *Words and minds: how computers can help children think together about texts*, Londres: Routledge.

Miranda, Noemí (1979). *Privación cultural y dificultades en el aprendizaje*. En: Antigua, N° 24. Editorial La Antigua, Panamá.

Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. *Infancia y aprendizaje* (89).

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. and Gonzalez, N. (1992) 'Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes a.

\_\_\_\_\_ L. (1993). *Vygotsky y la educación* (2 E.) Buenos Aires: Aique.

\_\_\_\_\_ (comp.) (1995) *Vygotski y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Aique.

Morales, O. (2003). *El desarrollo de la competencia de escritura de docentes universitario*. Universidad de Los Andes, Facultad de Odontología, Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología (MIO), Mérida, Venezuela.

Morán, P. (Comp.) (2003) *Docencia e investigación en el aula. Una relación impredecible*. México, CESU UNAM.

Morín, E. (2006) *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa.

Mosco, V. (1996): *The Political Economy of Communication*. Londres, Sage.

Nickson, M. (1992). *The culture of the mathematics classroom: an unknown quantity?* En D. Grouws (Ed.), *Handbook of research learning*, New York: Macmillan Publishing Company.

Olive, Thierry (2003). "Working Memory in Writing: Empirical Evidence From the Dual-Task Technique", *European Psychologist*, vol.9, no.1, March.

Olson David R. (2005) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, ed. Gedisa, Barcelona.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.

Onrubia, J. (1992). Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.

Parodi, G. 2008. "¿Qué es ser lingüista en el siglo XXI?: Reflexión teórica y metateórica. Discurso de Incorporación a la Academia Chilena de la Lengua, como Miembro Correspondiente por Valparaíso". *Revista Signos* 41 67:135-154.

Pattison, Robert (1982): *On Literacy. The Politics of the Word from Homer to the Age of Rock*. Oxford, Nueva York, Toronto y Melbourne: Oxford University Press.

Pérez Gómez (1998). *La Cultura Escolar e la Sociedad Neoliberal*. Tercera Edición.

Petras, J. (2004) *¿Globalización, imperio o imperialismo? Un debate contemporáneo*. La Habana, Nueva era.

Piedra, M. T. D. I. (2004). Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los andes peruanos. In N.-M. M. Zavala Virginia, Ames Patricia (Ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Piolat, A.; Olive, Thierry; Roussey, Jean-Yves; Thunin, Olivier; Ziegler, Johannes C. (2003). "Scriptkell: A tool for measuring cognitive effort and time processing in writing and other complex cognitive activities", in: *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, , vol.31, no.1,

Plan de Desarrollo de la FES Aragón (2005-2009) Marco jurídico y normativo la Ley Orgánica de la UNAM, el Estatuto General, el Reglamento de Planeación y el Acuerdo para la instalación del Consejo de Planeación.

Prieto, P., J.A. (1978) «The two (or three) Language Awareness's: using literary texts in English in Southern Spain», *Language Awareness*, 1: 33-45.

Prior, P. & Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y Ch. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in Academic Societies* (pp. 20-31). Bingley: Emerald.

Programa para la Modernización Educativa (1989-1994). Convocatoria del c. presidente de la república a la modernización educativa. México.

Ribes, E. (2007). Lenguaje aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*. 24(1), 7-14.

Ridgway, J., Nicholson, J. R., & McCusker, S. (2007a). Teaching statistics despite its

applications. *Teaching Statistics*, 29(2), 44-48.

Rivas, R. Y H. Sánchez (2001) *La ENEP Aragón UNAM: 25 años de retrospectiva de su historia olvidada* en CAZÉS, D. et. al. (Coord) (2003) *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*. Tomo I México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y humanidades UNAM.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: DIE-CINVESTAV del IPN.

Rogoff, B. (1990). *Apprentishp in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, Oxford, RU: Oxford University Press.

Romberg, T. (1992). *Perspectives on Scholarship and Research Methods*. En D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.  
Roux, R. (2008), "Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y escritura en la universidad", en E. Narváez & S. Cárdenas. *Los desafíos de la lectura y escritura en la educación superior: caminos posibles*, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente, Facultad de Comunicación Social.

Ruiz, C. (1997) *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*. México, ANUIES.

Ruiz, E. (1996) "Algunos retos para la investigación mexicana de la comunicación, ~ reflexión personal" (en diálogo con Raúl Fuentes), *Comunicación y Sociedad*, núm. 30, mayo-agosto. México: Universidad de Guadalajara.

Ruiz y Camps , Anna (2009). «Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 14, n.º 2.

Ruiz, J. A. (1996). "Personalidad y comportamiento en adolescentes". Ed. Alba, Barcelona.

Russell, D. y Foster, D. (2002): "Introduction: rearticulating articulation". En D. Foster y D. Russell (Eds.): *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*. Urbana, IL: NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.  
Santa Barbara Classroom Discourse Group. (1992), *DOS lenguas, UM comunidad: Unu explorucion*. Paper presented at the Inter-American Conference on Classroom Ethnography, University of New Mexico, Albuquerque.

Saleme, María (1994): "Sistematización de talleres con educadores de adultos", mimeo.

Salinas, P. (1974). *Aprecio y defensa del lenguaje*. Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico.

Salomón, G. (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Bs. As.: Amorrortu Editores.

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 Matiniano Arredondo Galván, (coords), (2000), *Posgrado de ciencias sociales y humanidades, vida académica y eficiencia Terminal*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Saussure, F. Curso de lingüística general. 27 ed. Buenos Aires: Losada, 1997.

Saville-Troike, Muriel (1982): *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Nueva York: Basil.

Scardamalia, M., Bereiter, C. Fillion, B. (1981). *Writing for Results: A Sourcebook of Consequential Composing Activities*; Curriculum Series; Ontario Institute for Studies in Education(44).

Scollon, Ron & Scollon Suzanne B. K. (1984). *Reviewed Work: Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication* by Review by: *TESOL Quarterly* Vol. 18, No. 3.

Scribner, S. (1988): «Literacy in Three Metaphors», en Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll, y Mike Rose (eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale y Edwardsville, il: Southern Illinois University Press, pp. 190-202.

\_\_\_\_\_. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

\_\_\_\_\_ (1988). "Unpackaging Literacy". In E.R. Kintgen, B.M. Kroll, & M. Rose (Eds.). *Perspectives on Literacy*. Carbondale: Southern Illinois Press.

Soares, M. (2000). *Letramento . Um tema em tres generos*. Belo Horizonte Auténtica Editora.

Sharples, M. (1996). *An account of writing as creative design*. En C.M. Levy y S. Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Solé, I. (2007). "La lectura como transformación del pensamiento". Proyecto de Lectura para Centros Escolares (plec). Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Disponible en: [www.plec.es/documentos.php?id\\_documento=146&id\\_seccion=8&nivel=Bachillerato](http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=146&id_seccion=8&nivel=Bachillerato)

Sommers, N. (1982) "Responding to Student Writing". *College Composition and Communication*, Vol. 33, N° 2, mayo, 148-156.

Street, B (1993) *Cross-Cultural Approaches to Literacy* Cambridge: CUP.

\_\_\_\_\_ (2002). *Literacy in theory and practice*. NY: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_ (2005). "Applying New Literacy Studies to numeracy as social practice". *Urban literacy: communication, identity and learning in development contexts*. Hamburg: UNESCO Institute for Education: 87-96.

Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: C.U.P. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. (pp. 127-148). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sharples, M. (1999). *How we write*. Londres: Routledge.

Solé, Isabel (2007) *Aprender a usar la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir*. Ed. Salvesi, Venezuela.

Tarrés, M.L. (Coord.) (2008) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, M.A. Porrúa. Taylor, S. J. / Bogdan, R. (1987/1996): *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La Búsqueda de Significados*, 1.<sup>a</sup> Edición 1987, 3.<sup>a</sup> Reimpresión 1996, Barcelona / Buenos Aires / México: Paidós, 15-27 y 301-343 (bibliografía).

Teberosky, A., *Aprendendo a Escrever*, São Paulo, Ática, 1995.

Thiebaut, C. (2008). *Conceptos fundamentales de la Filosofía*, Alianza Editorial, Madrid,

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*.

Turbill, J. (2002). *Changing the Teaching/Learning Paradigm in Literacy Education for Preservice Teachers: one university's experience*. *Teaching Education*, 13(1), 69 - 89.

Valarino, E. (1994). *Todo menos investigación*. Caracas: Equinoccio.

\_\_\_\_\_ (1997). *Tesis a tiempo*. Caracas: Equinoccio.

Vargas, Franco, A. (2008). *El profesor como escritor*. Cali: Programa editorial Universidad del Valle.

Vasco, C. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales (Comentarios a propósito del artículo Conocimiento e interés de Jurgen Habermas). Documentos ocasionales, 54, septiembre de 1990. Bogotá: CINEP, 2º edición.

Vera Masagão Ribeiro (2000) Actitudes ante la alfabetización: una investigación entre adultos/as de la ciudad de Sao Paulo, Brasil, revista DVV Internacional, no. 63, 2000.

Vigotsky, L.S. (1978-93). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

\_\_\_\_\_ (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Ciudad de México: Crítica-Grijalbo, pp. 93-94.

\_\_\_\_\_ (1998). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Crítica.

\_\_\_\_\_ (2000) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.

Wells, G. (1999). Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: Cambridge University Press.

Welch, A.R., and P. Freebody. (1993). "Introduction: Explanations of the Current International Literacy Crises." In Knowledge, Culture and Power: International Perspective on Literacy as Policy and Practice, edited by P. Freebody and A. Welch. London: The Falmer Press.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity, Cambridge RU y Nueva York: Cambridge University Press México.

Wertsch, J. (1998). Mind and Action, Nueva York-Oxford: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_ (1991). Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wittrock, M. (1997): "Procesos de pensamiento de los alumnos", en: Wittrock, M. La investigación de la enseñanza III, Barcelona, Paidós.

Woods, P., (1992). Symbolic interactionism: Theory and method. The Handbook of Quarterly Research in Education, pp. 337-494.

Zapata, O. (2005). La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. México: Editorial Pax.

Zavala, V. (2002) Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

\_\_\_\_\_ ; Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia. Ed. (2004) Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

\_\_\_\_\_ y Pérez, J. (2004). Los castellanos del Perú.

## ANEXOS

### ANEXO 1

CONTENIDO DE LA ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN (UNAM)

**Elaboró: Miguel Martínez Curiel**

<b>Matriz de la entrevista</b>				
Eje de Análisis	Categoría Análisis o Núcleo Temáticos	Hipótesis o supuestos Teóricos	Indicador	Preguntas
1. Perfil Socio-cultural	Está relacionado con aptitud, capacidad, talento y conocimiento. (Bordieu, 2000)	A mayor conocimiento y experiencia en el uso y enseñanza de la metodología, la construcción de ponencias de investigación se realiza en forma más eficiente; a menor contacto con dicha disciplina menor consistencia estructural  La falta del hábito de la escritura aunado a conocimientos vagos de la gramática provocan la generación de discursos de difícil comprensión	Práctica académica en metodología y redacción  Producción escrita (Discurso)  Actividad profesional	1. ¿Dime qué actividades académicas has desarrollado? 2. ¿Cómo ha sido tu experiencia con la investigación? 3. ¿Cómo describirías el procedimiento que seguiste para elaborar tu ponencia? 4. ¿Qué recursos consideras importantes para elaborarla? 5. ¿Puedes hablarme sobre si tuviste apoyo de alguien? 6. ¿Cuáles fueron los documentos o referencias que utilizaste para clarificar la estructura de tu trabajo? 7. ¿Describe qué consideras sustancial en la construcción de una ponencia? 8. ¿Te ha sido difícil elaborar una ponencia? 9. ¿Consideras que las materias sobre escritura e investigación que has cursado fueron

				<p>significativas para escribir tus ponencias?</p> <p>10. ¿Te cuesta trabajo plasmar tus ideas en papel?</p> <p>11. ¿Consideras que necesitas apoyo para mejorar tu redacción?</p> <p>12. ¿Qué apoyos consideras necesarios?</p> <p>13. Si tienes problemas para escribir, ¿Cómo los has resuelto?</p> <p>14. ¿Puedes hablarme sobre el tipo de textos que has escrito con la intención de publicarlos (reseñas, ponencias, artículos, libros...)?</p>
<p>2. Escritura académica</p> <p>(Homo Academicus, Bordieu)</p>	<p>Nivel de conocimientos en la investigación</p>	<p>En el desarrollo de la ponencia deben combinarse nociones sólidas de metodología con un conocimiento profundo del tema a investigar</p>	<p>El proyecto</p> <p>Tiempo</p> <p>Recursos</p> <p>conocimientos</p>	<p>1. ¿Qué es para ti la una ponencia?</p> <p>2. ¿Describe qué estructura le pondrías a una ponencia?</p> <p>3. ¿Cuál es tu visión de una ponencia bien hecha?</p> <p>4. ¿Explícame qué motiva el interés por aprender a estructurar una ponencia?</p> <p>5. ¿Recuerdas cómo fue el procedimiento para elaborar la estructura de los temas de la ponencia?</p> <p>6. ¿Qué ventajas tiene armar una buena ponencia?</p> <p>7. ¿Cómo valorarías el trabajo que efectuaste para estructurar tu marco teórico?</p> <p>8. ¿Ha difícil encontrar las formas para elaborar una ponencia?</p>

				<p>9. ¿Coméntanos sobre el método y herramientas de investigación que utilizas para elaborar una ponencia?</p> <p>10. ¿Crees que invertiste mucho tiempo en la realización de tu ponencia?</p> <p>11. ¿Consideras necesario revisar otras ponencias?</p> <p>12. ¿De qué recursos te apoyaste para elaborarla?</p>
3.. Campus	Convivencia del estudiante con su entorno académico (compañeros, maestros, tutores, escuela, otras instituciones)	La ponencia es resultado del interés institucional, grupal y personal, y se ve influido por el entorno político, administrativo y académico de la institución.	Formación de la planta docente Vinculación académica endógena y exógena (campo, plantel, institución nacional e internacional)	<p>1. ¿Cómo definirías la cultura académica que se genera en Aragón?</p> <p>2. ¿Consideras que tus profesores cuentan con los conocimientos y la formación necesaria para apoyarte?</p> <p>3. ¿Cómo interpretas el currículo de la maestría en relación a la elaboración de las ponencias?</p> <p>4. ¿Crees que el trabajo dentro de los campos te ha ayudado en la realización de tu ponencia?</p> <p>5. ¿Has recibido apoyo de profesores e investigadores de otros planteles?</p> <p>6. ¿A tu parecer qué fortalezas encuentras en la planta docente?</p> <p>7. ¿De tener la oportunidad, estarías interesado en realizar estudios fuera del país?</p> <p>8. ¿Qué estarías dispuesto a aportarle al posgrado?</p>

## ANEXO 2

MATRIZ DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO PARA LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PRESENTADOS POR LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN (UNAM)

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

### ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LAS PONENCIAS

•Macroestructura	
Categoría de análisis	Definición operacional
Conocimiento del tipo de texto “estructura de la ponencia”	<p><b>La ponencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explica o desarrolla más ampliamente el tema que se está presentando. SÍ ( ) NO ( • )</li> <li>▪ Es más extenso y abundante, dependiendo de la complejidad del tema o del concepto que se está explicando. SÍ ( ) NO ( • )</li> <li>▪ Ofrece razones para fundamentar alguna idea u opinión sobre el tema. SÍ ( ) NO ( • )</li> <li>▪ Al argumentar hay interés de convencer al lector. SÍ ( • ) NO ( )</li> <li>▪ Existe certeza en la idea que defiende. SÍ ( • ) NO ( )</li> </ul>
Macroestructura de la ponencia	<p>Existe en la ponencia contenido (coherencia) global en el discurso:</p> <p>SÍ ( • ) NO ( )</p>
Organización interna de la ponencia	<p>¿Se presenta explícita o implícitamente la relación entre las diferentes partes del texto?</p> <p>SÍ ( ) NO ( • )</p>
Progresión temática	<p>La estructura informativa: tono, intensidad, ritmo: focalizan, convierten en rema el discurso hablado.</p> <p>SÍ ( ) NO ( • )</p> <p>Tipos de progresión temática :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es lineal: equilibrio entre tema y rema.</li> </ul> <p>SÍ ( ) NO ( • )</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es constante: lo nuevo relacionado con algo conocido. SÍ ( ) NO ( ● )</li> <li>• Es envolvente: fusiones constantes de tema en rema y viceversa. SÍ ( ) NO ( ● )</li> </ul>
--	--

### Coherencia

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

### Adecuación de registro

Categoría de análisis	Definición operacional
Citas y referencias	Las citas y referencias están escritas de acuerdo con las formas establecidas. SÍ ( ) NO ( ) . NO APARECEN ( ● )
Contenido irrelevante	Existe contenido irrelevante que obstaculice la progresión temática. SÍ ( ● ) NO ( )
Registro inadecuado.	¿El escrito presenta frases inadecuadas del discurso directo? SÍ ( ) NO ( ● )
Anexos y apéndices	¿Aparecen los anexos y apéndices debidamente citados en correspondencia con lo mencionado en el texto? SÍ ( ) NO ( ) . NO APARECEN ( ● )

### Microestructura y oración

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Definición operacional</b>
Dos puntos	SÍ ( ● ) NO ( ) ... se echará mano de la investigación-acción, retomada como: una forma de indagar...  (Pág. 8, párrafo 1))
Coma	SÍ ( ● ) NO ( ) Sobre todo, ¿qué las mantiene en ellas? (Pág. 2, párrafo 2)
Punto y coma	SÍ ( ● ) NO ( ) ... ha jugado un papel importante en desarrollo femenino, sin embargo, también es... Pág. 3, párrafo 6)
Punto y seguido	SÍ ( ● ) NO ( ) Desde la antigüedad, pasando por la época moderna, sólo los hijos varones de los ricos podían asistir a la escuela, más tarde cuando la...  (Pág. 5, párrafo 6)

### De la palabra

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Comentario</b>
Errores en la acentuación de palabras:	
Mayúsculas	SÍ ( ● ) NO ( ) MAESTRIA EN PEDAGOGÍA (Pág. 1)
Agudas	SÍ ( ● ) NO ( ) Asimismo, la técnicas de acopio de información que se realizaran son: (Pág. 2, párrafo 2)
Graves	SÍ ( ● ) NO ( ) ..por muchos años ha jugado un pápel en desventaja::: (Pág. 6, párrafo 1)
Esdrújulas	SÍ ( ● ) NO ( ) ... la llegada del capital inglés inicialmente con prestamos,

	pasó posteriormente... (Pág. 4, párrafo 3)
Monosílabas	SÍ ( ● ) NO ( ) El desarrollo del capitalismo en América Latina se <b>vió</b> beneficiado por... (Pág. 4, párrafo 2)
Adjetivos y pronombres	SÍ ( ● ) NO ( ) ...sin embargo también es conocido que <b>está</b> , en mucho tiempo, es ... Pág. 3, párrafo 6)
Errores en otras categorías ortográficas:	
Abreviaturas	SÍ ( ● ) NO ( ) Formación tradicional <b>vs</b> formación. Pág. 10, párrafo 4)
Hiposegmentación	SÍ ( ● ) NO ( ) ... hacer un análisis del sistema escolar oficial (que lleva <b>acabo</b> el gobierno)... (Pág. 6, párrafo 3)
Escritura de palabras	SÍ ( ● ) NO ( ) ... entraron en conflicto con los intereses de los ingleses, <b>sobretudo</b> en el petróleo... (Pág. 4, párrafo 3)

### Vicios del lenguaje

Categoría de análisis	Comentario
Errores de estructura y de sintaxis	
Silepsis: Es una figura de construcción que consiste en quebrantar la leyes de concordancia en el género y el número de las palabras:	SÍ ( ● ) NO ( ) ... <b>las</b> ha llevado a realizar grandes esfuerzos por cambiar su condición social, que <b>la</b> ha colocado por muchos años... (Pág. 6, párrafo 1)
Anacoluto:	SÍ ( ● ) NO ( )

<p>Es cualquier incoherencia sintáctica dentro de la oración o período; se trata de rupturas en el período sintáctico, a veces demasiado flagrantes:</p>	<p>El desarrollo del capitalismo en América Latina se vio beneficiado por el comercio <b>colonia</b> (s. XVI) de países como... (Pág. 4, párrafo 2)</p>
<p>Pleonasma: Es un barbarismo del lenguaje. Es la repetición sin sentido de un mismo concepto con palabras sinónimas o con frases análogas:</p>	<p>SÍ ( ● ) NO ( )  ... haya sido marginado y que aún <b>hoy día</b> lo sea... ( Pág. 3, párrafo / )</p>
<p>Redundancia: Repetición innecesaria de palabras o conceptos.</p>	<p>SÍ ( ● ) NO ( )  ... son esencialmente históricas, inician con <b>el proceso de</b> colonización de los países industrializados...  (Pág. 4, párrafo 1)</p>
<p>Elipsis: Consiste en la omisión de palabras, sintácticamente necesarias, para dar fluidez del enunciado.</p>	<p>SÍ ( ● ) NO ( )  ... se les imparte a los hombres, <b>ya que</b> se pensaba que era un desperdicio enviar a las mujeres, <b>ya que</b> de nada valía...  (Pág. 5, párrafo 6)</p>
<p>Anfibología: Doble sentido, vicio de la palabra, manera de hablar en la que se puede dar más de una interpretación. Oscuridad en la expresión:</p>	<p>SÍ ( ● ) NO ( )  ... no son objeto de estudio principal de esta investigación la marginalidad y los países con economía capitalista dependiente, pero <b>su</b> estudio permite... (Pág. 4, párrafo 3)</p>
<p>Cacofonía: Repetición casual de palabras o sílabas que provocan un sonido desagradable:</p>	<p>SÍ ( ● ) NO ( )  ... delegan en la <b>institución</b> escolar el poder de la <b>inculcación</b> y de <b>selección</b>,...</p>
<p>Impropiedad idiomática: Falta de propiedad en el uso de las palabras. Empleo de palabras con significado distinto del que tienen:</p>	<p>SÍ ( ● ) NO ( )  ... este proyecto <b>echará mano</b> de la investigación... (Pág. 4, párrafo 4)</p>
<p>Solecismo: Hoy se llaman solecismos casi exclusivamente a los vicios en el</p>	<p>SÍ ( ● ) NO ( )  ... al entrar violentamente en economías que estaban atrasadas en relación <b>al</b> país colonizador...</p>

uso de las preposiciones:	(Pág. 4, párrafo 1)
Barbarismo: Pronunciar o escribir mal las palabras o emplear vocablos impropios:	SÍ ( ● ) NO ( ) Formación tradicional <b>vs.</b> formación (Pág. 10, párrafo 4)
Queísmo: Al que mal empleado, a su abuso podemos llamarle queísmo.	SÍ ( ● ) NO ( ) ... igual para todos y <b>que</b> no establece más distinciones <b>que</b> las <b>que</b> se deducen... (Pág. 4, párrafo 3)
Dequeísmo: Consiste en el empleo de la preposición “de” cuando el régimen verbal no lo admite (verbos declarativos: decir, pensar, creer...).	SÍ ( ) NO ( ● )
Adequeísmo: Lo contrario al anterior, eliminación de elementos de enlace necesarios:	SÍ ( ● ) NO ( ) ... me he dado cuenta <u>  </u> que las compañeras que asisten a esta sede tienen... (Pág. 3, párrafo 4)
Gerundio: Debe dar idea de continuidad, o simultánea.	SÍ ( ● ) NO ( ) ... someterán a los no desarrollados, <b>usándolos</b> como proveedores de ... Pág. 4, párrafo 2)
Verbos fáciles: Se emplean, a veces, por comodidad, por lo cual no se busca el que realmente corresponde, y repite la forma manida	SÍ ( ● ) NO ( )
Abuso de empleo de nexos. Es el empleo excesivo de locuciones.	SÍ ( ● ) NO ( )
Ideas incompletas Se cortan las frases	SÍ ( ● ) NO ( )

#### Transcripción y tipografía

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

Problemas de transcripción: Omiten o invierte alguna letra de la palabra	SÍ ( ● ) NO ( ) Dicho proceso debe ajustarse a las limitaciones de recursos humanos y materiales, las características <b>el</b> medio y a los... (Pág. 8, párrafo 5)
Callejones: En un texto no deben terminar ni iniciar palabras o tres letras iguales.	SÍ ( ● ) NO ( ) (Pág. 5, párrafo 7)
Viudas: Al final de párrafo, se recomienda no deben quedar sólo cinco caracteres	SÍ ( ) NO ( ● )
Palabras que al cortarlas silábicamente suenan ofensivas o hilarantes	SÍ ( ) NO ( ● )

(EDC-1: CLASIFICACIÓN: REGULAR)

#### Macroestructura

Categoría de análisis	Definición operacional
Conocimiento del tipo de texto "ponencia"	<p><i>Ponencia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explica o desarrolla más ampliamente el tema que se está presentando. SÍ ( ) NO ( ● )</li> <li>▪ Es más extenso y abundante, dependiendo de la complejidad del tema o del concepto que se está explicando. SÍ ( ) NO ( ● )</li> <li>▪ Ofrece razones para fundamentar alguna idea u opinión sobre el tema. SÍ ( ● ) NO ( )</li> <li>▪ Al argumentar hay interés de convencer al lector. SÍ ( ● ) NO ( )</li> <li>▪ Existe certeza en la idea que defiende. SÍ ( ● ) NO ( )</li> </ul>
Macroestructura de la ponencia	<p>Existe en la ponencia 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 proyecto?</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"> <li>▪ La estructura informativa: tono, intensidad, ritmo: focalizan, convierten en rema el discurso hablado.</li> </ul> <p>SÍ ( ) NO ( ● )</p> <p>Tipos de progresión temática :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es lineal: equilibrio entre tema y rema.</li> </ul> <p>SÍ ( ) NO ( ● )</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es constante: lo nuevo relacionado con algo conocido.</li> </ul> <p>SÍ ( ● ) NO ( )</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es envolvente: fusiones constantes de tema en rema y viceversa.</li> </ul> <p>S Í ( ) NO ( ● )</p>
---------------------	--

### Coherencia

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

### Adecuación de registro

Categoría de análisis	Definición operacional
Citas y referencias	<p>¿Las citas y referencias están mal escritas de acuerdo con las formas establecidas?</p> <p>SÍ ( ) NO ( )</p> <p>NO APARECEN ( ● ).</p>

Contenido irrelevante	¿Existe contenido irrelevante que obstaculice la progresión temática? SÍ ( ● ) NO ( )
Registro inadecuado.	¿El escrito presenta frases del discurso directo? SÍ ( ) NO ( ● )
Anexos y apéndices	¿Aparecen los anexos y apéndices indebidamente citados en correspondencia con lo mencionado en el texto? SÍ ( ) NO ( )

### Microestructura y oración

Categoría de análisis	Definición operacional
Impertinencia léxica	¿Existe uso de palabras que no correspondan con el sentido del texto? SÍ ( ● ) NO ( )
<i>Presentan problemas con signos de puntuación:</i>	
Interrogación	SÍ ( ) NO ( )
Dos puntos	SÍ ( ● ) NO ( )
Coma	SÍ ( ● ) NO ( )
Punto y coma	SÍ ( ● ) NO ( )
Punto y seguido	SÍ ( ● ) NO ( )

### De la palabra

Categoría de análisis	Definición operacional
<i>Errores en la acentuación de palabras:</i>	
Mayúsculas	SÍ ( ) NO ( ● )
Agudas	SÍ ( ● ) NO ( )
Graves	SÍ ( ● ) NO ( )
Esdrújulas	SÍ ( ) NO ( ● )
Monosílabas	SÍ ( ) NO ( ● )
Adjetivos y pronombres	SÍ ( ● ) NO ( )
<i>Errores en otras categorías ortográficas:</i>	

Abreviaturas	SÍ (●) NO ( )
Hiposegmentación	SÍ ( ) NO (●)
Escritura de palabras	SÍ (●) NO ( )

### Vicios del lenguaje

Categoría de análisis	Definición operacional
<i>Errores de estructura y sintaxis</i>	
Silepsis	SÍ ( ) NO (●)
Anacoluto	SÍ (●) NO ( )
Pleonasma	SÍ (●) NO ( )
Redundancia	SÍ (●) NO ( )
Elipsis	SÍ (●) NO ( )
Anfibología	SÍ (●) NO ( )
Cacofonía	SÍ (●) NO ( )
Impropiedad idiomática	SÍ ( ) NO (●)
Solecismo	SÍ (●) NO ( )
Barbarismo	SÍ ( ) NO (●)
Queísmo	SÍ (●) NO ( )
Dequeísmo	SÍ (●) NO ( )
Adequeísmo	SÍ (●) NO ( )
Gerundio	SÍ (●) NO ( )
Verbos fáciles	SÍ (●) NO ( )
Vocabulario inadecuado	SÍ ( ) NO (●)
Abuso del empleo de nexos	SÍ (●) NO ( )
Ideas incompletas	SÍ (●) NO ( )

### Transcripción y tipografía

Categoría de análisis	Definición operacional
Problemas de transcripción	SÍ (●) NO ( )
Callejones	SÍ (●) NO ( )
Viudas	SÍ ( ) NO (●)
Palabras que al cortarlas silábicamente suenan ofensivas o hilarantes	SÍ ( ) NO ( )

(EMP-2. CLASIFICACIÓN: BUENO)

## MACROESTRUCTURA

Categoría de análisis	Definición operacional
Conocimiento del tipo de texto “ponencia”	<p><i>Ponencia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explica o desarrolla más ampliamente el tema que se está presentando. SÍ ( ) NO ( ● )</li> <li>▪ Es más extenso y abundante, dependiendo de la complejidad del tema o del concepto que se está explicando. SÍ ( ) NO ( ● )</li> <li>▪ Ofrece razones para fundamentar alguna idea u opinión sobre el tema. SÍ ( ● ) NO ( )</li> <li>▪ Al argumentar hay interés de convencer al lector. SÍ ( ● ) NO ( )</li> <li>▪ Existe certeza en la idea que defiende. SÍ ( ● ) NO ( )</li> </ul>
Macroestructura de la ponencia	<p>Existe contenido (coherencia) global en el discurso: SÍ ( ● ) NO ( )</p>
Organización interna del texto	<p>¿Se presenta explícita o implícitamente la relación entre las diferentes partes de la ponencia?  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"> <li>▪ La estructura informativa: tono, intensidad, ritmo: focalizan, convierten en rema el discurso hablado.  SÍ ( ) NO ( ● )</li> </ul> <p style="text-align: center;">Tipos de progresión temática :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es lineal: equilibrio entre tema y rema.  SÍ ( ) NO ( ● )</li> <li>• Es constante: lo nuevo relacionado con algo conocido.  SÍ ( ) NO ( )</li> </ul>

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

### COHERENCIA

Categoría de análisis	Definición operacional
Coherencia global	Se percibe al texto como una unidad de significación, es decir, ¿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 unas oraciones con otras? SÍ ( ) NO ( ● )

### ADECUACIÓN DE REGISTRO

Categoría de análisis	Definición operacional
Citas y referencias	¿Las citas y referencias están mal escritas de acuerdo con las formas establecidas? SÍ ( ) NO ( ) NO APARECEN ( ● )
Contenido irrelevante	¿Existe contenido irrelevante que obstaculice la progresión temática? SÍ ( ) NO ( ) NO APARECEN ( ● )
Registro inadecuado.	¿El escrito presenta frases del discurso directo? SÍ ( ) NO ( ● )
Anexos y apéndices	¿Aparecen los anexos y apéndices debidamente citados en correspondencia con lo mencionado en el texto? SÍ ( ) NO ( ) NO APARECEN ( ● ).

### MICROESTRUCTURA Y ORACIÓN

Categoría de análisis	Definición operacional
Impertinencia léxica	¿Existe uso de palabras que no correspondan con el sentido

	del texto? . SÍ ( ) NO (●)
<i>Presentan problemas con signos de puntuación:</i>	
Interrogación	SÍ (●) NO ( ) Como se trabaja en cada campo del conocimiento. (Pág. 5, párrafo 4)
Dos puntos	SÍ (●) NO ( ) ... es importante considerar, para el desarrollo del presente proyecto, los siguientes puntos: (Pág. 5, párrafo 4)
Coma	SÍ (●) NO ( ) ... se da como consecuencia de que se genere un ambiente tenso, y se rompa la relación... (Pág. 5, párrafo 3)
Punto y coma	SÍ (●) NO ( ) ..., divididos en cuatro campos del conocimiento: docencia universitaria, gestión... (Pág. 3, párrafo 1)
Punto y seguido	SÍ (●) NO ( ) ...del estudiante a su proyecto de investigación, en algunos casos... (Pág. 5, párrafo 2)

#### DE LA PALABRA

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Definición operacional</b>
<i>Errores en la acentuación de palabras:</i>	
Mayúsculas	SÍ (●) NO ( ) UNIVERSIDAD AUT <u>ON</u> OMA DE M <u>EX</u> ICO (Pág. 1, párrafo 1)
Agudas	SÍ (●) NO ( ) ... en los cuales el alumno presentara al tutor los... (Pág. 3, párrafo 3)
Graves	SÍ (●) NO ( ) ... cuales son las características de estos proyectos... (Pág. 3, párrafo 3)

Esdrújulas	<p>SÍ ( ● ) NO ( )</p> <p>... esto revisar la <b>practica</b> tutorial que...</p> <p>(Pág. 8, viñeta 2)</p>
Monosílabas	<p>SÍ ( ● ) NO ( )</p> <p>... son las indicaciones <b>mas</b> frecuentes en torno al proyecto...</p> <p>(Pág. 7, párrafo 3)</p>

## ANEXO 3

### FICHA DE PERFIL ACADÉMICO

<b>Datos Generales</b>	
Maestrante:	EMP-1
Edad:	36 años
Sexo:	Femenino
Estado Civil:	Casada
<b>Formación Académica</b>	
Licenciatura:	Pedagogía
Especialidad:	Docencia Universitaria
Cursos de metodología y/o redacción	La teoría, métodos y técnicas de la investigación científica
<b>Experiencia laboral:</b>	
En licenciatura:	Profesora de primaria
<b>Título de la ponencia</b>	
Prácticas docentes del proceso de enseñanza vivencial e indagatoria de la ciencia	
<b>Problema de investigación</b>	
Problemas del docente para el desarrollo del proceso vivencial e indagatorio	
<b>Tema de investigación</b>	
Construcción de un proceso vivencial e investigativo sobre las práctica docente	
<b>Objetivos</b>	
Analizar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza vivencial e indagatoria	
<b>Materias Afines Redacción:</b>	
En Licenciatura	Ninguna
Observaciones: La maestrante tiene poco contacto con materias orientadas a la redacción, pero siendo profesora por 10 años, debería redundar en un manejo suficiente de la escritura.	
<b>Datos Generales</b>	
Maestrante:	EMP-2

Edad:	42 años
Sexo:	Masculino
Estado Civil:	Casado
<b>Formación Académica</b>	
Licenciatura:	Comunicación y periodismo
Especialidad:	Comunicación organizacional
Cursos de metodología y/o redacción	Dos cursos de redacción y corrección de estilo
<b>Experiencia laboral:</b>	
En Universidad:	Profesor de Comunicación y Periodismo
<b>Título de la ponencia</b>	
El modelo pedagógico de la educación popular en las universidades públicas de la ciudad de México	
<b>Problema de investigación</b>	
La formación de profesionales del área de comunicación y cultura promueve un perfil innovador de sus egresados	
<b>Tema de investigación</b>	
El modelo pedagógica y las prácticas de formación de los estudiantes	
<b>Objetivos</b>	
Considerar los procesos y prácticas de formación de los estudiantes de Comunicación y cultura	
<b>Materias Afines a Redacción:</b>	
En Licenciatura	Iniciación de la Comunicación organizativa
Observaciones: Se aprecia una formación importante en el área de comunicación y contactos profesionales con materias de redacción.	
<b>Datos Generales</b>	
Maestrante:	EMP-3
Edad:	38
Sexo:	Masculino

Estado Civil:	Casado
<b>Formación Académica</b>	
Licenciatura:	Pedagogía
Especialidad:	Diplomado en técnicas de enseñanza
Cursos de metodología y/o redacción	Comunicación oral y escrita
<b>Experiencia laboral:</b>	
En licenciatura:	Jefe de investigación, tres años
<b>Materias Afines a Metodología y Redacción:</b>	
En Licenciatura	Seminario de Investigación de apoyo a la elaboración de tesis I y II
<b>Título de la ponencia</b>	
Memoria, conocimiento y utopía. Prospectiva del diálogo intercultural en las escuelas primarias indígenas	
<b>Problema de investigación</b>	
Rescatar el trabajo dialógico en el proceso de enseñanza aprendizaje	
<b>Tema de investigación</b>	
El diálogo como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje del bilingüismo	
<b>Objetivos</b>	
Analizar la importancia del diálogo en el proceso de enseñanza aprendizaje del bilingüismo	
Observaciones: El maestrante presenta una sólida capacitación tanto en metodología (directora de 18 trabajos de investigación para titulación) como en redacción (cuenta con la carrera de comunicación y ha impartido diversas materias sobre el tema)	
<b>Datos Generales</b>	
Maestrante:	EMP-4
Edad:	45
Sexo:	Femenino
Estado Civil:	Casada
<b>Formación Académica</b>	
Licenciatura:	Ciencias políticas y administración pública
Especialidad:	

Cursos de metodología y/o redacción	La lógica y el método científico
<b>Experiencia laboral:</b>	
En secundaria:	Docente, 16 años
<b>Materias Afines a Metodología y Redacción:</b>	
En Licenciatura	Redacción e investigación documental
<b>Título de la ponencia</b>	
La calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual como una respuesta al constructo social de la familia en torno a la discapacidad	
<b>Problema de investigación</b>	
Las personas con discapacidad han sido históricamente estigmatizadas provocando una marginación social	
<b>Tema de investigación</b>	
La calidad de vida de los discapacitados en el entorno familiar	
<b>Objetivos</b>	
Analizar la relación entre la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y el constructo social de la familia en torno a la discapacidad	
<b>Observaciones:</b> Además de ser egresada de la carrera de ciencias políticas, la maestrante se ha desarrollado como profesora, lo que implicaría un conocimiento más especializado en gramática y sintaxis.	
<b>Datos Generales</b>	
Maestrante:	EMP-5
Edad:	31 años
Sexo:	Masculino
Estado Civil:	Soltero
<b>Formación Académica</b>	
Licenciatura:	Educación primaria bilingüe intercultural
Especialidad:	Diplomado en estudios Amerindios
<b>Experiencia laboral:</b>	

En Primaria:	Instructor comunitario y profesor
<b>Materias Afines a Metodología y Redacción:</b>	
En Licenciatura	Investigación Educativa I, II
<b>Título de la ponencia</b>	
El bilingüismo aditivo en el aula: la lengua ombyayüts (huave) como elemento cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje	
<b>Problema de investigación</b>	
Se carece de una formación docente bilingüe para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje	
<b>Tema de investigación</b>	
La importancia del desarrollo bilingüe en la formación del docentes	
<b>Objetivos</b>	
Descubrir los problemas que enfrenta el docente bilingüe para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje	
<b>Título de la ponencia</b>	
Observaciones: Si existen antecedentes sólidos tanto a nivel académico como profesional de redacción, ya que al haberse desempeñado como instructor y maestro de primaria, es imprescindible el manejo de la redacción y la gramática.	

<b>Datos Generales</b>	
Maestrante:	EMP-6
Edad:	52 años
Sexo:	Masculino
Estado Civil:	Soltero
<b>Formación Académica</b>	
Licenciatura:	Pedagogía
Especialidad:	Diplomado en estudios de educación especial
<b>Experiencia laboral:</b>	
En Primaria:	Maestro de apoyo en Pedagogía
<b>Materias Afines a Metodología y Redacción:</b>	
En Licenciatura	Investigación en educación especial
<b>Título de la ponencia</b>	

La directora, líder sustentable que propulsa liderazgos en una escuela secundaria técnica durante la reforma de competencias
<b>Problema de investigación</b>
Hace falta liderazgo para una educación sustentable
<b>Tema de investigación</b>
El liderazgo y e desarrollo sustentable en la educación
<b>Objetivos</b>
Buscar a través de los líderes un apoyo sustentable en la formación del estudiante
<b>Título de la ponencia</b>
Observaciones: Al parecer no existen referencias antecedentes claras de haberse desempeñado como instructor y maestro de primaria, donde también es imprescindible el manejo de la redacción y la gramática para emitir sus reportes cotidianamente.

## ANEXO 4

### CUESTIONARIO PILOTO APLICADO A ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DEL POSGRADO DE LA FES ARAGÓN

Este cuestionario forma parte del proyecto de investigación de doctorado Cultura escrita: dificultades que enfrentan estudiantes de maestría en la construcción de sus ponencias. Indagación que se está realizando, como parte del proyecto de la Línea de Investigación: Generación y Aplicación de Conocimiento, 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 académica, ¿ha recibido reconocimientos o diplomas?	
NIVEL	RECONOCIMIENTOS Y/O DIPLOMAS
Educación básica.	
Bachillerato.	
Licenciatura.	
Maestría.	
Doctorado.	

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

10.- ¿Cuántas veces asiste al mes a los siguientes lugares?			
Biblioteca.	Ninguna.	( ) 1 a 3.	( ) 4 a 7.
Librería.	Ninguna.	( ) 1 a 3.	( ) 4 a 7.
Teatro.	Ninguna.	( ) 1 a 3.	( ) 4 a 7.
Cine.	Ninguna.	( ) 1 a 3.	( ) 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 DE ESTUDIOS	HORAS-SEMANA
.	

14.- Mencione los motivos que le dificulta desarrollar una ponencia
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 ( )
17.- Indique el nivel académico que tiene su esposa(o) o pareja.	
PRIMARIA. ( )	
SECUNDARIA ( )	
BACHILLERATO. ( )	
LICENCIATURA. ( )	
ESPECIALIZACIÓN. ( )	
MAESTRÍA. ( )	
DOCTORADO. ( )	
POSDOCTORADO. ( )	

18.- ¿Sabe lo que significa ponencia? (SÍ) (NO)._Si contestó afirmativamente, por favor explíquela.
---

---

---

---

---

---

19.- ¿Qué le gustaría saber sobre la ponencia.

---

---

---

---

---

20.- ¿Qué consideras lo más difícil en la escritura de ponencias?

---

---

---

---

---

21.- ¿Qué aspectos son necesarios para elaborar una ponencia?

---

---

---

---

---