



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

LA ESCRITURA: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICA ESCOLAR
EN UNIVERSITARIOS DE LA FES ACATLÁN

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ESPERANZA LUGO RAMÍREZ

TUTORA: DRA. ALMA ROSA SÁNCHEZ OLVERA
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTORAL:

DRA. ELIZABETH GUADALUPE LUNA TRAILL
Instituto de Investigaciones Filológicas

DRA. CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

DR. ALEJANDRO BARRERA RETANA
Facultad de Filosofía y Letras

DRA. MARÍA HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

MÉXICO, D. F., julio de 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A la memoria de mi padre.

A mi familia.

Esta investigación fue realizada con apoyo del Conacyt.

Agradezco infinitamente la asesoría y apoyo de la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera, así como de los miembros del comité, cuyas observaciones y comentarios nutrieron este trabajo.

Gracias a la UNAM.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo I. Delinear el escribir:	
Cultura escrita y alfabetización académica.....	15
Cultura escrita.....	15
Procesos de escritura.....	22
Naturaleza del texto.....	29
Escritura epistémica.....	35
Epílogo.....	41
Capítulo II. Jóvenes, estudiantes y universitarios.....	43
Juventud: aproximaciones a un concepto.....	44
Ingreso a la universidad.....	51
La figura del universitario.....	60
Epílogo.....	67
Capítulo III. Escribir en la universidad:	
Un acercamiento a las representaciones de los estudiantes.....	69
Problemas de escritura en estudiantes universitarios.....	70
Representaciones frecuentes sobre la escritura.....	75
Representaciones de los universitarios sobre la escritura.....	80
Identidad y sentido de pertenencia.....	83
1. Ser parte de esta escuela como estudiante significa:	83
2. Ser buen estudiante significa.	88
3. Sé que la educación es.....	93

Actitud prospectiva.....	98
4. Mi futuro lo imagino como.....	98
5. Dentro de diez años, yo.....	102
Escritura.....	104
6. Escribir es importante porque.....	104
7. Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo.....	109
8. Para mi carrera, la escritura es.....	120
9. Además de mis tareas escolares, escribo sobre.....	131
10. Ser un buen escritor significa.....	136
11. Lo que más me gusta de escribir es	140
12. Las dificultades que enfrento al escribir un texto son.	142
Epílogo.....	147

Capítulo IV. Prácticas escolares de escritura:

Ejemplos de la diversidad.....	150
Convergencias y divergencias.....	153
Lingüística textual y construcción de conocimiento.....	156
El texto académico escolar.....	156
Unidades de análisis.....	159
Escribir es un verbo transitivo: práctica escolar en la Universidad.....	161
Jurídicas.....	161
1. Derecho.....	161
Ciencias socioeconómicas.....	166
2. Relaciones internacionales.....	166
3. Sociología.....	170
Diseño y edificación.....	176
4. Arquitectura.....	176

Humanidades.....	185
5. Comunicación.....	186
6. Filosofía.....	191
7. Lengua y literatura hispánicas.....	198
Matemáticas e ingeniería.....	201
8. Matemáticas aplicadas y computación.....	201
Epílogo.....	207
Conclusiones.....	210
Fuentes.....	216
Anexos	

Introducción

SÓCRATES.- El discurso que está escrito con los caracteres de la ciencia en el alma del que estudia, es el que puede defenderse por sí mismo, el que sabe hablar y callar a tiempo.

Platón, *Fedro o del amor*

El dios egipcio Teut, creador de los números, el cálculo, la geometría y muchos otros inventos, presentó al rey Tamus el más glorioso de ellos: la escritura. “¡Oh, rey!, le dijo Teut, esta invención hará a los egipcios más sabios y servirá a su memoria; he descubierto un remedio contra la dificultad de aprender y retener.” Es sabido por todos que Tamus objetó las bondades de la escritura, calificándola de artefacto extraño, que lejos de cultivar la memoria, motivaría únicamente reminiscencias, recuerdos vagos e imprecisos, olvidos, y sólo la sombra de una ciencia, en lugar de la ciencia misma.

El mito permite a Sócrates describir la escritura como un arte que parece vivo, pero que en realidad es estéril; al igual que la pintura: si se le cuestiona sólo puede responder siempre la misma cosa. Para el filósofo, el verdadero conocimiento se desarrolla en la dialéctica del discurso vivo y animado, y reserva la escritura como recurso memorístico de la vejez, como un tesoro de recuerdos.

Estos argumentos muestran una parca concepción de la escritura, como si solamente se tratara del registro gráfico de la palabra oral, cuya única función es, precisamente, servir de repositorio al conocimiento. Hoy día, sin embargo, esta idea no es nada despreciable si se toma en cuenta la acumulación vertiginosa del conocimiento humano. No hay memoria suficiente para ello. Sus soportes materiales (tabletas de arcilla, papiros, pergaminos, cuero, papel) y virtuales (dispositivos digitales, la nube) constituyen extensiones de la memoria humana. Pero reducir las cualidades de la escritura a un mero almacén memorístico implica negar posibilidades de mucho mayor alcance y valor.

La escritura es, además, un medio de comunicación que difumina las fronteras espacio-temporales. A través de ella es posible leer a Cervantes a cuatro

siglos de distancia, leer a Homero, a pesar de que él cantó, mas no escribió en sentido literal, la *Ilíada* y la *Odisea*; y al mismo Sócrates, a través de Platón, así como mantener una conversación vía correo con personas al otro lado del mundo.

También, y sobre todo, tiene una función epistémica. Como conjunto de signos gráficos correspondientes con signos fónicos, representa un lenguaje que, a su vez, es representación del mundo material y simbólico, y vehículo del pensamiento. Escribir es un modo de pensar, puesto que en su andar se configuran ideas en una dinámica acaso diferente a la que ocurre con la oralidad; permite detenerse en la reflexión, repensar lo escrito, vislumbrar conceptos no dichos. Al escribir también se piensa.

Desde luego, la escritura es tan diversa como los propósitos, los géneros textuales, los lectores y los contextos que la suscitan; es una práctica sociocultural situada que ocurre en atención a múltiples factores. Mi investigación se enfoca en la escritura académica, aquella que se desarrolla en el interior de comunidades especializadas, organizadas en torno a la creación y difusión del conocimiento.

La escritura académica ha sido estudiada principalmente a través de tres orientaciones: cognitiva, sociocognitiva y sociocultural. La perspectiva cognitiva, surgida en los años ochenta del siglo pasado, se deriva de la psicología, busca entender cómo son los procesos mentales que siguen los sujetos al momento de escribir; se dedica a inspeccionar, describir, dar cuenta de los diferentes, secuenciales y reiterativos momentos que ocurren al planificar, redactar y revisar un texto; se pregunta qué estrategias siguen los escritores,¹ a qué problemas se enfrentan y cómo los resuelven.

Una de las mayores aportaciones de este enfoque es que permite comprender algunas de las operaciones cognitivas que se realizan al escribir y que sólo son evidentes al verbalizarlas o al hacer uso de tecnología que permita registrarlas. Por ejemplo, determinados recursos tecnológicos como ciertos *software* que guardan en su memoria y con detalle las operaciones físicas que realiza el usuario, y que han sido consecuencia de operaciones mentales: borrar

¹ El escritor es definido aquí en su acepción más general, como la persona que escribe, ya sea en un contexto cotidiano o en ambientes especializados, como la universidad, y no como el autor profesional de obras literarias o de otra materia.

una palabra, sustituirla, regresar a un párrafo anterior, recorrer el texto y detenerse en ciertos fragmentos, reescribir, buscar puntualmente algo, entre otras acciones.

La perspectiva sociocognitiva se fundamenta en las teorías sociocognitiva del aprendizaje y de la eficacia (Bandura, 1999) que postulan la importancia de la autorregulación en los procesos cognitivos; se enfoca en los factores que posibilitan la realización de la tarea, como estar motivado (por lograr una meta u obtener una recompensa), percibir la propia eficacia y contar con un adecuado espacio de trabajo. Desde tal enfoque, la investigación educativa aplica estudios de intervención.

Con esta investigación me adhiero al tercer enfoque, el sociocultural, que comprende la escritura como una práctica situada en un contexto, que ocurre en atención a propósitos definidos, generalmente –aunque no siempre– al interior de una institución, y contribuye a conformar la identidad del sujeto. Esta orientación ha generado métodos de investigación que buscan entender las variedades lingüísticas presentes en entornos especializados –como la universidad–, describir esas prácticas definidas como *Literacidad académica*, y sobre todo vislumbrar las relaciones de poder y legitimación que tales prácticas ponen de manifiesto.

La Literacidad es el conjunto de prácticas relacionadas con la lectura y escritura, insertas en determinados contextos, como la familia, la comunidad o la escuela. El concepto de *Literacidad académica* es la traducción, tal vez inapropiadamente literal, de *academic literacy*; este concepto se refiere a la instrucción y adquisición, por parte de los estudiantes, de las formas particulares de construir y compartir conocimiento en las disciplinas científicas, principalmente a través de la lectura y escritura.

Carlino (2010) se refiere a esta actividad como alfabetización académica, concepto al que se suscribe mi trabajo.² La alfabetización académica supone la enseñanza de los procesos mencionados con una perspectiva longitudinal y

² Recientemente el concepto ha sido reformulado por Carlino (2013) como ‘alfabetizaciones académicas’, en plural, pues se trata de múltiples procesos especializados y permanentes, vinculados con las áreas y para los fines en que se desarrollan, y que implican la participación de todos los sujetos de la educación durante la formación universitaria.

especializada, a través del currículum³ y no por medio de cursos fragmentados de redacción, lectura de comprensión o similares, desprovistos de la singularidad de la materia que se aborda en cada disciplina. Es decir que los profesores imparten y estimulan el aprendizaje de los contenidos teóricos de su materia, al mismo tiempo que muestran, explícitamente, los modos en que dichos contenidos son elaborados, compartidos y discutidos.

La alfabetización académica también es denominada enculturación académica (Carlino, 2013) y representa una forma de ayudar a los estudiantes a entrar a la *conversación académica* (Hernández, García y Moreno, 2011), lo cual supone una forma de integrarse a la comunidad a través de la discusión argumentada de la materia, por medio de la escritura generalmente, en una relación de alumno-escritor y profesor-lector.

La perspectiva sociocultural combina métodos cuantitativos y cualitativos para acercarse a su referente empírico. Como técnicas de levantamiento de datos emplea la entrevista a profundidad, la encuesta (no necesariamente de carácter representativo) la etnografía, diarios de observación y el análisis de textos bajo diferentes miradas (análisis crítico del discurso, lingüística antropológica, sistémica o textual); todo ello contribuye a lograr registros más cercanos a las prácticas de enculturación académica.

El estudio de la escritura con perspectiva sociocultural reconoce la importancia del contexto lingüístico, cultural e histórico en que se desarrollan estas prácticas (Bañales, Vega, Reyna y Rodríguez, 2013), las cuales son de carácter social, con fines principalmente comunicativos, pero también, en el caso de la universidad, con propósitos didácticos y de evaluación. En este contexto multifactorial convergen los sujetos de la educación, los textos producidos y sus procesos, y las identidades que se construyen y co-construyen como parte de la enculturación académica en cada disciplina.

Mi investigación tiene como **objetivo general** conocer las representaciones que un conjunto de estudiantes de diversas licenciaturas, de la Facultad de

³ En el mundo anglosajón, esta orientación se conoce como *writing across the curriculum*, y se refiere a la “investigación y enseñanza de la escritura de textos propios de los entornos académicos en relación con los diferentes contenidos curriculares” (Camps, 2003, p. 25).

Estudios Superiores (FES) Acatlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), manifiesta en relación con la escritura, y cómo dichas representaciones se vinculan con su práctica escolar. Es importante abordar este tema porque las representaciones se conforman por ideas y conocimientos acerca del mundo, por medio de los cuales las personas interpretan e interactúan entre sí y con el entorno. Así pues, las representaciones propician el desarrollo o la inhibición de ciertas prácticas, que dan cuenta de una forma particular de ser.

El fundamento teórico es la visión constructivista y epistemológica de la representación como proceso social y de la escritura como producción de ideas y conocimiento, de acuerdo con lo cual el desarrollo del conocimiento ocurre por una construcción interactiva entre persona y mundo (Piaget, 1973; Vygotsky, 1995).

Escribir es una de las actividades más concurrentes no sólo en las áreas de humanidades y ciencias sociales, sino en prácticamente todas las disciplinas. Este proyecto surge a raíz del **problema** observado en los estudiantes universitarios, quienes a menudo presentan dificultades para escribir textos escolares con los requerimientos presupuestos en este nivel educativo.⁴

Algunas de estas dificultades han sido detalladas por especialistas que han elaborado investigaciones empíricas sobre este asunto, y que las resumen como: insuficiente cohesión textual, ausencia de argumentos o de conclusiones, uso inadecuado de reglas gramaticales, deslizamientos semánticos, así como la incorporación de fragmentos de textos ajenos en el propio, entre otras.

⁴ El tema se origina de mi experiencia docente de más de diez años en la licenciatura de Comunicación, en la FES Acatlán; durante este tiempo he observado reiteradamente, y lo he constatado con la opinión de mis colegas (Lugo, 2012), que al promover los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos teóricos y metodológicos sobre el estudio de la comunicación (imparto materias tanto de la sección de teoría como de métodos), es necesario también diseñar estrategias que atiendan los propios procesos de lectura y escritura, y en ocasiones hasta de oralidad respecto de la participación de los estudiantes durante las clases.

Mis reflexiones iniciales apuntaban a señalar la formación previa de estos jóvenes como incompleta, y que se convertía en un obstáculo para que ellos pudieran leer, comprender y comentar, al menos preliminarmente, los textos clásicos sobre teoría de la comunicación. Conocer los estudios recientes sobre alfabetización académica me ha permitido saber que no se trataba de un asunto local, es decir, que no era un *problema de mis alumnos*, sino una transición natural y de gran complejidad cuando se pasa de una formación general del bachillerato a una especializada (y que yo misma como estudiante experimenté), lo cual me obliga a asumir mi corresponsabilidad con los jóvenes para que dicho tránsito sea consciente y planificado.

Las prácticas de escritura en la universidad son especializadas y difieren en gran medida de los procesos propios del bachillerato, por lo que tales dificultades ocurren como un proceso natural de aprendizaje y adaptación. No obstante, la representación y significado asociado a la escritura puede constituir un obstáculo o una ventaja en el desarrollo de esas prácticas escolares.

El uso de lectura y escritura no se restringe, naturalmente, al aula escolar, pero es ahí donde se cultivan con mayor formalidad. La importancia otorgada en el currículum escolar a la enseñanza del español en todos niveles educativos en México parece contrastar significativamente con los resultados. En las últimas reformas escolares en los niveles básicos se ha extendido el número de horas clase dedicadas a esta materia, además de que en algunas licenciaturas – generalmente de áreas humanísticas o sociales– se imparten cursos de redacción; sin embargo, persiste la idea acerca de que los universitarios se desenvuelven con dificultades en el ejercicio de la escritura.

La prueba PISA muestra resultados desalentadores sobre el desempeño de los adolescentes mexicanos, estudiantes de secundaria, en las tres áreas críticas del estudio: competencias lectora, matemática y científica.⁵ Con respecto a los universitarios, es notable la presencia de un analfabetismo funcional, consistente en la subutilización (¿por desconocimiento, olvido, indiferencia?) de las herramientas de la lengua, supuestamente adquiridas y reforzadas en la trayectoria escolar. Por ello, la escritura en la universidad se ha convertido en un problema objeto de estudio de la investigación educativa.

En la FES Acatlán se propone una formación universitaria integral, según se lee en su sitio de Internet: “coadyuvar en la formación, con calidad y pertinencia

⁵ Los resultados de la prueba del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) indican que:

existe una gran proporción de estudiantes (51% según datos de la OCDE), que solo son capaces de contestar a reactivos que impliquen contextos familiares, preguntas claramente definidas y resolver instrucciones directas en situaciones explícitas, llevar a cabo acciones que sean obvias; situación que no es muy diferente en ciencias y en lectura (SEP, 2012).

A pesar de ser criticada por mostrar una tendencia cuantitativa, así como por desconocer el contexto situacional de los estudiantes y de las naciones en que se aplica, la prueba PISA ha sido un referente para diseñar políticas educativas y de evaluación en este país.

social, de profesionales [...] con alto nivel académico, atendiendo a su desarrollo cognitivo, social, emocional y físico”. Una formación integral supone no sólo conocimientos disciplinares, sino también valores y prácticas culturales, como lo son la producción y socialización del conocimiento. Por ello, la escritura en la universidad, además de conformar una de las actividades más frecuentes, es parte indispensable de esa formación integral.

El punto de partida de esta tesis es conocer cómo los jóvenes representan la escritura, ya en su práctica general (su uso e importancia en la vida cotidiana), como en sus implicaciones escolares (escribir para demostrar un aprendizaje, construir conocimiento y ser evaluado); por eso su objetivo apunta a la relación entre representaciones y práctica escolar concreta en un ensayo, reporte de lectura, proyecto de obra, monografía, informe experimental o cualquier otro tipo de texto escolar.

La **pregunta de investigación** es ¿cómo se relacionan las representaciones en torno a la escritura, con la práctica escolar de estudiantes adscritos a la FES Acatlán? El supuesto central del que parto es que los universitarios representan la escritura solamente como un medio de expresión, y soslayan las cualidades epistémicas o su aplicación en una conversación académica.

La conversación académica es definida como el diálogo en el cual se demuestran los saberes, en pie de igualdad con los pares. En este sentido, la escritura escolar incumpliría de algún modo las expectativas y requerimientos de la universidad.

El **diseño metodológico** se fundamenta en el paradigma interpretativo de la investigación educativa (Albert, 2007), al indagar y comprender un fenómeno educativo a través del análisis cualitativo de representaciones manifestadas por los sujetos. La investigación tiene un enfoque cualitativo con multimétodo⁶ que permite acercarse al fenómeno de estudio desde dos interesantes perspectivas:

⁶ El enfoque multimétodo consiste en el diseño de dos o más procedimientos para indagar sobre un mismo objeto de estudio, lo cual permite:

mayor flexibilidad para adaptarse a las demandas de comprensión y explicación de una realidad, como la actual, caracterizada por su multidimensionalidad y complejidad, todo lo cual permite ir más allá en el

- Una encuesta que recupera las representaciones de un conjunto de estudiantes de diversas disciplinas, en relación con la escuela, su futuro y la escritura en la universidad.
- El análisis, desde la lingüística textual, de una muestra de textos elaborados con fines escolares por estos mismos alumnos.

Ya Braslavsky (2009) subrayó que todo debate pedagógico y didáctico debe partir de los estudiantes como protagonistas. Con esta investigación busco contribuir a recuperar la voz de los estudiantes sobre este trascendental asunto; además, la combinación de métodos favorece una aproximación de mayor alcance, debido a la posibilidad de relacionar información cualitativa con datos cuantificables.

En la investigación cualitativa, la muestra “es una unidad de análisis o un grupo de personas [...] sobre la cual se recolectan datos sin que necesariamente sean representativos del universo o población que se estudia” (Albert, 2007, p. 178), de este modo, la propia muestra constituye el universo de análisis. El muestreo diseñado para esta investigación es intencional, de caso extremo (Albert, 2007; Quintana y Montgomery, 2006), consistente en la elección de aquellos casos “especiales”, que son ricos en información significativa debido a las circunstancias en que se desarrollan.

Antes de iniciar el trabajo de campo, caractericé los aspectos generales de los jóvenes estudiantes universitarios adscritos a una institución pública específica, sujetos a múltiples condiciones sociales que los diversifican entre sí, a pesar de lo cual presentan similitudes observables desde el exterior, las cuales se conforman por valores, atributos, prácticas y rituales asociados con el conjunto. Aquello que Feixa (1998) denomina imágenes culturales.

conocimiento del objeto de lo que podrían aportar, en forma independiente, cada uno de los componentes individuales de dicho enfoque (Ruiz Bolívar, 2008, p. 18).

Es una estrategia de investigación reciente, que se utiliza cada vez con mayor frecuencia en la investigación social y educativa.

Esta descripción permitió definir el perfil que integraría la muestra como aquellos sujetos que poseen las características o rasgos necesarios para aportar información relevante ante los objetivos de la investigación:

cualquier estrategia de selección, intencional o deliberada, requiere el desarrollo de un perfil de los atributos esenciales que debe cubrir el sujeto a elegir [...] sólo un sujeto, el ideal, responde a los requisitos exigidos por el investigador (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 62).

Para esta investigación, el perfil ideal es aquel estudiante que se encuentra en los últimos semestres de su carrera, y que por ello es probable que se haya apropiado, aun de forma incipiente, de ciertos hábitos y modos propios de la cultura académica en la que se incorpora, por lo cual proporcionará información significativa (en lugar del recién ingresante, cuyo perfil se relaciona más con el de bachiller).

Por otro lado, es de suponer que los estudiantes de los últimos semestres están planeando los proyectos de investigación para sus tesis o trabajos de recepción, y son más conscientes de lo que implica la escritura académica. Asimismo, es probable que ya hayan tenido un acercamiento al mercado laboral de su profesión, por lo cual están más incorporados a las culturas profesionales (Viloria y Galaz, 2006), que los alumnos de semestres previos.

Así, la muestra se constituye por estudiantes de los últimos semestres de las licenciaturas escolarizadas que se imparten en la FES Acatlán: Derecho; Ciencias políticas y administración pública, Economía, Relaciones internacionales, Sociología; Arquitectura, Diseño gráfico; Comunicación, Enseñanza de inglés, Filosofía, Historia, Lengua y literatura hispánicas, Pedagogía; Actuaría, Ingeniería civil, Matemáticas aplicadas y computación.⁷

Con el muestreo intencional aumenta la posibilidad de que la diversidad común de cualquier fenómeno social sea representada en los datos (Albert, 2007). Estos jóvenes aportan información de gran significado en relación con su área disciplinaria, ya que las licenciaturas de la FES comprenden áreas muy diversas: Matemáticas e ingeniería, Ciencias sociales y Humanidades. Las variaciones por

⁷ Véase en el Anexo 1 la relación de cuestionarios aplicados según área y licenciatura.

disciplinas constituyen un rasgo que resulta relevante para un estudio de esta naturaleza, por lo que son registradas como uno de los factores que influyen en las representaciones y prácticas de los universitarios.

El tamaño de la muestra fue determinado a partir de un criterio cualitativo: el punto de saturación, es decir, el levantamiento de datos continuó en tanto éstos aportasen información nueva, no redundante.

El levantamiento de datos se desarrolló en dos momentos principales; en el primero se aplicó un cuestionario semiestructurado con 12 preguntas cuyos temas versaron sobre: a) identidad y sentido de pertenencia con respecto a la institución educativa; b) actitud prospectiva y c) representaciones sobre la escritura (importancia, usos, gusto, dificultades, proceso), lo cual permitió recuperar las representaciones sobre este referente. El segundo momento consistió en la obtención de textos escolares elaborados por los estudiantes, a fin de analizarlos como evidencia de las prácticas de escritura desarrolladas en la universidad.

Las preguntas del cuestionario fueron formuladas como reactivos de completación; por ejemplo: “Para mi carrera, la escritura es...”, “Las dificultades que tengo al escribir un texto son...”.⁸ Es importante destacar la intención específica de elaborar el cuestionario con frases incompletas o con valoraciones incluidas, la finalidad era motivar o provocar respuestas en las que los encuestados se viesen implicados o *comprometidos*, es decir, que asumieran una posición ante el tema tratado. Lógicamente, el universitario decidió sumarse o no a la aseveración establecida en cada reactivo, respondiendo positiva o negativamente.⁹

Para el tratamiento de los datos empleé el Modelo de Análisis Proposicional (Campos, 2009), con el fin de generar el perfil representacional manifestado por el conjunto de estudiantes. Para sistematizar la información utilicé la herramienta computacional Atlas.ti, con la que conformé códigos generales, a la vez que observé recurrencias y excepciones en los datos.

⁸ Véase en el Anexo 1 las categorías que dieron origen a los reactivos del cuestionario.

⁹ Por ejemplo, en la pregunta nueve se inquiriere: “Además de mis tareas escolares, escribo sobre...”; evidentemente el universitario podía responder “nada”, lo que en sí mismo ya es información relevante para mi investigación (una respuesta negativa no significa la ausencia de datos).

El análisis de textos escolares tuvo como fundamento la lingüística textual; esto permitió hacer un registro comparativo, global y local, sobre propiedades textuales como coherencia y cohesión, normatividad, citación y tipos (géneros) de textos. El análisis textual también tuvo como propósito la búsqueda y descripción de las formas de construir conocimiento a través de la escritura, por parte de los jóvenes. Es decir, cómo ellos ordenan las ideas, jerarquizan y presentan argumentos, formulan comparaciones, analogías y ejemplos sobre sus referentes, establecen juicios y conclusiones.

De esta manera busqué señalar una relación entre representación y práctica de escritura, como una muestra del ejercicio cotidiano de esta actividad en la universidad, y con ello responder a la pregunta de investigación.

En el capítulo primero denominado “Delinear el escribir: cultura escrita y alfabetización académica”, reflexiono sobre la escritura como proceso y producto, a partir de conceptos como cultura escrita, alfabetización académica, composición textual, razonamiento verbal y producción de conocimiento. Expongo el concepto de cultura escrita como un conjunto de hábitos, prácticas, representaciones y consumos culturales en torno a la escritura, que tiene sentido en un tiempo y lugar específicos (Meek, 2008). También explico el proceso de escritura como un fenómeno singular, sujeto a condiciones contextuales, constituido por momentos clave, como la planeación, el desarrollo y la revisión.

En este capítulo enfatizo la función epistémica de la escritura y defino el concepto de alfabetización académica como una serie de procesos a través de los cuales los ingresantes al nivel educativo superior son bienvenidos a las formas particulares que tiene cada disciplina para comprender, construir y comunicar el conocimiento.

En el segundo capítulo, titulado “Jóvenes, estudiantes y universitarios”, esbozo una caracterización aproximada de esta figura, una imagen confeccionada en un contexto determinado, con el propósito de delinear aspectos relevantes del sujeto, cuyas representaciones y prácticas de escritura son objeto de estudio de esta investigación. Enfatizo, asimismo, algunas de las cualidades que definen a

los jóvenes de hoy, relacionadas con el uso de las tecnologías digitales y del capital cultural (Bourdieu, 2008, 1990; De Garay, 2004).

En dicho apartado expongo datos actuales relativos a la población juvenil de México que se encuentra cursando una licenciatura (Tuirán, 2011), además de citar estudios que muestran las representaciones que estudiantes universitarios tienen de sí mismos y de su formación académica. El capítulo concluye con la idea de que los jóvenes estudiantes universitarios constituyen una figura compleja, sujeta a múltiples condiciones extraescolares; se trata de un sector social observable desde fuera, pero heterogéneo en su interior.

El tercer capítulo, “Escribir en la universidad: un acercamiento a las representaciones de los estudiantes”, muestro los resultados empíricos de esta investigación, originados por la aplicación de la encuesta al conjunto de estudiantes de la FES Acatlán. La representación más extendida entre esta comunidad, es que “Escribir es importante porque es una forma de comunicación entre las personas, ya sea para expresar ideas, sentimientos y experiencias, como para conocer lo que los demás o uno mismo desean manifestar”.

Escribir es un proceso de creación complejo y determinado por múltiples variables, una de ellas es el área disciplinar; como era de suponerse, encontré diferencias interesantes en función de la carrera de adscripción de los jóvenes.

El último capítulo, “Prácticas escolares de escritura, ejemplos de la diversidad”, presenta los resultados en torno a la segunda parte del trabajo de campo, consistente en la revisión, descripción, análisis y comparación de textos escolares elaborados por los estudiantes de la muestra. Como dato relevante encontré que no en todos los textos hay evidencia de construcción de conocimiento (problematización, relaciones causales, de consecuencia, analíticas o comparativas, capacidad de juicio), además de que la mayoría de ellos carece de introducción y/o de conclusiones.

Los problemas de escritura en estudiantes ha sido tema de interés a partir de los años noventa en países hispanohablantes, como Argentina, Colombia y España, en donde tiene diferentes denominaciones: alfabetización académica, cultura escrita, competencia lingüística. A decir Carlino (2013), Peredo (2011) y

García Romero (2004), hay pocos estudios sobre el tema en el nivel educativo superior, la mayoría de los cuales son de tipo diagnóstico o descriptores de las prácticas promovidas en las asignaturas, y ciertamente son menos aquéllos realizados desde las representaciones.

En Canadá, Estados Unidos y Australia, la preocupación al respecto se focaliza con gran interés, no sólo por parte de investigadores y profesores, sino por las propias instituciones. Estas universidades cuentan con centros y programas de escritura para los alumnos, que funcionan sin estigmatizar a los estudiantes como casos-problema. En América Latina, algo similar ocurre en Colombia, cuya Pontificia Universidad Javeriana cuenta con un *Centro de escritura* que ofrece tutorías personalizadas para estudiantes de todas las carreras, y Argentina, con el *Programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera (PRODEAC)*, por mencionar dos ejemplos.

En México comienzan a verse movilizaciones académicas que ponen de relieve esta situación, y se han organizado foros de discusión y campañas de mediano alcance. A nivel institucional, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), unidad Cuajimalpa, cuenta con el *Programa de Introducción a la Universidad (PIU)*, mientras que en la Universidad de las Américas, en Puebla, se localiza el *Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico (CEAPC)*. Ambos programas proporcionan apoyo a los estudiantes.

Asimismo, la *Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas*, constituida por diversas agrupaciones de investigación e instituciones educativas, que cuenta entre sus miembros a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad de Sonora y al Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), entre otras universidades, realiza periódicamente actividades destinadas a la difusión e intercambio de ideas sobre alfabetización académica, como congresos, talleres y publicaciones especializadas. También se encuentra la *Red Internacional de Universidades Lectoras*, con sede en la Universidad de Extremadura, España, y de la cual la UNAM es integrante.

En este conjunto heterogéneo de proyectos, instituciones y especialistas converge una idea común: la escritura a través del currículum, es decir, la

necesidad de incorporar la escritura como práctica y contenido especializado longitudinalmente en la trayectoria escolar.

Con los resultados de esta investigación busco proponer pautas para eventualmente diseñar programas de alfabetización académica curricular en las diferentes áreas disciplinarias de la FES Acatlán, bajo un principio de ejercicio recurrente: enseñar y aprender a escribir escribiendo, en una serie de prácticas enmarcadas por la reflexión sobre los propios procesos de producción escrita.

Capítulo I. Definir el escribir:

Cultura escrita y alfabetización académica

La escritura es una de las actividades intelectuales más formativas que existen.

Paula Carlino

La escritura constituye uno de los proyectos educativos de mayor trascendencia para la humanidad; nunca como ahora ha habido tantas personas alfabetizadas en el mundo, ni la pretensión de abatir el analfabetismo como prioridad (Sánchez Miguel, 2002).¹⁰ Escribir es un inmenso logro cultural (Ricoeur, 2011) que, si bien sustituye en cierta medida la expresión gesticular, no es de ningún modo una mera traducción de la oralidad o sólo una fijación material. El eco de su influencia se deja sentir en la economía, la política, la jurisprudencia; saber escribir sigue siendo hoy un valor apreciado.

En este capítulo planteo algunas reflexiones en torno a la cultura escrita, un fenómeno que supone implicaciones de gran alcance para la sociedad, así como para los individuos en particular; pondero su importancia en la formación universitaria, especialmente en un momento histórico en que los lenguajes multimedia se superponen a la tradición de una escritura física, lineal, de agudos cánones.

Cultura escrita

Los estudios en torno a la cultura escrita surgieron en los años setenta del siglo pasado, en dos disciplinas de humanidades, además de la lingüística, que se han dado a la tarea de investigar las prácticas y propósitos de lectura y escritura en contextos varios: la pedagogía encarnada por Freire (2004), quien advierte que

¹⁰ Particularmente en nuestro país, esto ocurre a partir de la Declaración de México, firmada en 1979 a instancias de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la cual señala la necesidad de “Adoptar una política decidida para eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo”.

leer es algo más que repasar un código, es comprender que los textos escritos se encuentran insertos en la vida social y son utilizados con fines ideológicos, culturales, económicos; es decir, que alfabetización es sinónimo de concienciar; y la antropología, cuya premisa en este sentido es que “las formas comunicativas y simbólicas que utilizamos para construir significados no son universales, sino prácticas situadas culturalmente, diversas y múltiples” (Kalman, 2003, p. 4).

El concepto de cultura escrita es una construcción histórica que tiene sentido en relación con un contexto, se conforma por un conjunto de prácticas, hábitos, consumos, representaciones cognitivas y disposiciones emotivas en torno a las actividades de leer y escribir. En este sentido, tendría que hablarse de culturas escritas, referidas a momentos concretos de la humanidad o de un grupo social.

La cultura escrita inicia con la escritura, pero no así el lenguaje ni la lengua como tal. La mayoría de los pueblos han tenido una tradición oral, y muchos de ellos cuentan, también, con un registro gráfico-visual de su lengua. La oralidad es el estado natural del lenguaje, su uso primario, mientras que la escritura es secundaria y tiene una condición de inmovilidad, un estado inerte.¹¹ Tal inmovilidad se altera con la lectura, cuando el lector activa el texto y construye significado a partir de sus propósitos y contexto.

Las sociedades prealfabetizadas crearon medios para extender su memoria colectiva y recordar las hazañas de héroes, la cosmovisión de su pueblo o los hechos más sobresalientes, así generaron estrategias para recordarlos: versos rítmicos¹² y narración acumulativa¹³.

¹¹ Cassany (1989) compendia numerosas diferencias entre oralidad y escritura, en virtud del proceso (interacción de los interlocutores), del discurso (estructura y léxico) y de los propósitos. Algunas de las más relevantes se refieren a la frecuencia con que ocurren fenómenos como anacoluto, elipsis y repetición léxica.

Conviene apuntar que si bien estos fenómenos son habituales en el discurso oral, tuvieron una presencia destacada entre los resultados de esta investigación, tanto en la pregunta 12. *Las dificultades que enfrento al escribir un texto son...*, como en el análisis de las muestras textuales.

¹² Entre los bardos griegos educados para recitar ante oyentes -no lectores-, se encuentra Homero, a quien se atribuye la autoría de la *Ilíada* y la *Odisea*, además de otras obras. Sus poemas épicos no requieren la coherencia narrativa de un escrito, antes al contrario, se omite todo detalle no esencial de los hechos y se reitera aquello que parece importante para la emoción o la estructura de la obra (Bowra, 2005).

La escritura es una forma ampliamente utilizada para registrar los cambios, las reglas y los ritos de un pueblo. La forma más temprana conocida data del año 3500 a.C., en Mesopotamia, en el sur del actual Iraq. Proverbios, narraciones, epopeyas, himnos, pero sobre todo transacciones de orden comercial y administrativo, son algunas de las inscripciones antiguas de que se tiene conocimiento, elaboradas sobre arcilla o en otros soportes físicos rudimentarios.

En sus inicios se trataba de signos pictográficos, figurativos, y seguramente sus primeros soportes fueron materiales perecederos. Gradualmente, los sistemas de escritura evolucionaron hacia un mayor simbolismo y se inscribieron en superficies más duraderas. La escritura es una característica de la civilización.¹⁴

Escribir o leer, empero, no han sido siempre actividades al alcance de cualquiera. En la Antigüedad eran prácticas exclusivas de los escribas; durante la Edad Media, de los frailes copistas; ambas figuras tenían bajo su cargo tareas relacionadas con textos sagrados. La introducción de la imprenta, durante el Renacimiento, dio pauta a una paulatina democratización de la práctica lectora. Es hasta el siglo XIX cuando la cultura escrita se vislumbra como parte de la formación del individuo común.

Escribir, borrar y escribir de nuevo, es una práctica que aparece desde la Antigüedad. En Grecia, al sustituirse las hojas de papiro, frágiles y difíciles de manipular, por el pergamino, elaborado con pieles secas de animales, pudo contarse con un soporte adecuado para la reescritura: el palimpsesto. No obstante haber aparecido en la Antigüedad, la escritura es una actividad relativamente reciente, si se le observa desde una perspectiva filogenética:

la escritura tal como la entendemos, como esa tecnología que ha terminado por diseñar la arquitectura mental del sujeto

¹³ Como ocurre con los juegos de memoria en grupo que continúan practicándose y que consisten en la construcción oral y colectiva de narraciones, en un proceso acumulativo de incorporación de aportaciones individuales, hasta conformar narraciones enteras que deben ser repetidas completamente por los participantes en cada turno.

¹⁴ Una de las excepciones con respecto a esta idea es el pueblo quechua, el cual no precisó de un sistema de escritura durante la época prehispánica. Este pueblo solucionó su necesidad de registrar crónicas y datos numéricos por medio de los quipus, cuerdas confeccionadas con lana o algodón, que mostraban nudos elaborados de diversas formas y distribuidos según criterios específicos, para representar cantidades, fechas y otros datos.

moderno, es una herramienta muy tardía, de hace sólo cuatro días, como si dijéramos (Serrano, 2000, p. 330).¹⁵

Los avances tecnológicos de los siglos subsecuentes favorecieron la cultura tipográfica, desde la arista de la lectura, no así de la escritura; el desarrollo de esta actividad ha sido asimétrico. Los medios electrónicos surgidos a partir del siglo XIX coexisten con el texto impreso, y es hasta el presente siglo cuando parece haber una crisis en la cultura escrita, al modificarse los soportes y el modo de acceso, y al difuminarse las otrora rígidas fronteras entre lector y escritor.

Las políticas públicas y culturales en diferentes partes del mundo otorgan gran importancia a la lectura, soslayando la escritura, o reduciéndola a una actividad elemental, un instrumento para solucionar requerimientos inmediatos, como anotar datos personales, recados o listas de compras. La escritura es un

¹⁵ Como se sabe, los griegos adoptaron el alfabeto consonántico fenicio, al que agregaron vocales, introducidas sólo al momento de la lectura; con ello lo constituyeron en un sistema de 24 caracteres: mayúsculas y minúsculas, que se escribían y leían de izquierda a derecha o en zigzag (bustrófedon). Una puntuación rudimentaria se atribuye a Aristófanes de Bizancio, bibliotecario de Alejandría y difusor de las obras de Homero, Eurípides y Píndaro.

En Grecia surgió la idea de la alfabetización universal en el sentido de la democratización de la lectura y la escritura (Avendaño, 2005), para lo cual se crearon escuelas públicas, sin embargo, la difusión de los textos generalmente era a través de la oralidad: cantos, recitación o lectura en voz alta y colectiva.

Durante la Edad Media, leer y escribir fueron actividades desarrolladas casi exclusivamente por los monjes copistas, cuyo propósito era conservar el saber de la Antigüedad Clásica. Numerosas copias manuscritas, encuadernadas y adornadas, fueron custodiadas por las órdenes religiosas, depositarias del saber. Estas órdenes originaron paulatinamente el diseño del libro impreso: formato de página, separación entre palabras, márgenes y signos de puntuación:

El copista, al copiar se pronunciaba para sí mismo las palabras, de alguna manera se 'dictaba' a sí mismo el texto. Ello es consecuencia del predominio de la cultura oral en la época (Maciá, 2000, pp. 123-124).

A partir del siglo XII el papel desplazó al pergamino; tres siglos después se une a la imprenta, y al combinarse se produce una revolución importante en la producción y recepción de la escritura. La imprenta no sólo permitió extender popularmente la lectura de pasquines y otros medios de información escrita-impresa, marcó una división entre la producción manuscrita y la mecánica.

Naturalmente, los manuscritos se confinaron al ámbito personal, mientras que los textos impresos versaban sobre temas de interés público: normas jurídicas, acontecimientos sociales, literatura, entre otros, sustituyendo eventualmente a los juglares medievales. La prensa se desarrolló en gran magnitud, pero la literatura llegaba a los hogares a cuentagotas, pues la gente poseía pocos libros, que leía más de una vez. La escritura, persistentemente al margen de estas prácticas lectoras, sólo tenía cabida en el interior de los recintos escolares.

agente de reflexión y desarrollo de procesos cognitivos; para De la Borbolla (2009), la escritura es columna vertebral de lo humano.

La escritura no reemplaza la oralidad, en todo caso complementa sus limitaciones, permite asentar y preservar en el tiempo valores, registros, relatos.¹⁶

La diversificación de instrumentos y soportes han potencializado su desarrollo:

Quizá lo más importante es que la escritura, más que cualquiera otra experiencia, ha enseñado al hombre a planear, analizando situaciones y buscando soluciones a toda clase de problemas (Swadesh, 2006, p. 61).

Tampoco es un apéndice de la oralidad o una mera traslación de un sistema a otro, sino una transformación del habla y un estímulo al pensamiento. Debido a ello es que puede ser considerada como actividad peligrosa: elegir qué leer o decidirse a expresar lo que se piensa, son formas de ejercicio del poder, así que la escritura es también una herramienta emancipadora, que permite hacer conscientes las relaciones de poderío, ya sea de orden político¹⁷ o académico.

Para Chartier (2000), hay una relación interesante entre escritura y poder, que puede observarse, por ejemplo, a través de dictámenes y mandatos del aparato gubernativo al pueblo; de la escritura “expuesta”, ampliamente practicada en los siglos XVI al XVIII, a través de inscripciones visibles, en muchos casos en latín, que si bien no podían ser leídas por la mayoría, sí mostraban un rango de autoridad; y desde luego, también como rasgo de autonomía:

Según una tradición en la cultura occidental, la mujer debía saber leer pero no tener la capacidad de escribir. La lectura es un vehículo que impone una autoridad. El texto transmite en su lectura (al menos es lo que piensan los productores de textos) una orden, una disciplina, una forma de coacción. Por el contrario, la escritura procura la posibilidad de una libertad al

¹⁶ La necesidad por conservar el conjunto de conocimientos humanos fue creciendo gradualmente, como lo muestra la enciclopedia en el siglo XVIII. Evidentemente, éste no es el primer intento por preservar el conocimiento. En Alejandría, Egipto, se instaló lo que parece ser la primera biblioteca, en el año 300 a. de C., conformada no sólo por más de medio millón de rollos de papiro en todas las áreas del saber en ese momento, sino por laboratorios, salas de investigación y un zoológico (Sagan, 2004).

¹⁷ Como los pasquines para la insurrección, por ejemplo *El despertador americano*, fundado por Miguel Hidalgo en 1810, que en escasos seis números enunciaba las razones independistas con un espíritu de propaganda liberal.

ser comunicación, intercambio, posibilidad de escapar del orden patriarcal, matrimonial o familiar (Chartier, 2000, p. 27).

En la universidad, los estudiantes se supeditan a las demandas y designios de sus superiores. Giroux (1998) señala, de acuerdo con la pedagogía *freiriana*, que las condiciones asimétricas de poder (académico) pueden revertirse a través de una acción consciente, revelada en las representaciones y prácticas sociales y escolares de los sujetos; mediante estas representaciones y prácticas las personas indagan, cuestionan y construyen su conocimiento en el interior de la comunidad.

En este escenario, los sujetos no tendrían que dar por sentada ni como algo ya dado la formación universitaria, sino considerarla como un proceso de construcción que requiere su participación activa. La escritura como práctica escolar es un recurso fundamental para esta toma de conciencia, ya que implica un diálogo con uno mismo y con el otro. A diferencia de la lectura, la escritura convierte al sujeto en autor, le otorga autoridad para hablar (Hernández, 2004), cumple una función liberadora como herramienta de construcción de conocimiento y conciencia. Acaso por ello es vista como peligrosa.

La cultura escrita forma parte de la vida cotidiana contemporánea, en las transacciones comerciales, los documentos legales, la publicidad y los medios. No obstante, millones de personas en el mundo son excluidas de ella, o sufren un analfabetismo funcional, es decir, conocen el uso de la lectura y la escritura porque asistieron a la escuela, pero no hacen uso de estas prácticas, ya sea por una formación insuficiente o porque no encuentran sentido en ellas. A pesar de numerosas campañas institucionales, persiste la idea generalizada de que las personas no leen, y tampoco escriben.

La cultura escrita no es la misma para todos, aun cuando las políticas educativas de la mayoría de los países esperen y supongan que cada niño aprenda a leer y escribir:

Ser usuario de la lengua escrita se puede reconocer como un bien universal, pero por ahora no hay señales de que pueda convertirse en un derecho o en una medida universal [...] se inserta en sistemas de creencias particulares, en una ideología (Meek, 2008, pp. 18-19).

Es una forma de cohesión social y, al mismo tiempo, una manifestación de las desigualdades sociales; pone en evidencia las diferencias establecidas por la clase social, y perpetúa una jerarquía entre las personas, pero también se proyecta como un instrumento de liberación e igualdad. Es mucho más que saber leer y escribir, consiste en la posibilidad de adoptar una conducta reflexiva ante el mundo y el propio lenguaje (Narasimhan, 1995), lo cual parece estar fuera del alcance de otras especies.

Pareciera, pues, que la cultura escrita fuera un fenómeno universal, pero hay lugares en el mundo en los cuales las personas no aprenden a leer ni a escribir durante su infancia, ni siquiera en la edad adulta, porque no son actividades relacionadas con la sobrevivencia o el sentido práctico en sus vidas. La calidad de analfabeto entonces no constituye un defecto o carencia. La idea de que *todo* el mundo tiene que aprender a leer y escribir es una noción bastante reciente.

Por otro lado, al referirse al usuario de la cultura escrita se alude a un concepto cuyo significado depende del contexto socio-histórico. La cultura escrita cambia con las transformaciones del devenir histórico, por lo tanto, el usuario también lo hace. Sin embargo, una constante es que formar parte de la cultura escrita implica una preparación, por lo regular de carácter escolarizada, aunque las primeras incursiones a la lengua escrita suelen darse en el seno familiar.

Lectura y escritura son prácticas que se aprenden precisamente con la práctica, es decir, se trata de actividades diacrónicas: cada vez que se lee y escribe se aprende a leer y a escribir. El usuario de la cultura escrita lee o escribe textos con un sentido funcional: textos de identidad, instrucciones, mensajes publicitarios, cartas personales, recados. Otro tipo de usuario es quien, además de lo anterior, elige y controla qué leer, define sus objetivos de lectura, tiene una postura crítica en torno a lo que lee y lee para escribir; sabe qué es y para qué sirve la cultura escrita. Los usuarios experimentados leen y escriben para sí mismos y para otros, encuentran sentido y utilidad en ello.

Más allá del uso funcional práctico, la escritura proporciona la posibilidad de reflexionar y de expresarse ante otros. Esto supone un proceso distinto al de la lectura y, desde luego, al de la oralidad. Escribir implica exponer ideas con un

orden cuidadoso, observando reglas y seleccionando palabras adecuadas en función de los objetivos, el destinatario y la situación comunicativa. Es una tarea compleja, difícil, que exige paciencia. Por ello es común asociar al usuario de la cultura escrita con el prestigio social, fama, distinción.

En este sentido, ser usuario de esta cultura es un atributo deseable, anhelado, una forma de capital cultural necesario para la movilidad social: “quienes se expresan mejor (en las formas escolares) y mantienen una mayor familiaridad con lo escrito y, que desde su infancia han tenido acceso a los anaqueles de las bibliotecas de sus padres, tienen mayores logros que los demás” (Maigret, 2005, p. 211). La escuela y la escritura académica se constituyen en espacios que imprimen con mayor nitidez el carácter de prestigio y reconocimiento social de la escritura.

Hoy, el usuario de la cultura escrita se ve impelido a utilizar la tecnología. Nuevas habilidades tendrán que desarrollarse en las recientes modalidades y formas para leer y escribir (y también para hablar y escuchar).¹⁸ Por su carácter mediato, la cultura escrita expande las posibilidades de pensar en el Yo, y con apoyo de la tecnología, permite que los modos de abordar el conocimiento del mundo y de sí mismo se amplíen entre las personas. Es arriesgado, sin embargo, establecer características generales o contundentes en torno a la cultura escrita, pues en realidad hay tantas formas de escritura como grupos sociales; en consecuencia, múltiples culturas escritas.

Procesos de escritura

Si bien con la escritura se pierden muchos aspectos de la oralidad que enriquecen el fenómeno de la comunicación (los códigos extra verbales: el tono y volumen de la voz, la multiplicidad de gestos faciales y corporales, así como la indumentaria de los hablantes, por citar algunos ejemplos), lo cierto es que sus propiedades

¹⁸ Internet es el punto de confluencia en donde se reúnen de manera integral prácticas otrora insospechadas, como intertextualidad, interconectividad, hipertextualidad e interactividad (Cassany, 2009). Los patrones de lectura y escritura cambian. Más que lectura: escaneos de rebote, saltos, vínculos a otros textos, intercambios simultáneos de multimedia, velocidad y brevedad (Cabrera, 2012).

compensan estas ausencias. El lenguaje verbal escrito también se acompaña de códigos no verbales, como imágenes y figuras, tipografía y color, diseños gráficos en general. Los emoticonos, por ejemplo, son recursos extralingüísticos empleados en las redes sociales, que cumplen un rol fundamental en el proceso de comunicación mediática y generan sentido en tanto realidad sígnica: sustituyen, complementan o, incluso, contradicen la información verbal.

El texto escrito es una construcción elaborada con cuidados y atención, planificada y diseñada para un lector. Por tal razón, un escritor cuidadoso trata de ser lo más claro posible (prevé el conocimiento disponible por el destinatario), dado que no estará presente en el momento de la recepción para despejar dudas acerca de lo que ha querido decir.

Un texto autónomo –escrito– es lo suficientemente *completo*¹⁹ para no ser cuestionado como ocurre con el texto oral (Olson, 1998).²⁰ Carlino retoma el

¹⁹ Es importante mencionar que existe una corriente crítica en la teoría literaria, denominada Estética de la recepción, que parte de la premisa de la influencia que los lectores ejercen en la creación de sentido de un texto. Los principales exponentes, Iser (1978) y Jauss (1977), señalan que el lector configura y da cuerpo a lo que se presenta sólo como un esquema en un texto escrito.

Por otro lado, Eco (1979) apunta, como parte de la Teoría del lector, que en un texto existen múltiples vacíos que son llenados por quien lee, a partir de ciertas claves proporcionadas por el texto mismo.

En el ámbito de la educación, Vaca (2008) explica la lectura como una actividad compleja e interactiva; el texto leído, asevera el autor, es siempre diferente al texto impreso.

Estas ideas permiten afirmar que, a pesar de no estar presente el autor durante la lectura de un texto, el proceso se torna en un diálogo texto-lector, en el cual se genera conocimiento y tanto uno como otro sufren transformaciones.

²⁰ Para Sócrates, el texto escrito parece ser el autor mismo. Durante un encuentro con Fedro, Sócrates le pregunta sobre su visita a Lisias y lo que conversó con él. Fedro se dispone a relatarle la conversación, cuando Sócrates descubre que trae consigo el manuscrito de Lisias, por lo cual le pide que en lugar de relatarle los hechos (una discusión sobre el amor), lea el texto:

SÓCRATES.- Muy bien, querido amigo; pero enséñame, por lo pronto, lo que tienes en tu mano izquierda bajo la capa. Sospecho que sea el discurso. Si he adivinado, vive persuadido de lo mucho que te estimo; pero, supuesto que tenemos aquí a Lisias mismo, no puedo ciertamente consentir que seas tú materia de nuestra conversación. Veamos, presenta este discurso.

FEDRO.- Basta de broma, querido Sócrates; veo que es preciso renunciar a la esperanza que había concedido de ejercitarme a tus expensas; pero, ¿dónde nos sentamos para leerlo? (Platón, 1969, p. 626).

Como historiador y logógrafo de Atenas, Lisias se dedicaba a escribir discursos por encargo, muchos de ellos de corte judicial. Fedro hubiera querido ejercitar su memoria relatándole a

concepto de texto autónomo para definirlo como aquél que puede comprenderse por sí mismo, sin que medie algún tipo de contacto entre autor y lector. Lograr este cometido implica tomar en cuenta las exigencias propias de esta modalidad de la comunicación, la cual, por su carácter mediato (asincrónico), supone una planificación y una revisión:

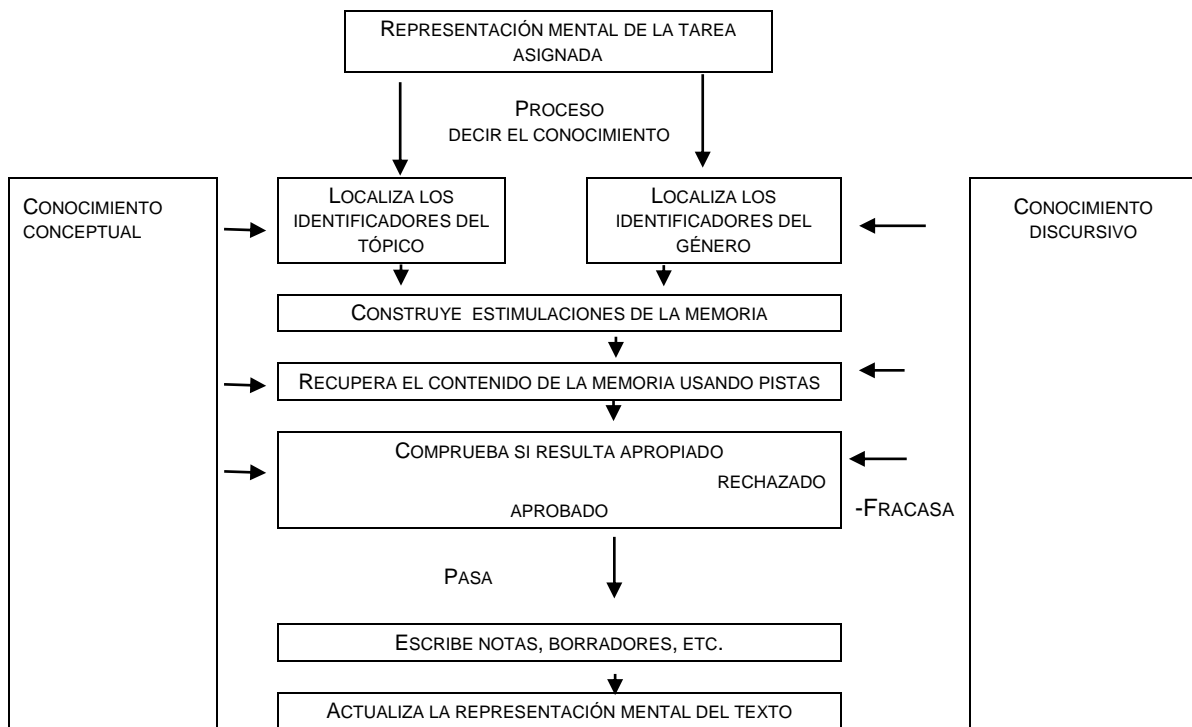
tomarse tiempo para pensar qué quiere decir, para qué lo quiere decir y cómo lo quiere decir [...] [además:] volver sobre lo escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de nuevo, objetarlo y cambiarlo. Puede decidir modificar lo que iba a decir y lo que quería lograr con la escritura: puede volver a planificarla. [...] sin que nadie sospeche que detrás de su producto existió este proceso recursivo de ir y venir, de pensar y cuestionar (Carlino, 2010, p. 26).

La escritura constituye un ejercicio mental que estimula el análisis crítico sobre los conocimientos propios: el escritor cuestiona lo que sabe, descubre lo que ignora y produce ideas nuevas que probablemente no hubieran salido a la luz fuera del ámbito de la escritura. El escritor experimentado elige cuidadosamente el léxico, reconsidera sus juicios en torno a una materia, evalúa su propia forma de analizar la realidad, es decir, se anticipa a la lectura crítica de sus lectores.

Scardamalia y Bereiter (1992) exponen dos modelos explicativos del proceso de escritura. El primer modelo titulado “Decir el conocimiento” muestra cómo el proceso inicia con la asignación de una tarea: escribir un texto a partir de un tópico (tema), enmarcado en un género (o también una estructura textual: narrativa, informativa, argumentativa).

De acuerdo con el modelo, el sujeto representa en su mente la tarea asignada y busca en su memoria información disponible asociada con tópico y género. Estos dos indicadores son pistas para la búsqueda, la combinación estimula la producción del texto, ya sea oral o escrito.

Sócrates los argumentos que Lisias esgrimió sobre el tema del amor, pero Sócrates prefirió *escuchar* al autor.

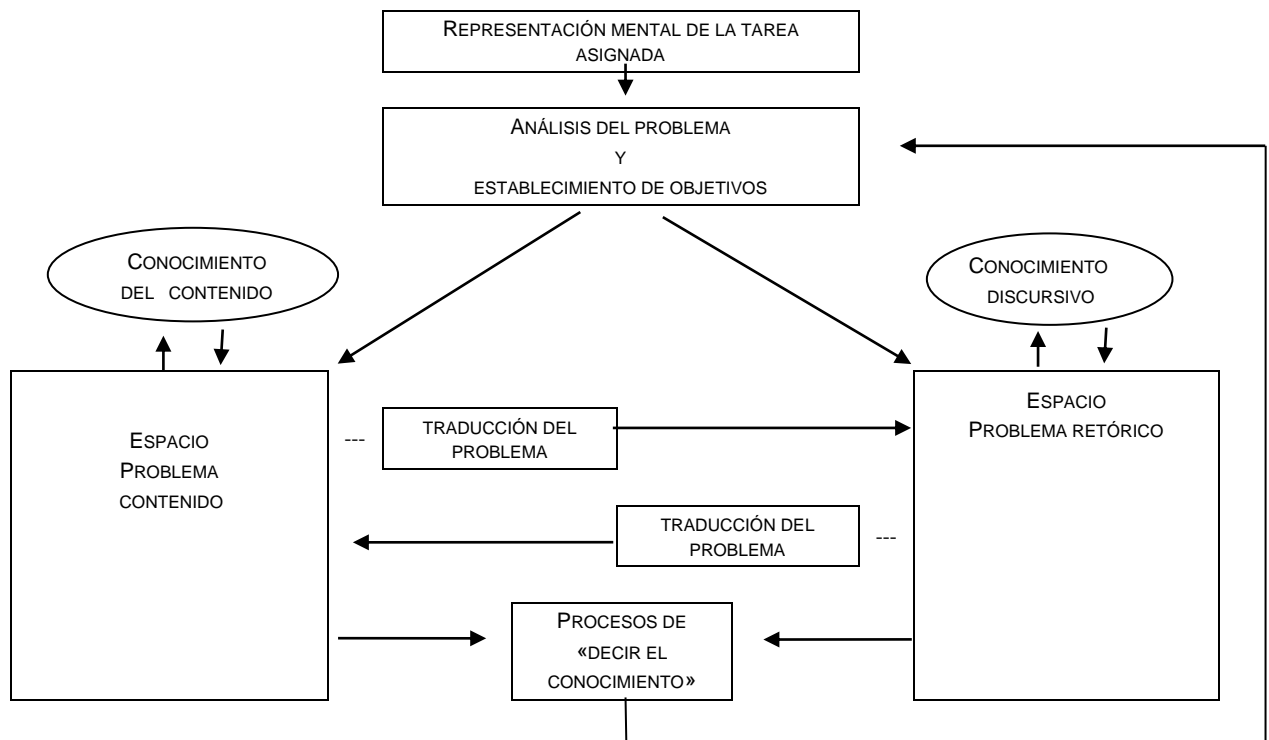


Modelo: Decir el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 45).

Scardamalia y Bereiter analizaron procesos de composición en estudiantes de primaria y de educación superior, con la finalidad de hallar diferencias esenciales que fueran relevantes para la investigación educativa. Encontraron que los escritores inmaduros o noveles dependen de que la información se encuentre ya agrupada en su mente o en cualquier otro soporte; para ellos, el principal obstáculo al escribir estriba en aclarar sus ideas al externarlas, ideas que ya se encuentran estructuradas en su memoria.

Este aspecto es muy importante cuando se habla de los procesos cognitivos que ocurren al escribir, pues suele pensarse que sólo se trata de exteriorizar ideas que yacen en la memoria, casi como un dictado. Escribir es un acto de creación y descubrimiento para el propio autor, ya que las ideas no reposan en su mente a la espera de ser retomadas en el momento oportuno, sino que son construidas, inventadas (una especie de *inventio*, como la fase inicial de la retórica planteada por Aristóteles) en el propio decurso de la escritura.

En el segundo modelo, “Transformar el conocimiento”, las acciones anteriores de indagación sobre tópico y género son parte de un proceso en el cual se presenta un problema nuevo: de retórica.



Modelo: Transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 47).

La principal diferencia entre el escritor novel y el experimentado se refiere al modo en que incorporan la información en el proceso de escritura, y lo que sucede posteriormente con esa información, eventualmente convertida en conocimiento. El escritor experimentado se plantea dos problemas, uno referido al contenido, en el sentido ya expuesto: la producción de ideas; el otro tiene que ver con establecer una situación retórica, con entretener a un lector potencial y modular la actividad de escritura, orientándola para construir un texto autónomo.

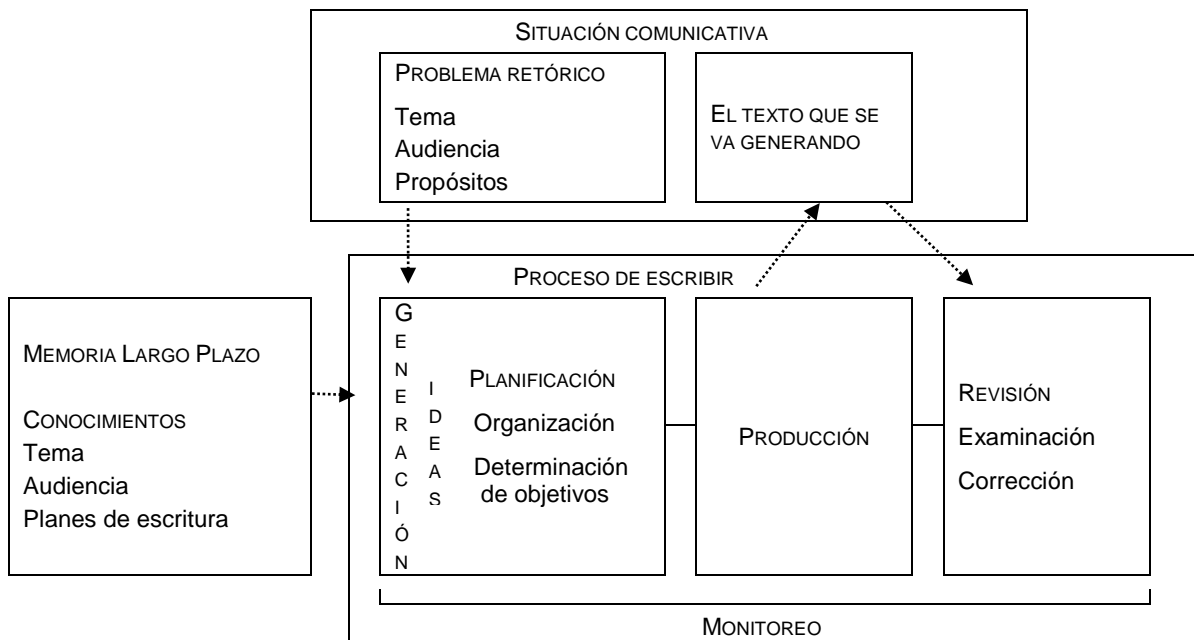
A partir de su investigación, Scardamalia y Bereiter manifiestan que los escritores inmaduros generan el contenido sin planificación, debido a lo cual, sus textos carecen de una coherencia global, mientras que los maduros desarrollan procedimientos que les permiten vislumbrar y refinar los conocimientos disponibles. El tránsito del “decir el conocimiento” al “transformar el conocimiento” implica la reconfiguración de la estructura cognitiva:

Numerosos escritores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 44).

La escritura se asemeja a la resolución de un problema. El escritor novel reúne y pone de manifiesto aquello que sabe (problema semántico), mientras que el experimentado se detiene, además, a analizar sus intenciones discursivas, así como las expectativas del destinatario; a esto último se le denomina conciencia, problema o situación retórica. En este sentido, es tan importante comprender la composición escrita como un acto de creación, tanto como considerar la situación retórica factor indispensable en el proceso mismo.

Hayes y Flower (1980) también describen los procesos mentales que se activan en la composición de escritos. Es conveniente recordar que la escritura no es un procedimiento constituido por fases rígidas e inalterables, que se suceden en un orden único, sino un fenómeno singular, sujeto a condiciones contextuales.

Su modelo da cuenta de tres grandes procesos en la composición escrita: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso propiamente dicho. La situación comunicativa se refiere al planteamiento de la tarea: escribir un texto acerca de un tópico, con determinados propósitos, dirigido a un lector específico.



Modelo de Hayes y Flower (1980).

Aunque es un aspecto abstracto, no necesariamente explícito en el texto, la situación retórica es un constituyente previo que debe fijarse en el diseño o

planificación del texto, y debe hacerse explícito en la enseñanza de la escritura académica:

El establecimiento de una sólida SR [situación retórica] a lo largo de un escrito cualquiera contribuye en gran medida a su coherencia y a la mantención de ésta para conformar un todo (Benítez Figari, 2004, p. 53).

La resolución del problema retórico corre paralelamente con el proceso de escritura; las preguntas siguientes contribuyen a clarificar la cuestión: ¿qué/acerca de qué se va a escribir?, ¿por qué/para qué se va a escribir? y ¿a quién/para quién se va a escribir? Los escritores experimentados planifican globalmente su texto, incorporando intereses retóricos: asunto, audiencia y propósitos. Los escritores inmaduros planifican localmente, se enfocan en aspectos superficiales, por lo que elaboran textos poco profundos, con una vaga y confusa estructura; difícilmente delimitan el tópico, configuran la intención o anticipan al lector.

En el proceso de escritura ocurren tres movimientos generales: planificación, textualización y revisión, cuyas fronteras son un tanto difusas, ya que lo común es que ocurran saltos y regresiones, modificaciones al plan original, así como producción de ideas o enfoques nuevos –no planeados-, incluso en la etapa de revisión.

En la planificación, el escritor representa en su mente las ideas y el contenido del texto, ordena los tópicos que abordará (tal vez en un soporte físico externo) y vislumbra la culminación del proyecto. La memoria de largo plazo contiene el cúmulo de información que será fusionada, reelaborada, ampliada, de acuerdo con la situación comunicativa. Es importante para los escritores inexpertos ser cuidadosos en la fase de planificación, incluso desarrollarla de modo explícito, con papel y lápiz, pues una atención esmerada a la estructuración global del texto fortalece la coherencia y claridad.

La textualización es la realización concreta de las representaciones cognitivas elaboradas en la fase anterior; es decir, es la redacción en sentido

estricto. Se trata de un procedimiento en el que lo abstracto se torna en la linealidad concreta propia del signo lingüístico.²¹

La revisión, que parece ser la etapa final, es en realidad una fase intermedia en la que el escritor examina su obra, la somete a juicio bajo los criterios previamente establecidos en la planificación: evalúa, relee, critica, remueve las ideas vertidas. Verifica que las respuestas a las preguntas de inicio (acerca del tópico, la audiencia, los propósitos) coincidan con el texto producido.

El monitoreo consiste en un tipo de metaescritura, es la posibilidad del escritor de regular su propio proceso, de ser consciente no sólo de la situación retórica y de la necesidad imperiosa de planificar antes y durante la redacción, sino de decidir en qué momento iniciar el traslado o cuándo interrumpirlo para efectuar una revisión; en suma, de dirigirlo con disciplina y discernimiento.

Los modelos que representan gráficamente la construcción de un texto expuestos en este apartado proporcionan una perspectiva cognitiva acerca del proceso de escritura, ya que señalan algunos de los procesos mentales que ocurren al escribir; la perspectiva aporta conocimientos útiles para conocer y comprender las estrategias mentales que siguen los escritores. La revisión de estos modelos de escritura, pues, provee de herramientas conceptuales para el análisis y descripción de la muestra de textos escolares, lo cual constituye uno de los objetivos de esta investigación.

Naturaleza del texto

El término texto, de origen latino, significa tejido en su acepción primaria; esto supone una metáfora que describe la relación entre palabras, oraciones y párrafos, enlazados en una malla de escritura. La teoría lingüística considera texto

²¹ Al mencionar “la linealidad concreta propia del signo lingüístico”, es posible entrever una paradoja, ya que este signo es por definición un ente abstracto y arbitrario:

Las dos características principales del signo lingüístico son: arbitrariedad y linealidad. La arbitrariedad consiste en que no existe un vínculo natural entre el significante y el significado y viceversa (Luna Traill *et al.*, 2005, p. 206).

La escritura, por tanto, es abstracta por su carácter arbitrario y convencional, sin embargo, deviene en concreta en el sentido de que está fija en su soporte físico.

como un enunciado general, oral o escrito, provisto de coherencia, o como una concatenación de sintagmas unidos que apuntan hacia un final.

Esta urdimbre también es un todo *cerrado*,²² construido según reglas gramaticales precisas, que apela a una función pragmática. La gramática del texto (también llamada lingüística textual), señala que el estudio del lenguaje no puede limitarse al nivel oracional, sino que debe considerarse como unidad de análisis al texto, pues es en su aspecto global donde los enunciados adquieren significancia.

A mediados del siglo pasado, lingüistas del Círculo de Praga abordaron el estudio de la lengua desde la doble perspectiva: texto y oración, segmentando ésta última en dos partes constitutivas: tema y rema, equivalentes a “tópico” y “comentario”, en la terminología de Scardamalia y Bereiter (1992), y de Van Dijk (2010). El primero es aquello de lo que se habla, la entidad significativa que constituye el punto de partida del enunciado, mientras que el rema es lo que se dice sobre ese tema, es decir, la entidad significativa que declara o expresa lo relativo al referente ya enunciado.

El tema constituye la información compartida por los participantes del proceso comunicativo, dado que está vinculada con la situación o con el contexto lingüístico; el rema supone información nueva. La dicotomía tema-rema conforma el desarrollo de la información en un texto, es decir, la progresión temática, pues implica la vinculación en cadena jerárquica de los elementos sintácticos.

²² Conviene insistir en que, si bien un texto puede considerarse cerrado o concluido en tanto que el autor ha establecido un punto final gráfico, ese mismo texto parece abrirse al diálogo a través de la interacción con el lector, en una dimensión semántica y pragmática a la vez.

Diversas teorías se han aproximado a una explicación en torno al proceso de lectura. La Teoría de la predicción enfatiza la participación activa del lector, quien se “adelanta” a lo que el texto quiere decir, y confirma su acierto con los índices gráficos del texto. Según la Teoría de la construcción-integración del significado, el lector realiza inferencias semánticas durante el proceso.

La Teoría microgenética de la lectura (Vaca, 2008) define este proceso como un acto cognitivo, análogo a la resolución de un problema, en el cual la interacción lector-texto no sólo se da en el plano del código, sino del tema y de la situación concreta. La lectura, señala Vaca, es una actividad compleja e interactiva, que ocurre en un contexto específico, a partir de ciertos propósitos y esquemas de acción, además de los conocimientos propios del lector. Según esta última perspectiva, el texto no existe, sólo la reconstrucción que el lector elabora.

Hay diversas formas de progresión temática, pero principalmente: de tema constante, de tema evolutivo o lineal y de temas derivados. La de tema constante se caracteriza por la presencia de un mismo tema, al que se le añaden distintos remas; es la modalidad más sencilla. Por ejemplo:

La cabra va al lado de Platero, rozándose a sus patas, tirando con los dientes de la punta de las espadañas de la carga. Con una clavellina o con una margarita en la boca, se pone frente a él, le topa en el testuz, y brinca luego, y bala alegremente...

J. R. Jiménez: *Platero y yo*.

En el fragmento se observa la elipsis, mecanismo que consiste en omitir o sustituir palabras entendidas por el contexto, o consabidas por los interlocutores, quienes fácilmente pueden reconstruirlas, completando los huecos propios de una interacción comunicativa. El tema: la cabra, es elidido en el segundo grupo de enunciados:

Tema	Remas
	...va al lado de Platero...
	...se pone frente a él...
La cabra	...le topa en el testuz...
	...brinca...
	...bala alegremente...

Se observa sustitución de sustantivos por pronombres:

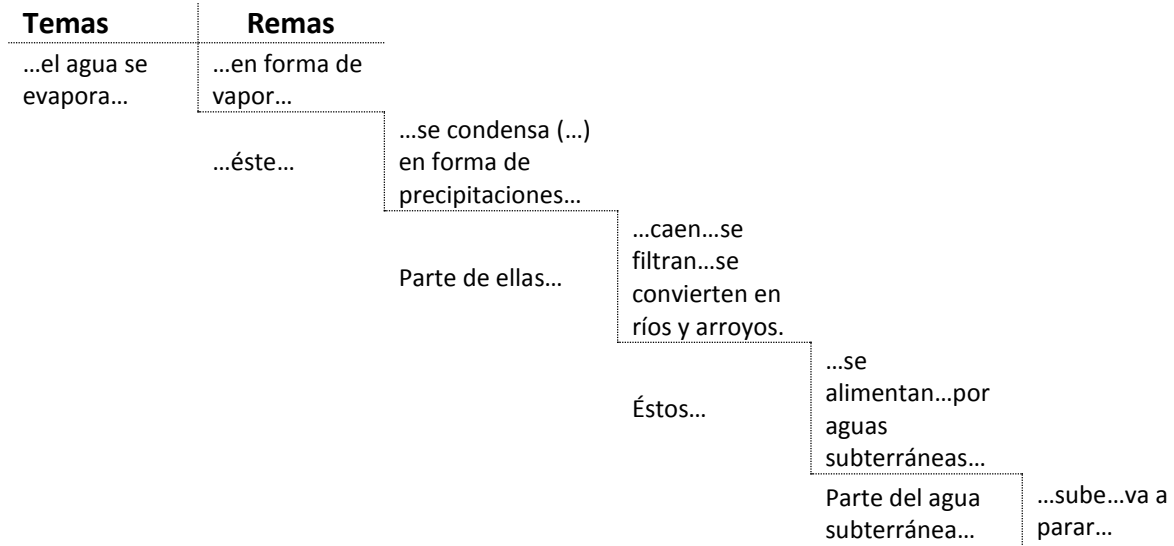
Pronombre	Sustantivo sustituido
...se pone frente a <u>él</u> ...	Platero
... <u>le</u> topa en el testuz...	

El tema evolutivo o lineal es un encadenamiento de temas y remas: el rema de la oración anterior es el tema de la siguiente. El fragmento propuesto por Lomas (1998, pp. 207-208) lo ejemplifica:

De la superficie de la tierra y de los mares, el agua se evapora al calentarse por la acción del sol e ingresa en la atmósfera en forma de vapor. Al enfriarse, éste se condensa y cae por efecto de la gravedad en forma de precipitaciones de lluvia y nieve. Parte de ellas, las que caen en tierra, se filtran en el suelo y el resto se convierte en ríos y arroyos. Éstos se alimentan de forma continua, no sólo por las precipitaciones, sino también por aguas subterráneas. Parte del agua subterránea sube a la superficie en forma de manantiales o va a parar a los ríos.

I. Monguilot: *El mar y sus recursos*.

Cada rema, convertido en un nuevo tema, es presentado en forma de pronombre o como repetición léxica:



Pronominalización

vapor:	éste
precipitaciones:	ellas
ríos y arroyos:	éstos

Repetición léxica

aguas subterráneas	Parte del agua subterránea
--------------------	----------------------------

En la progresión de temas derivados, un hipertema o tema general, implícito o explícito en el texto, se descompone en subtemas. Puede darse el caso de que sean cohipónimos que confluyan con el hipertema. (El hipónimo es un nombre o sustantivo que alude a una realidad particular, la cual semánticamente forma parte de una realidad genérica.²³).

Por ejemplo:

El Baby H.P. es una estructura de metal muy resistente y ligera que se adapta con perfección al delicado cuerpo infantil, mediante cómodos cinturones, pulseras, anillos y broches. Las ramificaciones de este esqueleto suplementario recogen cada uno de los movimientos del niño, haciéndolos converger en una botellita de Leyden que puede colocarse en la espalda o en el pecho, según necesidad. Una aguja indicadora señala el momento en que la botella está llena. Entonces usted, señora, debe desprenderla y enchufarla

²³ Por ejemplo: *octubre* y *noviembre* son sustantivos incluidos en el genérico: *meses*. En este sentido, son hipónimos de *meses*, al mismo tiempo que cohipónimos entre sí (dado que comparten rasgos de significado); por su parte, *meses* es hiperónimo de ambos.

en un depósito especial, para que se descargue automáticamente. Este depósito puede colocarse en cualquier rincón de la casa, y representa una preciosa alcancía de electricidad disponible en todo momento para fines de alumbrado y calefacción, así como para impulsar alguno de los innumerables artefactos que invaden ahora los hogares.

J. J. Arreola: *Baby H.P.*

En el ejemplo, los temas son derivados y se subsumen al hipertema:

Hipertema	Temas	Remas
El <i>Baby H.P.</i>	Las ramificaciones...	...recogen cada...
	Una aguja...	...señala
	...usted, señora...	...debe desprenderla...
	Este depósito...	...puede colocarse... ...representa...

En el ejemplo, *ramificaciones*, *aguja* y *depósito* son hipónimos de la estructura de metal denominada *Baby H.P.*, la cual constituye el tema general, o hipertema del fragmento. Cada hipónimo tiene su propio rema, según muestro en el esquema anterior. Por otro lado, *señora* constituye un tema derivado del hipertema (pero no hipónimo), también con rema propio.

Los tres tipos de progresión temática suelen aparecer mezclados en un mismo texto. Existen diferentes recursos para sustituir términos referidos al tema: la elipsis para el tema constante; los hiperónimos y la pronominalización, para el caso de la progresión lineal; la contigüidad semántica de cohipónimos entre sí y de hipertema e hipónimos, en los temas derivados.

Así pues, la progresión temática es el modo como se dosifica la información en un texto. La referencia al tema a través de diversos remas (o de un hipertema a través de temas derivados, con sus respectivos remas), genera coherencia y unidad, pues asegura que los enunciados compartan el referente. La coherencia no sólo es un fenómeno sintáctico, sino semántico y pragmático, en tanto que es el autor quien dispone el orden de las ideas, pero es el lector, usuario del texto, quien “descubre” esta coherencia en la interacción con el texto.

Van Dijk (2010) explica la coherencia en términos de microestructura (nivel superficial: coherencia entre frases) y macroestructura (nivel profundo: coherencia global). Gómez y Peronard (2008) la definen como una propiedad del texto que le

provee de unidad y sentido global, con la cual las ideas, estructuradas como enunciados, se adhieren semánticamente entre sí.

Como mencioné anteriormente, la coherencia también es un fenómeno pragmático, al ser resultado de la interacción y cooperación entre texto y lector. Éstos confluyen en un encuentro que sucede bajo determinadas condiciones contextuales; en dicho contexto se dirimen variables como el conocimiento del mundo que el lector posee, los propósitos de lectura, el esfuerzo previo del autor por abonar al problema retórico (descrito en el apartado anterior), entre otras.

Algunas formas lingüísticas que aseguran la conexión entre los enunciados y configuran la linealidad del texto son: repetición léxica, hipónimos (también cohipónimos e hiperónimos) y pronominalización. Ésta última engloba variedades deícticas para señalar o sustituir al referente, como los propios pronombres, así como adverbios temporales y locativos.²⁴ Proveen de coherencia al texto.

Jimeno (2006) advierte que un texto bien escrito, además de respetar las reglas ortográficas,²⁵ es coherente, tiene cohesión y se adecua a la situación

²⁴ Las formas deícticas (deixis: indicar, señalar) ubican al referente y su predicado ya sea en un tiempo discursivo, a través de la temporalidad verbal o de adverbios específicos (hoy, más tarde, antaño), o en ciertos parámetros locativos, por medio también de adverbios (aquí, afuera, arriba).

A través de la deixis anafórica se recupera o refiere algún fragmento del discurso ya expresado, mientras que la deixis catafórica alude a parte del discurso que se mencionará más adelante. En ambos casos la pronominalización es el recurso más frecuente.

²⁵ La ortografía es considerada a menudo como parte constitutiva de un nivel superficial de la escritura, por lo cual no es asunto prioritario cuando se habla de la enseñanza de la lengua. Es pertinente observar aquí que la normativa en este sentido no se limita a una cuestión meramente de estilo o de formalidad.

Cuando se habla de ortografía, generalmente se refiere a la corrección en el uso de grafías (específicamente las de uso dudoso: h, s/c/z, b/v, h, ll/y, g/j) y el acento gráfico. En los tres casos, las faltas de ortografía, es decir, las incorrecciones *de forma* (por ausencia, equívoco o presencia), pueden dar lugar a interpretaciones erróneas o distantes de la intención del autor. Ya se trata, entonces, de un nivel de mayor profundidad: el semántico.

Por ejemplo, las palabras *ingles* e *inglés* no comparten su forma fónica y mucho menos su significado; en este caso, la ausencia o presencia de la tilde (un asunto de ortografía) tiene un impacto de importancia en el nivel semántico. Otro tanto ocurre en relación con los signos de puntuación, específicamente la coma, aunque también con los signos de interrogación (sobre todo por influencia de los medios de difusión masiva o por imitación del inglés), por ejemplo:

No espera.	Ya llegó fulanito.
No, espera.	¿Ya llegó fulanito?

comunicativa. Coherencia y cohesión son cualidades esenciales de un texto; se fundamentan en recursos gramaticales, a través de los cuales generan unidad semántica (coherencia), sintáctica (cohesión) y pragmática (relación lector-texto).

Aprender a escribir es un saber y un saber hacer, que se adquiere a través de la práctica constante; es inapropiado considerar esta actividad como un aprendizaje conceptual o sólo como una práctica procedimental, ya que cada ejercicio concreto es único y distinto, apela a tópicos e informaciones particulares, se ubica en un momento concreto en la vida del autor (con todo lo que ello supone en términos de conocimiento del mundo, experiencias y expectativas), genera procesos cognitivos singulares, además de ser estimulado por propósitos precisos.

Escritura epistémica

La escritura es una actividad intelectual formativa (Carlino, 2010); es practicada con múltiples usos y funciones; es útil para resolver problemas inmediatos de orden cotidiano (como un recado o una lista de compras); también es considerada requisito académico o pasaporte a determinadas prácticas culturales. Es, sobre todo, una herramienta cognitiva, pues a través de ella se estimula el pensamiento acerca del mundo y del propio lenguaje, mediante un razonamiento metalingüístico (Benítez Figari y García, 2010).

En la universidad coexiste una gran diversidad de textos para leer y escribir (científicos, literarios, periodísticos, entre muchos más); a pesar de esa heterogeneidad, la estructura común de un texto (denominada “superestructura” por la lingüística textual) comprende: una presentación o introducción, el cuerpo o desarrollo y un remate o conclusión, además del registro de fuentes de consulta, si es el caso:²⁶

En términos generales, los textos se estatuyen a partir de una idea central: el tema; éste es acompañado por ideas secundarias que lo aclaran, refuerzan y ejemplifican. Con el texto argumentativo el escritor plantea o se adhiere a una

Es así que la ortografía trasciende ese nivel superficial en que es catalogada.

²⁶ Evidentemente hay textos y géneros textuales que escapan a una estructuración prefigurada. La poesía es ejemplo de ello, pues obedece a su propia lógica.

tesis y ofrece razonamientos para sostenerla. La argumentación no es sólo persuadir o convencer al otro de algo, sumarlo a una opinión o conseguir que lleve a cabo una acción, sino que es una forma de razonar, de producir conocimiento.

Segmentos	Función principal	
Introducción	Ubicar al lector en lo que está por leer	<ul style="list-style-type: none"> ○ Anunciar el objetivo del trabajo ○ Precisar el problema ○ Anticipar la idea central ○ Prever la estructura del trabajo
Desarrollo	Sostener una idea a partir del análisis de un conjunto de textos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Revisar, resumir y relacionar un conjunto de materiales bibliográficos ○ Argumentar a favor de una tesis* ○ Analizar la bibliografía
Conclusión	Crear sensación de "cierre", de trabajo acabado	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sintetizar la tesis o idea central ○ Evaluar lo planteado ○ Extraer implicaciones

Segmentos textuales (Carlino, 2010, pp. 40-41).

Con la argumentación, el escritor busca transformar las representaciones del lector, al sustentar en razones las afirmaciones que plantea; al tiempo que lo hace, construye conocimiento para sí. La argumentación, por tanto, es una actividad epistémica. Su enseñanza en la escuela no es sólo un ejercicio discursivo, pues se trata de una actividad cognitiva, también es un proceso de interacción social, en el sentido de que puede motivar mecanismos de convivencia establecidos por el diálogo y el consenso, más que por la imposición (Marafioti, 2007).

La argumentación muestra cómo procede la mente cuando piensa con lógica (Toulmin, 2007): al afirmar o negar algo sin más, no se produce un proceso de razonamiento, así como tampoco al formular juicios inconexos; en cambio, al vincular juicios y proposiciones a través de nexos causales, concesivos, oponentes, consecuentes o condicionales, ocurre una argumentación razonada.

El lenguaje es una representación alegórica del mundo. La naturaleza lingüística de la escritura, como representación de este lenguaje que simboliza al mundo, es asimismo objeto de reflexión. Cuando se escribe se es consciente del mundo que se referencia y del lenguaje que se usa para tal efecto, de manera simultánea, y en esto estriba la actividad de pensar:

El pensamiento es la actividad de convertir a cualquier objeto en un objeto de reflexión [...] En la escritura, el discurso es a la vez acerca del mundo representado y acerca del lenguaje usado para

representarlo. Quienes leen y escriben tienen [...] la posibilidad de reflexionar sobre los dos (Olson, 1995, pp. 350-351).

Al escribir se reflexiona y modifica la comprensión del referente, lo que origina nuevas conexiones semánticas entre la información *nueva* y el conocimiento previo (Mateos, 2009), y es a través de ella –de la escritura– que el pensamiento es dispuesto de manera directa, sin intermediación de la oralidad (Ricoeur, 2011). Por ello se afirma que la escritura es una actividad epistémica, pues genera y organiza el saber. De acuerdo con los modelos expuestos anteriormente: “Decir el conocimiento” y “Transformar el conocimiento”, puede afirmarse una doble acción de la escritura: la reproducción de información dada por otros, y la construcción de conocimiento, generado a partir de la reflexión en torno a lo que se lee, se sabe y se piensa escribiendo.

La escritura académica se desarrolla con la intención de construir y/o socializar el conocimiento dentro de una comunidad. Esta práctica es realizada frecuentemente por investigadores que comparten los resultados de sus estudios en artículos publicados por revistas especializadas. En la universidad, los estudiantes escriben para mostrar los conocimientos desarrollados y con ello iniciar un diálogo –ciertamente asimétrico– con los profesores.

Si bien la escritura cumple aquí funciones de orden didáctico y de evaluación, es importante destacar que a través de ese diálogo incipiente con los futuros pares, el alumno se gana el derecho de hablar y de ser *escuchado* (Hernández, 2009). Es decir que las cualidades epistémicas de la escritura no sólo se refieren al desarrollo de ejercicios cognitivos por parte del sujeto; sino a la apropiación de las formas de comunicación e intercambio y, por tanto, de una identidad del individuo como parte de la comunidad científica.

De acuerdo con Becher (2001), la construcción de esta identidad académica y profesional inicia cuando el sujeto es estudiante de grado, pero se desarrolla con mayor intensidad en el posgrado y/o en la experiencia que supone el campo laboral de su área. Ser admitido como miembro de la comunidad implica no sólo un alto nivel de competencia en lo relativo al conocimiento y los modos de construirlo, compartirlo y discutirlo, sino también se necesita un grado de lealtad y

compromiso ante las normas del grupo; y esto difícilmente ocurre en el pregrado o inmediatamente después de la graduación.

La escritura académica se manifiesta en la estructura del texto, en el orden y la forma como las ideas son presentadas, en la claridad de propósitos, hipótesis y premisas de los que se parte, en el juicio crítico con que se eligen los marcos de referencia, en las relaciones causales, condicionales y de oposición que se establecen, en los análisis de pruebas para fundamentar aseveraciones propias e inspiradas en referentes teóricos.

En la investigación educativa en torno a la escritura académica se advierte la necesidad de enseñar a escribir a estudiantes universitarios, los cuales, según una idea muy popular, habrían adquirido esta “habilidad” en su trayectoria escolar previa. Éste es un requerimiento ineludible, dado que los modos de acopiar, comprender, analizar, crear y transmitir textos son particulares a cada disciplina y área profesional, y son procesos nuevos, extraños para los estudiantes noveles que comienzan a desenvolverse en el nivel universitario.

En los diseños curriculares de los diferentes niveles educativos en relación con la enseñanza del español, se define a la escritura como una de las cuatro habilidades de la lengua (junto con la lectura y la oralidad: hablar y escuchar); en este sentido, parece tratarse de un comportamiento medible o cuantificable, un saber hacer. Recientemente se ha denominado competencia al ejercicio de estas facultades, que ahora son observadas dentro de un contexto que incluye una valoración social que dé sentido a ese hacer como una actividad situada. De tal manera que ahora se ha *complejizado* la concepción de escritura:

ha pasado de ser concebida como un instrumento de codificación, un dominio estático, un saber inmutable y discreto que se posee o no, a la imagen de un sistema de representación dinámico, de una actividad aproximativa y fundadora en una búsqueda interminable de sentido (Rodríguez, 2009, p. 406).

Desde mi perspectiva, la escritura no es una habilidad absoluta, cabal o acabada, sino un conocimiento en tanto actividad en permanente construcción, sujeta a contextos de producción (creación) y re-producción (construcción de sentido). Por ello afirmo que aprender a leer y escribir debería ser una constante

para los usuarios de la cultura escrita, puesto que se lee y escribe cosas diferentes cada vez, aunque se trate del mismo libro o del mismo asunto.

El estudio realizado por Murga, Padilla, Douglas y Ameijde (2002) acerca de la reflexión sobre las propias competencias discursivas en estudiantes universitarios, muestra que estos jóvenes señalan la ortografía como su principal dificultad. Esto es indicio de que los estudiantes no llegan a conceptualizar otras dificultades como la generación y jerarquización de ideas, el conocimiento de los tópicos, la redundancia lexical o el monitoreo del proceso creativo.

En otro análisis acerca de las dificultades de los universitarios con la escritura, los investigadores formulan un diagnóstico de analfabetismo funcional, al observar incoherencia en las producciones escritas en este nivel:

Los factores que intervienen en la redacción errónea presente en los estudiantes universitarios son tres: (1) la falta de definición de un plan de trabajo antes de comenzar una redacción, (2) poca información, dada por el poco interés hacia la lectura, y (3) las incorrecciones idiomáticas (Arrieta y Meza, 2005, p. 10).

Una de las aseveraciones más importantes que apuntan estos autores es que este conjunto de problemas no es exclusivo de los profesores de lengua, ni son ellos los únicos encargados de solventarlos. Son los profesores especialistas en sus áreas quienes deben encargarse de incorporar a los ingresantes y universitarios en general a la cultura escrita exigida en el nivel superior, pues es insuficiente un curso tipo *remedial*, ya que:

escribir es uno de los “métodos” más poderosos para aprender [por lo cual es importante que se trate de una actividad dirigida] [...] cualquier asignatura está conformada –además de por un conjunto de conceptos– por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir [los cuales deben ser también motivo de enseñanza] (Carlino, 2010, p. 21).

La escritura no es ajena al modo de ser de las asignaturas. Una manera de incorporar a los estudiantes a estas prácticas es enfrentándolos a los papeles de escritor y lector. Tal experiencia debe desarrollarse a lo largo de la estancia en la universidad, en cada asignatura, y con apoyo y orientación de los especialistas.

En este sentido, la escritura de textos no sería necesariamente una asignatura aparte, que se impartiera en un momento específico de la formación,

sino de manera concurrente con el currículum y las diversas disciplinas. Se trataría, entonces, de una tarea colectiva y general durante la estadía universitaria, que tendría por objetivo compartir a los estudiantes los lenguajes y convenciones de las diversas comunidades académicas con que éstos tienen contacto, para que, a su vez, se apropiasen de ellas, en un proceso gradual y constante (los profesores-investigadores también están sujetos a este aprendizaje continuo).

Usar la escritura como herramienta cognitiva para organizar el saber y lo que puede conocerse acerca de un asunto constituye un proceso de construcción de conocimiento. Lo cierto es que los estudiantes universitarios en buena medida desconocen las estrategias para apropiarse de estos modos particulares; omiten el momento de la planificación –o lo desarrollan en apariencia– y/o ignoran las ventajas de la revisión de su texto.

Sobre este asunto, es importante centrar el interés en inspecciones globales. Además, la revisión no debería limitarse tampoco a la búsqueda y señalamiento de errores, sino al cuestionamiento de los juicios vertidos en el escrito, con la intención de que el alumno reflexione sobre las ideas expresadas y desarrolle su conocimiento. Hay que devolverlo al caos: “de regreso al punto en donde se da forma y estructura al significado” (Sommers, 1980, p. 380).

El escritor experimentado sabe que su texto tardará en fraguarse, prolonga el proceso de endurecimiento a fin de revisar y meditar sobre las ideas expuestas y su estructura. No es posible *ver* lo que ocurre en su mente cuando lo corrige, es difícil descubrir cuáles son las unidades de análisis o la reflexión que genera al criticarlo, probablemente se trate de una exploración más global que local.

El escritor novel, en cambio, permite que su texto se solidifique sin hacer apenas cambios superficiales. Es menester enseñarle al alumno cómo revisar sus producciones, tomando en cuenta la situación retórica planteada con anterioridad: que incorpore a su revisión el sentido de audiencia:

Revisar sustantivamente un escrito (revisar su contenido, estructura y efecto en el lector) no es sólo una operación cognitiva sino que forma parte de una determinada práctica social de producción de textos [...] No todos los que escriben revisan como se revisa en el mundo académico. Corresponde a

la universidad enseñar las prácticas de escritura y pensamiento propias de este ámbito” (Carlino, 2010, p. 33).

Por ello conviene insistir en que las dificultades en la escritura universitaria no son un fenómeno que pueda subsanarse en los ciclos anteriores.

Así como el aprendizaje supone una transformación del sujeto, la elaboración de un texto implica la interacción del sujeto escritor con el objeto de conocimiento –el tema y la bibliografía–, cuyo fruto es un nuevo saber. Redactar significa reelaborar: partir del conocimiento previo, relacionarlo con un conjunto de ideas nuevas y generar con ello una transformación, física o simbólica, que tiene un sentido para el individuo (quien también es transformado en este proceso).

La escritura, al igual que los procesos de aprendizaje en general, implica la participación activa del individuo, así como la vinculación de los conocimientos previos con lo nuevo. Es ésta una de las razones principales por la cuales la escritura favorece el aprendizaje, y es también un motivo para interesarse en las tareas de redacción de alumnos universitarios.

Epílogo

Existen diversos caminos y tiempos para incorporarse a la cultura escrita, determinados por el contexto sociocultural. Por lo general, las personas que son alfabetizadas en una edad adulta, difícilmente disocian los procesos de lectura y escritura de finalidades inmediatas y prácticas, además de que les toma más tiempo asumirse como lectores o como interlocutores de un texto.

A diferencia de ellos (o tal vez igual que estos adultos), los jóvenes que ingresan a la universidad, expuestos durante años a prácticas genéricas de lectura y escritura, tropiezan con ritos especializados, para los cuales requieren procesos de iniciación que les permitan incorporarse a esa nueva cultura académica.

La lengua y la literatura de las disciplinas desempeñan un papel clave para establecer una identidad cultural (Becher, 2001): el uso de simbología específica, los términos especializados con que se alude al objeto de estudio e, incluso, los adjetivos que suelen emplearse para valorar el trabajo propio y el de los pares;

todo ello contribuye a solidificar esa cultura académica. La alfabetización, pues, es un medio de recepción e integración de los estudiantes y recién graduados.

Leer y escribir constituyen actividades sociales, a través de las cuales las personas interactúan con su mundo y los otros. Son formas que facilitan la comunicación y nos convierten en seres simbólicos. Ocuparse de los procesos de lectura y de escritura de los alumnos no es una tarea ajena al profesor universitario, dada la estrecha relación entre estas actividades y la apropiación de los contenidos disciplinares, es decir, la conexión entre lenguaje y pensamiento.

Capítulo II

Jóvenes, estudiantes y universitarios

...los estudiantes de la UNAM no pueden arrogarse la representación de [...] “jóvenes universitarios mexicanos”, [pero] la develación y reconocimiento de su “ser joven” representa una exigencia para comprender y reivindicar su capacidad creativa, como eje de la construcción de nuevas biografías y [...] de la propia institución universitaria.

Herlinda Suárez Zozaya

Los estudios sobre juventud han cobrado auge en el mundo occidental a partir de mediados del siglo pasado; analizada por la antropología, la sociología y la psicología, principalmente, se han revisado aspectos como la conducta del joven, la influencia del contexto cultural, la relación con los adultos (o con la autoridad en general), las condiciones de pobreza y desempleo, de violencia urbana y de invitación al consumo, e incluso la juventud como moda o estilo de vida. Este auge ha propiciado el surgimiento de la *juvenología*; en México, esta disciplina es desarrollada principalmente por Reguillo (2007), De Garay (2008), Guzmán (2009), Pérez Islas (2011), y Suárez Zozaya (2011).

Los jóvenes son tan diversos como las sociedades y los colectivos. En este capítulo presento una aproximación a las características del estudiante universitario, con la intención de concebirlo en los aspectos más relevantes de esta etapa formativa, y como uno de los sujetos fundamentales de la educación superior, claramente diferenciado de otros miembros del sistema escolar, pero difícil de aprehender en su complejidad. Por ello es pertinente denominarlo joven estudiante universitario, y no sólo joven o no sólo universitario. Éste es un análisis aproximativo a la juventud universitaria. En el capítulo expongo también los resultados de estudios cualitativos acerca de las representaciones sociales en torno a los universitarios.

Juventud: aproximaciones a un concepto

El concepto *joven* suele indicar una etapa de transición en la vida, de una extensión más o menos breve, en la cual el individuo se prepara para el periodo posterior: la madurez. Es común asociar este concepto con el de estudiante, ya que éste último significa decididamente una condición preparatoria, formativa y temporal. Sin embargo, no todos los jóvenes son estudiantes.

Para los organismos nacionales e internacionales, la edad es un parámetro que permite delimitar perfiles, tareas, responsabilidades. La Organización de Naciones Unidas (ONU), por ejemplo, considera como jóvenes a los individuos cuya edad oscila entre 15 y 24 años, es así que mundialmente representan el 18% de la población total: 1,200 millones de personas (UNFPA, 2010).

El Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve) los delimita dentro de un rango más amplio: de 12 a 29 años. De acuerdo con este dato, uno de cada tres mexicanos es joven: casi 35 millones de habitantes; se trata de una población que empieza a declinar, pues se estima que para 2050 se reducirá a 25.5 millones. Los jóvenes entre 20 y 24 años constituyen 8.9% de la población total del territorio, es decir, poco menos de diez millones (INEGI, 2012).

Pero el criterio etario no es el más recomendable para hablar de juventud. Es difícil señalar tajantemente cuándo empieza y dónde termina esta etapa, debido a que se trata de un fenómeno complejo. En esta investigación parto de la noción de sujeto propuesta por Morin (1999) como fundamento del paradigma de la complejidad, que expresa la necesidad de superar la visión de la filosofía moderna, la cual fragmenta la realidad en porciones a veces inconexas. El mundo es un todo complejo (*complexus*: lo que está tejido, junto), por lo cual hay que ubicarse en un paradigma complejo también.

En este sentido, el joven estudiante universitario es igualmente una figura compleja porque se constituye por múltiples facciones, las cuales permanentemente se construyen y deconstruyen en cada esfera en que se manifiestan roces sociales. Para Morin, las interacciones de los individuos producen la sociedad, al mismo tiempo que la sociedad produce al individuo, y la escuela es una sociedad en miniatura, pues reproduce a escala la multiplicidad de

prácticas y representaciones de un colectivo, aunque si bien, las que ocurren en la escuela son prácticas especializadas. La identidad del estudiante, por tanto, es elaborada y reelaborada en su propia práctica escolar.

Las determinantes sociales y económicas, el contexto histórico-político, valores culturales, idiosincrasia, religión y educación formal, son parte de los múltiples factores que orientan y conducen la vida de las personas, más que su edad. Podría decirse que existe una edad biológica y una edad social, pues no todos los individuos del mismo rango etario presentan las mismas características o viven idénticas experiencias como estudiar, formar pareja, trabajar o alcanzar la autonomía económica (Tenti Fanfani, 2000).

En un entorno rural, por ejemplo, los individuos suelen incorporarse tempranamente a las labores productivas, transformándose de niños en adultos casi de manera inmediata. Al respecto, Bourdieu (1990) indica que si el hijo de un campesino asistiera a la escuela media, seguramente sería considerado como adolescente y/o joven, adquiriendo con esto las particularidades propias del grupo social al que se integra: una especie de irresponsabilidad provisional y la postergación del inicio de su vida adulta.

Bourdieu recupera dos concepciones acerca de la juventud provenientes de épocas añejas que, sin embargo, parecen muy actuales: una es el “estado de juventud” como sinónimo de irresponsabilidad, y la otra es la juventud asociada con la virilidad y la violencia, en oposición a la sabiduría y el poder detentados por los viejos; se trata de nociones propias de la Edad Media y del Renacimiento, respectivamente. Hoy, los especialistas señalan que juventud y adultez son constructos sociales, creados y transformados en una dinámica constante; no se trata de conceptos vacíos o estáticos, sino de realidades que deben concebirse dentro de un contexto histórico y sociocultural, en el cual tienen sentido.

Cada país, cada sociedad y cada estrato determinan los cortes en la trayectoria de vida de los individuos, a partir de rasgos que les resulten significativos, no sólo con respecto al entorno físico (campo o ciudad), sino a la clase social (dominante o subordinada), el momento histórico (crisis, guerra o periodo de paz) o el género.

Asimismo, las diferentes ciencias y disciplinas establecen una terminología creada también en función de los intereses propios de su área. Por ejemplo, para la biología, a la infancia le sigue la pubertad, luego la adolescencia temprana, media y tardía, posteriormente la juventud y la juventud adulta, y al final, madurez y vejez, con sus diferentes periodos intermedios.²⁷ Para el derecho es particularmente importante delimitar el estatus legal del individuo que transita en esta etapa de fronteras tan difusas.

Mead (1994) cuestionó que las tribulaciones tan características de los adolescentes contemporáneos fuesen de orden biológico; a partir de su experiencia con diversas culturas logró demostrar que no en todas la transición de la niñez a la vida adulta supone una crisis. Por ello: “hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente”, sería casi una impostura. Bourdieu (1990) sugiere el concepto “las juventudes” como demostración de la heterogeneidad en comportamientos, aspiraciones, intereses y, desde luego, oportunidades; de ahí la frase: la juventud no es más que una palabra.

Margulis y Urresti (2000) proporcionan definiciones de juventud que, si no son opuestas, al menos sí bastante distanciadas:

1. El periodo que inicia en la adolescencia y concluye cuando el individuo logra ser independiente, en una sucesión de hechos: concluir la escuela, ingresar al mercado laboral, ser económicamente autónomo, abandonar el hogar de origen, casarse, conformar una nueva familia. Estas transiciones se dan de modo sucesivo, simultáneo o aleatorio, y marcan el avance de una fase vital a otra.

2. Un estado o condición que es disfrutada por algunos: aquellos que pueden tener acceso a la moratoria en todo sentido. Se entiende por este concepto el

²⁷ Juventud, pubertad y adolescencia son conceptos poco claros en el sentido de que a veces se les emplea como sinónimos y en otras como mutuamente excluyentes. En esta investigación distingo el término juventud de los otros, dado que, de acuerdo con el punto de vista de la medicina, en estos últimos da inicio la maduración biológica principalmente: crecimiento físico, desarrollo del sistema nervioso y muscular y de órganos reproductivos, todos ellos procesos anteriores a los 18 años, edad promedio de ingreso a la universidad.

aplazamiento en la asunción de compromisos que representan de algún modo la madurez, como lo serían el empleo, el matrimonio o la paternidad.

3. La juventud mítica: la juventud dorada, representada por individuos privilegiados, que disponen de tiempo libre para dedicar al ocio y a la moratoria social; la juventud gris, cuyos integrantes son los depositarios de todo mal social: delincuencia, apatía, pobreza; la juventud blanca, según la cual, los jóvenes son salvadores de la humanidad, éticos y responsables, que resolverán los problemas del mundo (Braslavsky, 1986).

4. La juventud como un producto que seduce, cuyos atributos exteriores e interiores son comerciables y generan bienes y servicios que difunden una estética dominante.

Ser joven, entonces, no sólo es una cuestión biológica o relativa a la edad, tampoco se define solamente por la moratoria, o por una condición privilegiada. Sí parece ser hecho generacional:

Cada generación puede ser considerada [...] como perteneciente a una cultura diferente, en la medida en que incorpora en su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir (Margulis y Urresti, 2000, p. 18).

En la historia reciente de México pueden identificarse ciertas marcas generacionales. Iniciado el siglo XX, aparece la revista literaria *Savia Moderna*, que reúne a jóvenes poetas, fotógrafos y pintores, entre los cuales se encuentran Antonio Caso, Alfonso Reyes y Saturnino Herrán. A la postre, este grupo dará origen al *Ateneo de la Juventud*, agrupación cultural-intelectual que realiza reuniones periódicas para dictar conferencias, interpretar-escuchar música (Chopin), leer a los clásicos (y a los no clásicos en ese entonces, como Buda o Nietzsche) y debatir sobre temas actuales.²⁸

En su manifiesto de origen, que en realidad se trata de una protesta literaria, se definen como la juventud intelectual:

²⁸ Es un gran momento de efervescencia política, en el cual Madero publica *La sucesión presidencial en 1910*. Después del derrumbe de la dictadura porfirista, el Ateneo (conformado por más de treinta miembros, entre los cuales se encuentran José Vasconcelos, Martín Luis Guzmán, Efrén Rebolledo y Diego Rivera) se incorpora al régimen maderista, hasta diluirse lentamente (o hasta que sus miembros dejaron de ser “jóvenes”).

Nosotros, los que firmamos al calce, mayoría de hecho y de derecho, del núcleo de la juventud intelectual, y con toda la energía de que somos capaces, protestamos públicamente contra la obra de irreverencia y falsedad que, en nombre del excelso poeta Manuel Gutiérrez Nájera, se está cometiendo con la publicación de un papel que se titula *Revista Azul* [...] Somos modernistas, sí, pero en la amplia acepción de este vocablo, esto es: constantes revolucionarios, enemigos del estancamiento, amantes de todo lo bello, viejo o nuevo, y en una palabra, hijos de nuestra época y de nuestro siglo.

¡Momias, a vuestros sepulcros! ¡Abrid el paso! ¡Vamos hacia el porvenir! (Quintanilla, 2008, pp. 54-55).

Para los jóvenes intelectuales de este momento, la quintaescencia de la realidad se encuentra en la cultura y el debate intelectual, en la revolución política y el compromiso social. Claro, se trata de un grupo juvenil mínimo, no representativo, pero el único que parece tener voz y voto. El resto se sumará a la gesta revolucionaria, más como obedientes ejecutores que como dirigentes.

En el México de los años cincuenta se dejan ver por las calles de la ciudad, jóvenes con aspecto “existencialista”, provenientes de la clase media urbana, lectores de Sartre y Camus, y visitantes asiduos de cafés en los que escuchan jazz y leen poesía; la radio se encuentra en su apogeo y a través de ella se difunde ampliamente el rocanrol.²⁹

Poco más tarde, el endeudamiento progresivo de la economía nacional ocasiona la instalación de medidas económicas dictadas por instituciones financieras de corte internacional; las condiciones de precariedad en el campo agudizan la sobrepoblación urbana, y el hacinamiento, la falta de oportunidades y la miseria, originan eventualmente el surgimiento de pandillas callejeras:

¿Cuánto ser existe que por medio de una pinta, de un nombre, se reúnen para echar desmadre, para oír rock y poder vivir, acompañados del desempleo, la represión y un toque? [...] Creo que eso es la banda, una serie de cabrones que se ponen de acuerdo para crear puntos y aparte, suspensivos y una que otra coma acelerada (León, 1985, pp. 100-101).

²⁹ Pero en México, el rocanrol estadounidense era *inapropiado* para la juventud, pues se le relacionaba con la delincuencia y el vicio. Por ello se elaboraron versiones edulcoradas en español, interpretadas por jóvenes mexicanos, en agrupaciones con nombres gringos, dirigidas a *chavos fresas* que no querían meterse en problemas (José Agustín, 1996).

De acuerdo con Reguillo (2007), la naturaleza juvenil radica en una capacidad de adaptación ante escenarios nuevos, así como en su disposición a experimentar con el entorno.

Actualmente, uno de los sellos de la juventud como generación es el mundo globalizado, con el libre flujo de mercados, capital y productos, que estimula el deseo de consumo, promueve el uso de tecnologías de comunicación y la *zappingcultura*, y propicia el surgimiento de un lenguaje particular, caracterizado por la síntesis, el predominio de imágenes, así como el ingenio comunicativo para transformar o crear nuevos y efectivos signos (García Canclini, 2007).

La cultura global se ve en países desarrollados y subdesarrollados por igual, con paisajes urbanos similares, idénticos centros comerciales y un estilo predominante en el vestir; y por encima de todo, los medios masivos. Es la sociedad de consumo donde los jóvenes se exponen a códigos de gustos y comportamientos, aunque no todos tengan acceso a los atractivos bienes y servicios.

Las tecnologías de información y comunicación transforman el modo en que la juventud se relaciona; el otrora lector es ahora un internauta multimodal: ve, escucha, lee e interactúa con otros en una proximidad virtual. La *Encuesta de estudiantes de la UNAM (ENEUNAM)*, realizada en 2011, revela que prácticamente todos los jóvenes tienen acceso y utilizan Internet, y la mayoría (87%) está adscrito a una red social:

Es evidente que estos jóvenes están construyendo y utilizando nuevos territorios de sociabilidad juvenil desde donde configuran formas agregativas propias e identidades relacionadas con proyectos sociales, políticos y culturales. La praxis juvenil relacionada con el uso de las TIC's [*sic*] no necesariamente se realiza en el ámbito escolar, pero se finca, en gran medida, en saberes y conocimientos adquiridos en la escuela (Suárez Zozaya, 2012, pp. 200-201).

Desde luego, existen también millones de jóvenes que viven un analfabetismo digital, pues no todos los participan del mismo entorno ni se suscriben a ideales idénticos. Sería un error, por ejemplo, asociarlos de facto con el rechazo al *status quo*, o con la adopción indiscriminada de modas o léxicos (Keniston, 2008).

Si bien prevalecen características comunes entre individuos de un mismo contexto, como la exposición a mensajes mediáticos (que no sólo transmiten música o entretenimiento, sino códigos para comprender el mundo, aspiraciones y gustos, lo cual acarrea una relación asimétrica entre expectativas y realidad), hábitos alimentarios o el uso de esas nuevas tecnologías, cada persona, a su tiempo y modo, asumirá y conformará su propio carácter. Asimismo, podrá compartir con otras generaciones algunos de estos rasgos, pero lo cierto es que las diferencias entre ambas serán más extensas o significativas.

Es probable que en este periodo se asuman saberes, conductas e ideas en un proceso de toma de conciencia; puede aparecer por momentos la sensación de verse en solitario, desconectado del mundo, así como experimentar sentimientos de omnipotencia, de libertad absoluta, muy parecidos al idealismo de los adolescentes; incluso, es posible manifestar una sensación de inmortalidad, que lleva al joven a comportarse temerariamente.³⁰

El “sí mismo” desdoblado en la adolescencia, en oposición al ser escolar y obediente, típicamente infantil, cobra relevancia, desarrollándose a partir de la adherencia a identidades, algunas temporales, otras permanentes.

Hopenhayn (2003) establece como paradojas algunas de las situaciones en que se encuentran los jóvenes en el umbral del siglo XXI, y que revelan su condición de vulnerabilidad: jóvenes con mayor trayectoria escolar, en relación con generaciones anteriores, pero sin acceso al empleo; compenetrados con la

³⁰ El contexto nacional de este momento, noviembre de 2014, ha permitido atestiguar cómo centenares de jóvenes, estudiantes de los niveles medio superior y superior, de instituciones públicas y privadas, se han adherido a la causa por la búsqueda de los estudiantes normalistas desaparecidos en los hechos ocurridos en México, y tristemente célebres en el mundo, o bien se suman a la demanda de renuncia exigida a Enrique Peña Nieto. La nota en el sitio de Internet de la periodista Carmen Aristegui:

Son estudiantes, pólvora y olas. Todos dedican este miércoles a los 43 normalistas desaparecidos de Ayotzinapa. Mientras unos exigen la aparición con vida de los alumnos de la Normal Rural y castigo a los culpables de los hechos del 26 de septiembre en Iguala, Guerrero, otros, como en **Ciudad Universitaria**, señalan enfáticamente: "**Fue el Estado**" [en negritas el original].

En la nota se cita el paro de labores de 115 instituciones educativas, entre ellas prácticamente todos los bachilleratos y facultades de la UNAM, cuyos alumnos asistieron a la marcha del 5 de noviembre.

tecnología, pero sin poder de decisión; con mayores destrezas para desarrollar su autonomía, pero desprovistos de opciones para materializarlas; saludables y, al mismo tiempo, susceptibles al riesgo de sufrir accidentes fatales; destinatarios de políticas y nuevos derechos, pero (una vez más) sin poder de decisión.

Los jóvenes constituyen uno de los sectores poblacionales a que apuntan las políticas culturales del Estado. Marcial (2004) y Medina (2009) coinciden en la acepción de cultura como la integración de los diversos grupos sociales a un modo “normal” de prácticas y lecturas del mundo. No son precisamente una minoría, son objeto de estas medidas, en virtud de ser considerados incompletos, en proceso de formación. Se pretende incorporarlos a un sistema que los abrigará, siempre y cuando ellos se sumen al vaivén de los derechos y obligaciones ciudadanas.

En ocasiones, culturizarlos implica despojarlos de sus expresiones espontáneas –consideradas exabruptos de rebeldes–, delinearles un camino futuro –que sustituya la estadía de un presente permanente– y sembrar en ellos el “deber ser” –generalmente con marcada tendencia hacia las necesidades del mercado. Debido a ello, hay una lógica entre escuela y trabajo, como el sendero único para sentirse parte de. Es obvio, sin embargo, que una fracción importante de ellos sigue un camino diferente.

El bono demográfico pronosticado en los años ochenta generó expectativas de un desarrollo posible, promovido por la juventud que para 2010 se incorporaría sistemáticamente al mercado laboral y llevaría al país al primer mundo. Pero la falta de oportunidades educativas y laborales ha ocasionado que muchos jóvenes se encuentren fuera del sistema escolar y/o desempleados (mal llamados *ninis*), o que hayan sido cooptados por el crimen organizado.

Ingreso a la universidad

La juventud como fase de transición es la etapa en la cual el individuo se prepara para la madurez; es común asociar este concepto con el de estudiante, pues este último sugiere una condición preparatoria, formativa y temporal, pero no todos los jóvenes son estudiantes.

La expectativa de ingreso al nivel superior en México se ha incrementado en los últimos 20 años. En 1990, de cien alumnos que se inscribieron al primer año de educación básica, 14 lograron incorporarse a la superior; en 2010 fue 21% (Tuirán, 2011). Si bien se ha logrado una gran cobertura educativa en los niveles básicos y se ha ampliado la oferta en los superiores, la demanda no ha podido ser satisfecha. Los mecanismos de selección de las universidades son, al mismo tiempo, procedimientos de exclusión y rechazo, ya que la igualdad de oportunidades se basa en la *meritocracia*, soslayándose los contextos particulares y diferentes de los individuos aspirantes (Guzmán y Serrano, 2011).³¹

Por otro lado, el crecimiento poblacional, tanto como la migración hacia las ciudades, han generado en México una intensa demanda escolar; mientras más jóvenes concluyen sus estudios secundarios, mayor es la necesidad de educación media superior. La masificación escolar, resultado indirecto de la obligatoriedad de la educación básica y de factores demográficos, obedece también a las expectativas de movilidad social que aún se depositan en la escuela.³² A ello se suman las recientes reformas de los artículos 3 y 31 de la Constitución, mediante las cuales el bachillerato ahora también es obligatorio en este país.

Actualmente, pues, hay más adolescentes y jóvenes que se escolarizan, en comparación con antaño. A los *herederos* (Keniston, 2008) se han unido los hijos

³¹ En este sentido surge el concepto de equidad, que refiere a la equivalencia de oportunidades en entornos diversos, en un afán de justicia social.

La UNAM, a través del Programa Universitario de Estudios de Género, es miembro de MISEAL (Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina), programa que busca promover procesos de inclusión social y equidad en universidades de la región. Se enfoca sobre todo a sensibilizar a la población universitaria acerca de la discriminación de poblaciones históricamente segregadas, como grupos indígenas, de orientaciones sexuales diversas, con discapacidades o de bajos recursos. Sin embargo, este programa atiende a la población que ya es parte de la comunidad universitaria.

En otros países ya se han tomado medidas para atender la equidad e inclusión en el proceso mismo de selección de aspirantes. En Chile, por ejemplo, el programa denominado Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) es un modo de acceso a la Universidad para los estudiantes que egresan de establecimientos municipales y, aun siendo de excelencia, no alcanzan el puntaje necesario para incorporarse de la manera tradicional.

³² Asimismo, el descenso de la fecundidad en mujeres parece ser consecuencia indirecta de mayores estudios, tanto como de la incorporación al mercado laboral. Paradójicamente, la maternidad es una de las principales causas por las cuales las jóvenes interrumpen o postergan sus estudios.

de los grupos sociales subordinados, urbanos y rurales.³³ Aun así, para la mayoría de estos últimos, el nivel medio superior constituye el límite de su formación, es una minoría la que logra prolongar su trayectoria hasta la universidad.

¿Por o para qué asistir a la universidad? Tenti Fanfani (2000) sintetiza tres posibles respuestas: por obligación, es decir, cuando no ir a la escuela no es una alternativa para algunos jóvenes; para asegurar un beneficio futuro, como conseguir un buen empleo u obtener prestigio; o por amor al conocimiento.

La asunción de cualquiera de estas razones está relacionada con factores socioculturales. Por ejemplo, es probable que los miembros de las clases superiores, liberadas de las urgencias relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas, asistan a la universidad por el deseo *puro* del conocimiento, mientras los jóvenes de estratos inferiores aspiren a un ascenso social por medio de la educación formalizada en un título. Desde luego, también están aquellos en quienes prevalecen ambas razones.

Los datos obtenidos por la *Encuesta Nacional de Juventud (Enjuve)*, de 2010, señalan que la educación continúa siendo valorada como medio para mejorar las condiciones de bienestar. Los jóvenes que se encuentran en un rango de 19 a 23 años de edad, dicen que la educación sirve “mucho o muchísimo” para obtener un buen empleo (68.7%) y ganar dinero (63.7%); 25% de ellos se dedican a la escuela, mientras que 11% combinan sus estudios con el trabajo (SEP, 2011).³⁴

³³ Keniston (2008) señala que a raíz de los excedentes económicos generados por la industrialización de las ciudades, la “familia trabajadora” es transformada en su estructura y posibilidades. En este nuevo orden, los hijos pueden permanecer al margen de la fuerza laboral, por ello son conocidos como los herederos, quienes no sólo gozan de la moratoria, sino que exigen educación superior.

³⁴ Esta misma encuesta señala que del total de la población juvenil (12 a 29 años de edad), 78.4% estudia y/o trabaja. Con respecto a los jóvenes que dicen no estudiar ni trabajar (los *ninis*, fenómeno compuesto por casi ocho millones) son en su mayoría mujeres jóvenes que se dedican a labores domésticas y al cuidado de sus hijos. No existe una categoría única para el resto, pues se trata de personas desocupadas en búsqueda de empleo, universitarios, discapacitados, pensionados o jubilados por la muerte de algún familiar o por haber sufrido algún accidente de trabajo; debido a ello el término *nini* no sólo es despectivo, sino inadecuado (Tuirán 2011; SEP, 2011).

Los jóvenes encuestados por la *Enjuve* responden para qué estudiar: mejorar su nivel de vida (45.8%), conseguir un “mejor empleo” y ganar más (31.2%), “obtener conocimientos” y “aprender más” (20%). El reconocimiento social no parece ser fundamental, pues fue elegida sólo por 1.3 % (SEP, 2011).

Además de ser un factor potencial para el bienestar material, la educación formal provee de cultura, como vía de acceso al conocimiento y al placer,³⁵ regularmente negada para buena parte de la población,³⁶ pues las instituciones educativas fomentan el contacto con la oferta cultural de la sociedad, y al mismo tiempo se constituyen en eslabones que mantienen el orden de las cosas.

La UNAM es una de las instituciones que recibe mayores solicitudes de ingreso en cada periodo, pero incorporarse a ella supone una prueba difícil y estresante, lo cual confirma la idea *bourdiana* en el sentido de que las prácticas ejercidas en el campo educativo exhiben una selección de los individuos, en cuya base se encuentra latente el capital cultural.³⁷ El examen de admisión es un ejemplo de tales prácticas, que se reitera contantemente como elemento de evaluación y que constituye un rasgo distintivo en las comunidades escolares:

El examen no es solamente la expresión más visible de los valores escolares y de las opciones implícitas del sistema de enseñanza: en la medida en que impone como digna de la sanción universitaria una definición social del saber y de la manera de manifestarlo, ofrece uno de los instrumentos más eficaces para la empresa de la inculcación de la cultura

³⁵ Consumo y placer no se implican mutuamente; en ocasiones el consumo es “deber cultural” en un espacio privilegiado; es decir, quienes consumen arte, no necesariamente lo viven de manera placentera (Maigret, 2005).

³⁶ Las prácticas y consumos culturales se definen por el nivel de instrucción y el origen social, es decir, por el espacio (campo) en el que los individuos como agentes actúan, y por sus opciones y preferencias (*habitus*): “La obra de arte adquiere sentido y reviste interés sólo para quien posee la cultura, es decir, el código según el cual está codificada” (Bourdieu, 2010, pp. 232-233). Adquirir, observar, degustar, gastar, usar un bien cultural de aprecio es posible si se conocen los códigos para encontrar/asignarle significado.

³⁷ Existen dos vías de ingreso a las facultades de la UNAM. El pase reglamentado, garantizado por un promedio y un máximo de años cursados en el bachillerato de la Universidad: la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Y el concurso de selección, el cual se convoca dos veces anualmente, y se lleva a cabo con la aplicación de un examen constituido por 120 reactivos sobre diversas áreas del conocimiento.

dominante y del valor de esta cultura (Bourdieu y Passeron, 2009, pp. 191-192).

Bourdieu y Passeron señalan a la escuela como reproductora de las desigualdades sociales, y agregan que, por tal motivo, sería incapaz de revertir la situación o los efectos de la falta de oportunidades, injusticia y asimetría sociales. Sin embargo, subsiste la visión de la escuela como formadora y herramienta esencial del progreso.

Debido a que el número de egresados de bachillerato aumenta año con año, cada vez es más difícil ingresar a la UNAM a cursar una carrera profesional.³⁸ Y aunque esta institución es un espacio democrático, en el sentido de que provee igualdad de oportunidades para el ingreso de aspirantes, lo cierto es que los procesos de selección académica representan, en un microcosmos, una selección social, dado que los individuos que gozan de mejores condiciones materiales, apoyo familiar y, en general, un ambiente favorable, son quienes tienen mayores posibilidades de acceso.

Los factores sociodemográficos y los antecedentes educativos conforman uno de los principales aspectos que determinan la incorporación a la Universidad. Una situación económica solvente asegura buena alimentación, servicios de salud y acceso a bienes culturales; con ello crecen las probabilidades de lograr un sitio en la UNAM. Por otro lado, el tipo de escuela en la que se cursó la educación

³⁸ Es evidente la disparidad entre aspirantes y aceptados. En el periodo 2010-2011, 128,559 jóvenes concursaron para ingresar a la universidad, de los cuales fueron aceptados 12,759 (9.9%); es decir, que 1 de cada diez aspirantes no egresado de bachillerato UNAM consigue incorporarse a esta casa de estudios.

Hay que aclarar que también prevalece una selección entre los bachilleres de la institución; de 29,103 estudiantes, fueron admitidos 21,454 (74%) en el mismo periodo. Esta generación de ingresantes se constituye, por tanto, de 63% de alumnos provenientes de bachillerato UNAM y 37% de otras escuelas. (Cálculos propios a partir de la información obtenida en el *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2010-2011*).

Los últimos datos publicados por la UNAM, para el ciclo 2015-2016, indican que la cantidad de aspirantes que aprobaron el examen y fueron aceptados es ligeramente menor: 11,490, de 128,519, lo cual equivale a 8.9%.

Este importante indicador da cuenta del interés por ingresar a la UNAM por encima de otra institución pública; los no admitidos dirigen posteriormente su atención a otras universidades e institutos tecnológicos, públicos y privados.

básica marca una diferencia fundamental: los estudiantes egresados de escuelas primaria y secundaria privadas tienen mayores oportunidades:

La formación adquirida en el nivel básico tiene gran peso en el rumbo de las trayectorias, incluso es mayor la influencia de la formación inicial que los estudios inmediatamente anteriores al nivel superior. [...] en el nivel básico se fincan las bases del conocimiento [...] [en el bachillerato] el joven se encuentra ya formado y resulta demasiado tarde para recuperar los conocimientos y las bases que no adquirió en su trayectoria previa (Guzmán y Serrano, 2009, p. 65).³⁹

Asimismo, quienes provienen de escuelas incorporadas a la UNAM - instituciones privadas en su mayoría- y de *vocacionales* del Instituto Politécnico Nacional, logran incorporarse en mayor medida, en comparación con egresados del Colegio de Bachilleres o alguna otra institución de educación media superior pública. Una de las conclusiones preliminares de Guzmán y Serrano es que las instituciones privadas imparten educación básica “adecuada” y de “mejor calidad”. La formación escolar contribuye a incrementar el capital cultural, pero también gran parte de éste es heredado.

Los alumnos con mayor capital cultural tienen más probabilidades de ingreso a la UNAM; de ellos, los que se incorporan a las facultades localizadas en la periferia (las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, que paulatinamente se convirtieron en Facultades de Estudios Superiores a razón de contar con oferta educativa de posgrado) suelen ser primera generación de su familia en tener acceso a la educación superior. La *ENEUNAM* revela que es menor la población de alumnos de Ciudad Universitaria cuyos padres no tienen escolaridad superior, según muestra el cuadro siguiente.

³⁹ Las autoras fundamentan su afirmación en un estudio exploratorio basado en el modelo de regresión logística bivariada para identificar los factores asociados con el ingreso a la UNAM vía examen de selección; la muestra se constituyó por 106,106 casos de aspirantes en el ciclo 2006-2007.

Campus	Ni el padre ni la madre	El padre y la madre
Ciudad Universitaria (CU)	40.0	33.0
Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) ⁴⁰	32.2	36.0
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO)	50.7	17.0
Escuela Nacional de Música (ENM)	21.5	54.9
FES Acatlán	51.2	22.2
FES Aragón	52,8	17.5
FES Cuautitlán	52.8	16.6
FES Iztacala	53.3	19.6
FES Zaragoza	50.6	18.5

Estudiantes según estudios universitarios (incluye licenciatura incompleta y completa) de los padres (%) (Adaptación de Suárez Zozaya, 2012, p. 192).

Estos datos ponen de relieve el capital cultural que los jóvenes estudiantes de las FES han heredado, como una forma de diferenciación social. Desde luego, el capital económico también es relevante. Actualmente, en la FES Acatlán se cuenta con una comunidad de poco más de veinte mil estudiantes en ambos turnos, la mayoría de los cuales pertenece a sectores de escasos recursos:

90% de los estudiantes entrevistados [...] dijeron haber llegado a educación superior gracias a que la universidad es pública y gratuita, de otra forma su familia difícilmente hubiera tenido los recursos para pagar las colegiaturas del sistema privado (Sánchez Olvera, 2011, p. 87).

La sociedad según Weber se conforma por estratos constituidos a partir del poder, el prestigio y la riqueza; Marx vio en ella clases económicamente antagónicas; Bourdieu (2008) sintetiza ambas posturas con la propuesta conceptual de espacio social. En él, los sujetos ocupan *su lugar* según dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural.

⁴⁰ Ahora Facultad de Artes y Diseño (FAD).

Este concepto resulta ser una analogía del argot especializado: el capital como aquello que se detenta y rinde utilidades periódicamente, que puede invertirse y, sobre todo, heredarse. Así, el capital cultural constituye un conjunto de atributos intelectuales, transmitido por la familia de origen y reproducido por las instituciones educativas, que coexiste como estado incorporado (conocimientos y habilidades), objetivado (posesión de objetos culturales, como libros, discos, arte) o institucionalizado (títulos académicos).

El capital cultural heredado y obtenido por la trayectoria escolar constituye uno de los factores que posibilitan u obstaculizan el ingreso a la universidad y su estancia en ella: “los estudiantes con padres universitarios están menos expuestos a problemas que causen la deserción escolar que los que no los tienen” (Suárez Zozaya, 202, p. 194).

Junto con el concepto de capital cultural se encuentra el de *habitus*, categoría que da cuenta de los estilos de vida y prácticas de las personas y los grupos. El *habitus* se conforma no sólo por lo que las personas hacen, sino por cómo lo hacen, cómo es que se comportan de cierto modo en circunstancias específicas.

El capital cultural que, como estado incorporado, se supone posee un estudiante universitario, incluye una cultura básica,⁴¹ el conocimiento de técnicas de aprendizaje, así como cierto grado de madurez física, cognitiva y psicológica. Como parte del *habitus* se presume que frecuentemente ejercita la lectura interpretativa y valorativa,⁴² además de que practica la escritura como estrategia

⁴¹ Si bien cada institución señala y determina su propia concepción sobre cultura básica, este concepto hace referencia a una formación general, tanto científica como humanística, que se concentra en lo esencial y necesario para que el egresado se incorpore al mercado laboral y/o ingrese al nivel educativo superior.

En el caso de los bachilleratos de la UNAM, la cultura básica se orienta, además de lo anterior, en perspectivas un tanto distintas: la ENP fomenta una formación integral, enciclopédica, “afable y humanística” (DGAE, 2014), mientras que el Modelo educativo del CCH propone que el alumno continúe preparándose durante toda su vida bajo el principio rector *Aprender a aprender*; así también, le impele ser consciente y crítico ante los hechos de su entorno (UNAM, 1971).

⁴² Véase la tipología de lectura señalada por Barrera (2010) en el apartado “Representaciones de los universitarios sobre la escritura”, específicamente en la definición de los códigos Leer para escribir y Análisis y síntesis, en el tercer capítulo de esta tesis.

para la construcción de sus conocimientos. Junto a todo ello subsiste la sensación de logro y orgullo, pero también una necesidad de adaptarse al nuevo escenario:

es un momento de gran satisfacción y orgullo, pues se alcanza una meta que pocos logran. También constituye el inicio de un periodo crítico de adaptación que plantea diversos retos (Varela y Fortoul, 2006, p.1).

Bajo este mismo supuesto, los jóvenes universitarios han desarrollado también el pensamiento crítico, analógico y simbólico, es decir que conducen su pensamiento a partir de la abstracción, son capaces de:

entender y apreciar las abstracciones simbólicas de la matemática, el pensamiento lógico y complejo, la crítica literaria, así como el uso de metáforas (Velásquez, Calle y Remolina, 2006, p. 112).

También es presumible que hayan adquirido desde la adolescencia las herramientas lingüísticas que les permitan estructurar discursos, orales y escritos, con un determinado rigor. Por ello se espera que demuestren un dominio mayor de las estructuras sintácticas de la lengua, posean un vocabulario de considerable amplitud, distingan y empleen las variedades textuales de acuerdo con la intención comunicativa (exposición y argumentación, principalmente) y discriminen, con propósitos claros, los datos que les interesen de la explosión informativa derivada de las actuales tecnologías.

Algunos de estos supuestos, sin embargo, son ciertamente cuestionables. Si bien leer y escribir son dos de los ejercicios más frecuentes que se llevan a cabo en la universidad, las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes universitarios en estas actividades constituyen un problema importante, tema de la investigación educativa. Hay, pues, disparidades con respecto a la expectativa de los profesores y el desempeño de los estudiantes.

Carlino (2004), Desinano (2009), Carrasco y González (2011), Reguera (2011), Vázquez (2012), por citar algunos, han dado cuenta de este problema, al registrar carencias importantes tanto en los textos de los jóvenes como en su proceso de elaboración, es decir, en la búsqueda de información, la planificación y revisión. Más allá de los elementos estructurales y normativos, se encuentra una grave ausencia en lo que respecta a la función interlocutiva que supone escribir en

la universidad: la falta de argumentos y conclusiones propias desdibuja la figura del estudiante como sujeto que participa en la *conversación académica*.

Naturalmente que los problemas de escritura se relacionan con el capital cultural de los jóvenes. La trayectoria escolar previa tal vez les ha provisto de herramientas y conocimientos generales para acercarse a prácticas lecto-escritoras no especializadas, pero en la universidad estas actividades son más complejas y exigen de ellos un mayor esfuerzo, pues se trata de conocimientos que tienen que ver tanto con los contenidos como con la forma de producirlos, compartirlos y discutirlos.

De ahí la necesidad de generar ambientes de bienvenida que les permitan incorporarse y apropiarse de esos ritos y narrativas propias de cada disciplina. Por ello se propone la alfabetización académica, constituida como un conjunto de nociones y estrategias destinadas a sumar a los principiantes a una comunidad disciplinaria, lo cual implica manifestar abiertamente los modos particulares de desarrollar el conocimiento: formas de leer y escribir, estilos para indagar y cuestionar sobre el saber, maneras de comunicarlo en comunidades específicas.

La figura del universitario

Una de las características más evidentes entre la población estudiantil universitaria es su situación juvenil, empero eso no significa que exista un solo tipo de joven, pues es precisamente la heterogeneidad lo que prevalece en las universidades (Sánchez Olvera, 2011). El ingresante a una institución educativa superior se adhiere a una nueva cultura y asume una identidad, transitoria en la mayoría de los casos; asimismo, incorpora nuevas prácticas sociales y escolares. La identidad del estudiante universitario es un fenómeno temporal, ya que se trata de un sujeto itinerante (De Garay, 2004).

La representación asociada al universitario es su condición de estudiante, aunque es importante observar que los profesionistas que alguna vez pasaron por las aulas de cualquier facultad, siguen considerándose como universitarios; lo mismo puede decirse de las autoridades, académicos y trabajadores de una

universidad, como señalan Suárez Zozaya y Pérez Islas (2008). Así, no todos los jóvenes son universitarios, ni todos los universitarios son estudiantes.

Es importante observar cuáles han sido las representaciones que a lo largo del tiempo se han manifestado en torno a esta figura. Hace 30 o 40 años, se les relacionaba con el privilegio y con la movilidad social, hoy no existe tal certeza. Suárez Zozaya y Pérez Islas (2008) plantean un recorrido sobre las distintas representaciones generadas en torno al estudiante de la universidad en general, paralelas a las etapas históricas de México:

- Representantes de la Colonia: individuos pertenecientes a órdenes religiosas, instruidos en la universidad de la Nueva España (en sus inicios, Real Universidad de México; Pontificia posteriormente), en teología, leyes, gramática, así como en tradiciones prehispánicas.

- Servidores autónomos del México Independiente: jóvenes con ideales de cambio social que promueven y apoyan la creación de universidades desligadas del influjo político y clerical, en el marco del Positivismo. En el caso particular de la Universidad Nacional, la conquista de la Autonomía en 1929 asegura la ausencia de intereses extraacadémicos en su interior.

- Vanguardia socialista: sujetos de distintas “clases”, universidades para personas diferentes. Ante la ola socialista (institucionalizada en el artículo tercero constitucional), emergen institutos de educación superior que definen perfiles profesionales diversos, como el Instituto Politécnico Nacional (IPN), así como universidades privadas, algunas de corte religioso.

- El futuro prometedor: en los años cuarenta, al crearse universidades e institutos privados, como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores (ITESM) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), las representaciones sociales se diversifican con la variada oferta educativa, pero es constante el concebir la educación superior como garantía del progreso individual y social.

- Críticos, subversivos: en los años sesenta se asocia al universitario con la izquierda; en particular, la UNAM se erige como un centro de crítica al autoritarismo estatal.

▪ Desprestigiados y masificados: ya en los ochenta y noventa, los universitarios, específicamente los de universidades públicas, conforman una masa heterogénea, pasiva, en franco crecimiento cuantitativo, convertida en clientela con futuro incierto.

En la última década, la UNAM ha aparecido en la clasificación académica de universidades a nivel mundial, elaborada por organismos como *QS World University Rankings*. Esta medición ha generado prestigio y reconocimiento a la comunidad académica, incluidos, desde luego los estudiantes.⁴³

Los universitarios, vinculados con el conocimiento y el poder en algún momento de la historia, hoy se escabullen de una definición precisa. Más bien es la complejidad, la diversidad y las desigualdades lo que subsiste en su descripción. Al margen de lo anterior, el perfil socioeconómico y cultural es distinto según el tipo de universidad que cursan; 85% de los estudiantes de universidades públicas son primera generación en ingresar al nivel superior. En las universidades públicas estudian los *pioneros*, es decir, jóvenes que constituyen la primera generación de sus familias que ingresan a la educación superior (De Garay, 2008), mientras que 87% de los jóvenes de universidades privadas provienen de padres con licenciatura y/o posgrado. Evidentemente existen otras marcadas diferencias con respecto al equipamiento y bienes materiales y culturales, entre otras cosas.

Castoriadis presenta una visión sombría de la universidad y los universitarios, señala que el sistema educativo occidental se encuentra en crisis; ni profesores ni alumnos se interesan por lo que ocurre en la escuela; el joven se enfrenta a una sociedad cuyos valores de solidaridad, religión e ideas políticas han sido sustituidos por el consumismo y la aspiración al confort y al bienestar; así las

⁴³ El *ranking*, no obstante, también tiene efectos nocivos, como una gran presión para pertenecer y/o mantenerse en él, incluso mediante la alteración de datos para favorecer la competitividad, como se ha sabido respecto de algunas universidades:

Una buena clasificación sigue siendo sinónimo de éxito, o inclusive sobrevivencia, como institución. Esto se debe al hecho de que los resultados de los rankings, por más cuestionables que sean sus metodologías, son tomados como la última palabra sobre la calidad de la universidad. De allí depende en gran medida el acceso de la universidad a fondos públicos de investigación y su capacidad de atraer a los “mejores” estudiantes (Lloyd, 2013).

cosas, la educación es un artículo más de consumo: “En general, se trata de obtener un ‘papel’ que permita ejercer una profesión (si se encuentra trabajo)” (1997, p. 26).

Los principios del mercado son elementos reguladores de la institución escolar. Ibarra (2002), citado por Suárez Zozaya y Pérez Islas (2008), propone una metáfora sobre el destino y las posibilidades de los egresados de la educación superior. Se trata de un edificio de tres niveles, cuyo piso superior es habitado por los “elegidos,” los científicos y tecnólogos con poder de decisión, además de los accionistas. La planta baja es ocupada por “la otra educación superior”, es decir, por la masa que fue educada para el trabajo, en un mundo que carece de oferta laboral para ella; si bien esperan una oportunidad para ascender, se resignan a su condición ante la incertidumbre que prevalece. Finalmente, el sótano, sitio lúgubre y oscuro, es el receptáculo de los excluidos, por lo general no universitarios; es el lugar donde se hace evidente la inconsistencia entre la adoración al consumo y la falta de capacidad del mismo.

La educación superior, sin embargo, continúa siendo considerada como un escudo ante las amenazas de exclusión del mercado laboral. Más que el conocimiento, muchos universitarios buscan la licencia que les permita integrarse con cierto decoro a la sociedad y al mercado laboral. La proliferación actual de instituciones ofertantes de educación superior obedece a este objetivo –además del lucro, disfrazado de intención educativa–, que buscaría respaldar un proyecto nacional.

Los universitarios constituyen un conjunto heterogéneo, en su interior coexisten diferencias determinantes como el género, creencias religiosas, estrato social, origen profesional de los padres, aspiraciones y oportunidades, es importante observar si se adhieren a una identidad particular, y cómo es que la describen, así como cuál es el significado que confieren a su formación profesional.

En este sentido, Cuevas (2007) realizó un estudio entre alumnos de la UNAM, bajo el supuesto de que existen diferentes representaciones sociales, determinadas por las particularidades de la persona: género, edad y rol (profesor o

alumno), del espacio geográfico y de la carrera.⁴⁴ Uno de los resultados más destacables es que prevalece la idea de que estudiar en la UNAM “permite la movilidad social, dado que al egresar se puede contar con empleo que posibilite el ascenso económico” (Cuevas, 2007, p. 68), es decir, que ser profesionista es sinónimo de prosperidad.⁴⁵ Otro dato importante es que los estudiantes consideran un privilegio el ser miembros de la Universidad; algunos le llaman su “segundo hogar”.

Saucedo (2007) examinó la importancia y valor que un grupo de jóvenes le otorga a la escuela. A través del relato de vida, la investigadora abordó el tema de la deserción escolar y sus causas, así como la significación que 18 jóvenes confieren a su educación.⁴⁶ La investigadora retoma el concepto de experiencia, propuesto por Vygotsky, en el sentido de que cada individuo reacciona de modo diferente ante condiciones de vida similares.

Cinco de los jóvenes entrevistados se encontraban estudiando la universidad mientras se llevó a cabo la investigación; diez habían interrumpido sus estudios después de la secundaria:

En general, los jóvenes que decidieron dejar la escuela elaboraron una imagen de la misma como un lugar carente de sentido para ellos después de haber terminado la secundaria. Señalaron aspectos relacionados con su persona para explicar el por qué se había dado su separación de la escuela, en lugar de indicar o criticar aspectos que tuvieran que ver con el funcionamiento de la

⁴⁴ La investigación se realizó a través la combinación de método cuantitativo (con un cuestionario estándar a 1162 estudiantes) y cualitativo (42 entrevistas a profundidad), ambos aplicados a alumnos de las licenciaturas en Economía, Pedagogía y Sociología, de la entonces ENEP Aragón, así como de CU.

⁴⁵ Algunos especialistas han señalado que en este país la educación ha dejado de ser un factor determinante para la movilidad social, debido a que la economía nacional, sumida en una aguda crisis, se ha limitado a absorber cuadros con los niveles educativos más básicos, mientras que cientos de profesionistas y posgraduados no encuentran cabida en el mercado laboral (Casanova Cardiel, 2011).

⁴⁶ Los sujetos de estudio provienen de un contexto sociohistórico similar: familias ferrocarrileras con una identidad laboral fuertemente arraigada en las generaciones antecedentes, establecidas en una unidad habitacional construida en 1970, conocida como ‘hogares ferrocarrileros’, caracterizadas además porque la mayoría de los padres cuenta sólo con estudios básicos.

misma. [...] utilizaron frases como 'Las matemáticas no eran para mí', 'Eso no me entra'... (Saucedo, 2007, p. 34).

De acuerdo con estos resultados, quienes abandonaron los estudios manifestaron pesar por encontrarse en una desfavorable situación económica y laboral. Otros decidieron retomar la escuela por razones como: "No quiero estar toda ignorante", "No quiero depender de nadie", "Un salario mínimo es bastante mísero", "Tengo que titularme". Al experimentar condiciones adversas en el trabajo, los jóvenes asocian la escuela como un medio para obtener una certificación, así como independencia económica y social.

Las trayectorias escolares, por tanto, no son necesariamente lineales ni culminan en el ciclo curricularmente estipulado, sino que pueden verse interrumpidas por motivos diversos, lo cual no sólo ocurre en México, pues se trata de un fenómeno mundial. Las trayectorias generalmente son alargadas, fracturadas, aplazadas, unirregresionales, multirregresionales. Una trayectoria regresional puede generar vergüenza y culpa, así como un sentimiento de fracaso (Velázquez, 2007).

Saucedo explica los argumentos de los jóvenes como reelaboraciones de los sujetos a partir de sus experiencias de vida. Al experimentar condiciones adversas en el trabajo, los jóvenes asocian la escuela como un medio para obtener una certificación, así como independencia económica y social. La escuela, entonces, es apreciada como parte de un capital cultural.

Como ya he mencionado, este concepto alude a un estado incorporado, como una práctica que forma parte del individuo y es reconocida por los otros, pero también a la obtención de un título escolar, legitimado por una institución. Así, las personas buscan conseguir el beneficio del campo escolar, y transformarlo en un bien aplicable; por ejemplo, adquirir una *cultura refinada* o desarrollar su capacidad de juicio. Este bien, convertido en capital simbólico, probablemente le otorgará prestigio y reconocimiento por parte de la sociedad.

Los universitarios parecen formar un sector especial, que ha destacado por su dedicación y compromiso, o por su resistencia y habilidad para mantenerse y sobrevivir en las escuelas (Casillas en De Garay, 2004), pero no se trata de

jóvenes privilegiados, pues comparten con muchos otros –jóvenes– enormes problemas de marginación y pobreza.

En México sólo dos de cada diez aspirantes consiguen ingresar a la educación superior, mientras que la deserción sigue siendo un fenómeno frecuente (SEP, 2011). Los problemas económicos constituyen la principal causa para interrumpir, postergar o combinar los estudios con el trabajo; además, las interacciones ocurridas en el seno de la universidad entre profesores, alumnos y autoridades, pueden facilitar o dificultar la integración de los estudiantes a la comunidad académica, lo cual también es causa de deserción (Tinto, 1992).

La población universitaria es diversa en sus orígenes, hábitos, creencias y formaciones; no todos son estudiantes de tiempo completo, ya que, además de disfrutar de actividades sociales y de esparcimiento, buena parte de ellos trabaja, por gusto o por necesidad. Esta variable puede derivar diferencias en la forma en que se identifican y viven sus experiencias.

Guzmán (2007) analizó la identidad que sobre sí mismos construyen los alumnos que trabajan;⁴⁷ encontró cuatro perfiles:

- Estudiantes. Jóvenes que le dan prioridad a sus estudios, al considerar que éstos les proporcionan apertura y perspectivas a futuro.
- Estudiantes trabajadores. Se trata de jóvenes que reconocen la importancia del trabajo en sus vidas, en el sentido de que les aporta bienestar material, pero saben que los estudios son fundamentales para su formación.
- Trabajadores estudiantes. Para ellos el trabajo es la actividad más significativa, ya sea porque acaban de ingresar a la escuela, porque no se sienten satisfechos con la carrera que cursan o porque su trabajo es muy absorbente.

⁴⁷ El estudio se realizó desde la sociología de la experiencia, que es una sociología de la subjetividad, es decir, de las actividades desarrolladas por los actores sociales (conductas, hábitos, emociones) y de cómo éstas les son significativas.

El muestreo teórico es un procedimiento al cual no interesa tanto la cantidad de casos que se estudiarán, sino el aspecto cualitativo como tal; el número de casos se decide en el desarrollo mismo de la investigación.

El referente empírico se constituyó por estudiantes de los últimos semestres de Historia, Economía, Física y Cirujano dentista, de la UNAM, en CU.

▪ Individuos. Estos jóvenes, que son estudiantes y trabajan, no se definen a partir de ninguna de estas actividades, sino que reivindican su papel como individuos complejos.

De Garay (2004) se ha enfocado a analizar las prácticas académicas y los consumos culturales de los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana en sus tres campus. El autor declara que prácticamente la mitad de la población estudiantil pertenece a estratos socioeconómicos de escasos recursos, no obstante, en comparación con los alumnos de la UNAM, dice, los de la UAM tienen mayor equipamiento. El esfuerzo por dotarlos de infraestructura refleja la importancia que representa para miles de familias mexicanas el que sus hijos accedan y permanezcan en una institución universitaria.

En cuanto a bienes culturales, se trata de jóvenes que no adquieren libros para sus estudios, los fotocopian o piden prestados. Esta situación dista de las prácticas deseables en las comunidades académicas, y es un fenómeno compartido por estudiantes de la UNAM.

Epílogo

Un perfil aproximado del estudiante universitario debe recuperar, por un lado, las normas, los comportamientos normados y las instituciones normativas que acogen y dan forma a este sujeto; y por el otro, una suerte de auto-concepto, manifestado a través de prácticas y rituales específicos. Estos dos acercamientos constituyen condiciones sociales e imágenes culturales (Feixa, 1998) en torno a tal figura.

Anteriormente los universitarios fueron, sobre todo, jóvenes urbanos burgueses. Hoy no hay una condición social unitaria para todos ellos. Los jóvenes que llegan a la universidad “se mueven en diferentes planos, desde diversas formas sensibles, gustos, modas, deseos, códigos y manifestaciones estéticas” (De Garay, 2008, p. 217); es fundamental empezar a conocerlos, saber cómo se definen a sí mismos, para tejer redes de sentido que permitan delinear nuevos ambientes educativos.

Si bien no existe una condición social unitaria, en su heterogeneidad prevalece un *ethos* que diferencia a los jóvenes universitarios de otras culturas

juveniles, al adscribirse a una institución y observar un conjunto de derechos y obligaciones específicos. Ello les provee de una identidad regularmente transitoria.

Hay prácticas recurrentes concomitantes a su proceso de formación, como asistir a clases, elaborar tareas escolares –en gran medida a través de la lectura y escritura– y sujetarse a procesos de evaluación, muchas veces materializados por un examen. La institución, por su parte, les otorga un distintivo que los acredita como miembros (una matrícula, una credencial) y les impele a acatar las normas preestablecidas. Al término de un ciclo, la institución legitima el proceso formativo a través de la asignación de un certificado o título.

La escuela, pese a las estadísticas de desempleo, continúa afianzada en el imaginario social como medio para *asegurar* un bienestar futuro, para mejorar las condiciones de vida, para *superarse*, también para saldar la deuda con los padres. Se convierte en un espacio mítico, en una plenitud vislumbrada, señalada, próxima: el sujeto *será* (existirá, tendrá nombre, vivirá) una vez alcanzada el objetivo de graduarse y colocarse en el mercado laboral.

Cuando se habla de los estudiantes, con frecuencia se cree que su mundo gira en torno a la escuela, y se olvida que son individuos participantes de distintos procesos de socialización, permeados por una cultura global caracterizada por nuevos lenguajes y formas de interactuar y ver el mundo. Los jóvenes estudiantes universitarios constituyen un conjunto observable desde fuera y heterogéneo en su interior, un foco de atención en diversos momentos de la historia, caracterizado de formas múltiples, según miradas particulares. Una figura compleja y en construcción permanente.

Capítulo III. Escribir en la universidad:

Un acercamiento a las representaciones de los estudiantes

Escribir es importante porque es
el reflejo del alma.

Estudiante de Diseño Gráfico

Esta investigación tiene como fundamento teórico la perspectiva constructivista y epistemológica de las representaciones, al definirlas como constructos sociales, elaboradas en contextos específicos, que estimulan o inhiben ciertas prácticas, que contribuyen a la conformación de identidades y que constituyen fragmentos importantes de la experiencia y conocimiento del mundo, por parte de los sujetos. Asimismo, la escritura también es vista desde una orientación similar, dado que es un proceso de creación de ideas a través de signos que denotan y connotan significados.

Representaciones y escritura constituyen entidades simbólicas, conformadas por significados conceptuales, formas imaginales, lenguaje y elementos lógicos, que organizan la experiencia y dan algún sentido a la vida, transformándose de acuerdo con el contexto social y los procesamientos lógico-semánticos de los sujetos (Paivio, 1990, citado por Campos y Gaspar, 1999; Piña, 2003).

En este capítulo expongo inicialmente los resultados de estudios en torno a las dificultades de los universitarios a la hora de escribir, y enseguida muestro la información que los alumnos de la FES Acatlán compartieron para esta investigación, a través de un cuestionario escrito acerca de tres asuntos principales: la escuela, la escritura y su futuro. Los datos han sido analizados como representaciones de este colectivo social, para dar cuenta del significado que los jóvenes atribuyen a tales categorías.

Problemas de escritura en estudiantes universitarios

Hablar de dificultades y problemas en la escritura de los estudiantes universitarios implica referirse a una desviación de la norma, un fenómeno en el cual el escrito que producen no se ajusta a los modelos textuales ni a los requerimientos que han sido legitimados por la cultura académica. No es que el estudiante no sepa leer ni escribir, sino que no conoce o no tiene experiencia con tales requerimientos.

Las formas de producir y compartir conocimiento en la universidad son particulares y diferentes a las de los niveles educativos inferiores, por lo cual, es común que los estudiantes de reciente incorporación las ignoren y se enfrenten a ellas con desazón y desconcierto. Esta ignorancia es un efecto natural, originado por el cambio de formación educativa: del bachillerato que provee una cultura general, propedéutica o para incorporarse al campo laboral inmediato, a una cultura académica de mayor rigor, y sobre todo científica y especializada.

Las dificultades o carencias en la escritura, observadas desde la cotidianidad de la práctica docente, han sido registradas por especialistas en diversas investigaciones empíricas: Bravo (2005), Carlino (2005, 2004, 2003), Carrasco y González (2011), Ceballos (2005), Creme (2005), Desinano (2009), Fregoso (2007), García y Quintana (2008), Lepe, Gordillo y Piedra (2011), Murga *et al.* (2002), Reguera (2011) y Vázquez (2012). Estos autores señalan como principales carencias de los textos elaborados por estudiantes universitarios, las siguientes:

1. Insuficiente cohesión. La cohesión es la propiedad textual mediante la cual los enunciados, párrafos y apartados mantienen relación con el referente, a través de los mecanismos propios de la lengua.

2. Uso inadecuado de reglas gramaticales. Se refiere principalmente a la relación de correspondencia entre sujeto y verbo, singular y plural, femenino y masculino, tiempos verbales, entre otros.

3. Inconsecuencia sintáctica. Es la presentación de una frase o discurso inacabado, trunco, y ocurre principalmente por descuido y desatención del texto.⁴⁸

⁴⁸ El uso inadecuado de reglas gramaticales y la inconsecuencia sintáctica son fenómenos muy comunes, conocidos como:

4. Deslizamientos semánticos. Son giros de significado no registrados por el DRAE,⁴⁹ pero que son utilizados por los jóvenes.⁵⁰ También se refiere al uso inadecuado de sinónimos que no se ajustan con precisión al contexto de una frase.

5. Ausencia de argumentación y/o conclusiones. Este aspecto de gran relevancia supone la omisión de la voz del estudiante como autor del texto. Los especialistas aventuran como causa hipotética la falta de un compromiso por parte del joven para implicarse en un tema y manifestar su postura.

En este sentido, la escritura consistiría únicamente en el cumplimiento de un requisito escolar, formalizado con la *entrega* de un trabajo-texto; el estudiante desaprovecharía la oportunidad de realizar un ejercicio cognitivo de construcción de conocimiento y, sobre todo, de poder decir *esta boca es mía*.⁵¹

6. Recuperación de fragmentos de textos ajenos. Se trata del fenómeno conocido como “cortar y pegar”, derivado de la libre disposición de recursos informativos digitales, así como de una errada concepción de lo que significa investigar.

Respecto de este asunto en particular, es importante advertir que la citación es una estrategia propia de la elaboración de textos académicos y escolares, ya

Silepsis (o construcción *ad sensum*): “Concordancia de sentido que se establece entre el sustantivo y el adjetivo o verbo sin tomar en cuenta las normas gramaticales” (Luna Traill *et al.*, 2005, p. 70), por ejemplo, “La mayoría de los estudiantes *asistieron* a la marcha”, en lugar de “La mayoría de los estudiantes *asistió* a la marcha”.

Anacoluto: “Incoherencia gramatical que se produce por la ruptura o discontinuidad entre dos o más oraciones. Se atribuye a que el hablante se deja llevar por curso de su pensamiento olvidando completar o relacionar los elementos gramaticales de su discurso” (Luna Traill *et al.*, 2005, p. 30); se trata de un fenómeno naturalmente frecuente en la expresión oral.

⁴⁹ Diccionario de la Real Academia Española. Es importante mencionar que el DRAE está por renombrarse como DILE: Diccionario de la Lengua Española. Este cambio tiene gran relevancia, ya que la edición actual –vigésimo tercera- ha sido resultado de un trabajo colectivo, no sólo de la RAE, sino de 22 países de habla hispana, que conforman la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

⁵⁰ Por ejemplo, la palabra *bizarro*, cuyo significado en español es elegante o valiente, pero popularmente se usa como raro, estrafalario, extravagante, lo cual es resultado de una traducción literal del inglés y francés; probablemente por influencia mediática.

⁵¹ Véase el apartado “El texto académico escolar”, en el cuarto capítulo de la tesis, en donde se discurre sobre la importancia de la voz del autor en la escritura académica.

que las citas y referencias permiten al autor integrar su texto a la discusión sobre el tema que trata. Si bien la información que se encuentra en la red está disponible para quien quiera consultarla y compartirla bajo una licencia *copyleft*,⁵² lo propio de la producción escrita en la universidad es disponer de ella a partir de los criterios señalados por las normas vigentes. La norma lingüística, por ejemplo, debe considerarse en su valor funcional: en la praxis comunicativa (Ibáñez, 2009).

Un denominador común en todas las investigaciones referidas es que señalan faltas de ortografía en los textos escolares; este asunto, sin embargo, parece localizarse en el nivel superficial de la escritura, en virtud de lo cual no es prioritario para estos estudios. Si bien tampoco lo es para mi investigación, conviene advertir que la ortografía no sólo es una cuestión de forma, sino que tiene un impacto directo en la interpretación de un texto, en los niveles semántico y pragmático.⁵³

Los principales problemas de escritura señalados por los investigadores se refieren sobre todo a aspectos relevantes como la carencia de argumentos y de cohesión local y global, así como la reproducción de fragmentos ajenos sin la respectiva referencia. Por otro lado, según indican los propios investigadores, los jóvenes distinguen la ortografía como su principal dificultad, e ignoran o soslayan lo que ocurre en un nivel profundo: coherencia y cohesión, conciencia retórica, planificación, revisión y construcción de conocimiento.

Además de problemas estructurales, Pécora (1984) y Lemos (1977), ambos citados por Leme Britto (2003), han apuntado que los alumnos no tienen algo que decir, que no hay una relación interlocutiva real, pues sólo buscan cumplir con una tarea escolar. La escritura así se convierte en una práctica artificial, realizada a partir de una “estrategia de llenado”, es decir, una amalgama de fragmentos,

⁵² La licencia *copyleft* surge como una alternativa al *copyright*, con el objetivo de reducir las barreras legales impuestas a la creatividad y que los usuarios de Internet compartan, usen, modifiquen, distribuyan, copien y peguen de la red, sin tener que solicitar permiso expreso al autor (Tourinho, 2012).

⁵³ Véase la nota a pie número 25, relativa a la ortografía y sus implicaciones semánticas y pragmáticas, en el apartado “Naturaleza del texto”, correspondiente al primer capítulo de esta tesis.

evocaciones y citas desarticuladas e inconexas, con poca reflexión por parte del estudiante.

Una de las explicaciones más frecuentes en torno a este conjunto de problemas es que los alumnos desconocen la estructura de su lengua, lo cual se debe a que experimentaron procesos de enseñanza y aprendizaje incompletos o inadecuados.⁵⁴ Se aduce también que una deficiente habilidad lectora les impediría establecer relaciones de coherencia y cohesión en los textos ajenos y propios. También resulta evidente que se trata de un asunto relacionado con el capital cultural. Arizpe (1998) explica que los problemas de alfabetización y participación en la cultura letrada, que por todos lados se apuntan, obedecen a determinantes económicas y sociales, más que a las propias capacidades e intereses de los alumnos.

Estas dificultades ocurren o son notorias porque las universidades han incorporado a jóvenes cuya historia de vida no ha sido precisamente la de la cultura dominante. Como apunta Sánchez Olvera (2011), gran parte de los estudiantes de la FES Acatlán han tenido acceso a ella por ser pública y gratuita.

Estos jóvenes que provienen de segmentos sociales subordinados son hijos de padres con irregular o inexistente formación superior, por lo que desconocen los referentes culturales imperantes en las comunidades universitarias; a estos jóvenes les exige mucho esfuerzo integrarse a los universos de referencia propios de las prácticas académicas (Leme, 2003).

La lengua no es solamente un instrumento para la comunicación, sino que es una manifestación del capital cultural, un conjunto de cualidades intelectuales, hereditarias y acumulables, que distinguen a los individuos pertenecientes a un grupo social, y que influyen de manera determinante en el desempeño y éxito social académico. Las ventajas o desventajas sociales derivadas del campo social originario de los individuos, se revelan como ventajas o desventajas escolares.

Esta situación también puede ser explicada por la *zappingcultura*, característica de los espectadores fragmentarios de la realidad. Acostumbrados al

⁵⁴ Véase el apartado “Convergencias y divergencias” correspondiente al capítulo cuarto, en el cual se reflexiona en torno al enfoque comunicativo como paradigma de la enseñanza del español.

uso del control remoto del televisor con el cual cambiar el canal aceleradamente, los jóvenes contemporáneos han desarrollado un comportamiento perceptivo cada vez más fragmentario, inmediato, y fugaz, con predominancia de lo concreto sobre lo abstracto. Esta tendencia se observa también en el entorno escolar, cuando los estudiantes hacen lecturas inconexas y desintegradas de partes de textos (de fotocopias, en lugar de libros) y sitios de Internet, sin una visión global, completa o más profunda del referente. Se trata de una lectura de la realidad a la que le falta cohesión e integración (De Garay, 2008). Si bien las anteriores razones resultan lógicas, es preciso enfatizar que el uso de la lengua en la universidad dista de las prácticas escolares de lectura y escritura en niveles anteriores.⁵⁵ En tanto los jóvenes no practiquen y experimenten con los modos especializados de su área, seguirán presentando dificultades.

La creación de talleres *ex profeso* desligados del currículo escolar y del resto de las asignaturas suelen ser medidas insuficientes para solventar los obstáculos, puesto que la escritura académica tiene que ver tanto con los contenidos disciplinares como con las formas particulares de construirlos, difundirlos y analizarlos. Es un conflicto que debe ser atendido por los mismos especialistas involucrados en las disciplinas. En este sentido, se requiere de una práctica constante de revisión y reelaboración de los textos, además de la ineludible planificación, fase que muchas veces es obviada por los estudiantes; todo ello en un marco de reflexión.

Entender cómo se usa la lengua escrita en la universidad y cuáles son las diferencias con respecto al uso “cotidiano”, es (o debiera ser) uno de los aprendizajes prioritarios del universitario. Lo mismo puede decirse con respecto al proceso de lectura. Estas formas de producción, intercambio e interpretación de información son comportamientos específicos, situados culturalmente (Kalman, 2003), obedecen a una intención, situación particular y destinatario específico.

⁵⁵ El texto es un fenómeno discursivo que pone en evidencia la relación del sujeto con su lengua y con el mundo; a través de él las personas exponen conocimiento, argumentan y formulan juicios. Escribir es un proceso complejo que exige operaciones cognitivas superiores, por ello es pertinente insistir en la distancia lógica entre las prácticas de lectura y escritura del bachillerato y las que se desarrollan en las facultades.

La alfabetización académica se constituye como una de las formas propicias para dar la bienvenida a los jóvenes a ese nuevo entorno, a través de la enseñanza explícita de las formas de construir y compartir conocimiento, de leer, escribir y discutir sobre la materia, de implicarse con el objeto de estudio y con ello comenzar a construir una identidad en el seno la comunidad académica.

Representaciones frecuentes sobre la escritura

El estudio de las representaciones ha venido realizándose desde hace varias décadas en la investigación educativa. Botero (2008) compendia diversas perspectivas que han aparecido en el campo de las ciencias sociales: las representaciones sociales como conocimientos comunes y compartidos (enfoque *moscoviciano*), como esquemas clasificadores que organizan el pensamiento social (enfoque *bourdiano*) y como sentidos constituidos y objetivados (enfoque de la sociología del conocimiento).

Piña y Cuevas (2004) definen las representaciones *sociales* como recursos usados por las personas en el mundo inmediato y cotidiano para interpretar la realidad concreta y legitimar sus vidas. Son una expresión más del conocimiento de sentido común, como los mitos y la sabiduría popular, a pesar de lo cual (o quizás por ello) son motores del pensamiento y la acción.

Las representaciones *sociales* parecen apartarse de las definiciones científicas sobre los objetos, suele creerse que el espacio en que se manifiestan es justamente fuera de instituciones educativas y académicas. Es como si los involucrados en una institución de esta naturaleza se comportaran no a través de representaciones sociales, sino a partir únicamente de conocimiento científico. Sin embargo, en realidad, en los recintos académicos socializan seres humanos, portadores de valores, creencias e ideas de sentido común. En otras palabras, en las instituciones educativas coexiste el conocimiento científico con el de sentido común.

Es por ello que esta investigación tiene como objetivo indagar sobre representaciones, no “representaciones sociales”, dado que toda representación es por definición una construcción social. Éstas son definidas como las

afirmaciones que sobre un segmento de la realidad, o la realidad toda, e incluso sobre realidades hipotéticas que las personas se formulan (Campos, 1999); son conocimientos informales que guían y orientan las actitudes y prácticas de los individuos; se vinculan con un momento histórico, pues resultan de procesos socioculturales.

En la representación se diluyen las fronteras entre sujeto y objeto, pues este último es una elaboración, un objeto reconstruido, significado, representado por el individuo. Una representación siempre es la representación de algo para alguien (Abric, 2001); hay una relación indisociable entre estas dos entidades que se determinan mutuamente. Moscovici (1999) indica que hay un lazo extrínseco que vincula a ambas entidades, debido a lo cual las representaciones deben interpretarse en el marco social en que ocurren. Para su discípula, Jodelet (1999), no son sólo una forma de pensamiento social, tampoco un simple conocimiento, sino una configuración derivada de un entorno cultural que proporciona elementos de orden económico, histórico, social y axiológico.

Cualquier cosa de la naturaleza u objeto tangible o intangible es materia de representaciones; por ejemplo: la escritura. Lectura y escritura son procesos diferenciados y complementarios a la vez; es común asociarlos en el ámbito escolar, sin embargo, cada uno se efectúa mediante procedimientos cognitivos separados y en espacios sociales diversos, aun cuando suelen perseguir, en conjunto, una finalidad similar: la apropiación y expresión de ideas acerca del mundo.

La representación, pues, se conforma por significados conceptuales, formas imaginables (Campos y Gaspar, 1999), lenguaje y elementos lógicos, que organizan la experiencia y dan sentido a la vida. Así, por ejemplo, la representación más extendida en torno a la escritura es considerarla como instrumento de comunicación. Para los especialistas, en cambio, la escritura es un sistema semiótico con funciones y estrategias cognitivas de creciente complejidad (Carlino, 2005; Hayes y Flower, 1980; Meek, 2008; Scardamalia y Bereiter, 1992), como un saber inconcluso que se aprende cada vez que se practica (Carlino,

2010; Chartier, 2005), y como un saber determinado por el contexto y la disciplina en los que se desarrolla (Carlino, 2010, Cassany, 2009).

Fregoso (2007) define la escritura como la elaboración gráfica del lenguaje articulado, o como la emisión de estímulos con un significado intencional. Para Mateos, Martín, Pecharromán, Luna y Cuevas (2008), es un sistema semiótico con una función cognitiva fundamental en la apropiación del conocimiento:

Los sistemas de alfabetización no son meros medios o canales para la transmisión y reproducción del conocimiento ya que, al adquirirse, se convierten en herramientas epistémicas que promueven su transformación (Mateos *et al.*, 2008, p. 257).

El sentido que las personas adjudican a cierta actividad tiene un grado de influencia en la práctica de la misma, aunque tampoco la determina (Dubois, 1990); de ahí la necesidad de vincular la representación que el estudiante universitario posee acerca de la escritura –como proceso general y como actividad particular–, con el ejercicio factual que hace de ella en la universidad.

La representación del mundo, como de cualquier objeto material o abstracto, se convierte en un marco de referencia para la actuación, pues asigna sentido a los hechos. Su incidencia en el modo como el individuo mira las cosas e interactúa con ellas indica que se originan en la zona donde confluye lo psicológico y lo social (Lacolla, 2005).

Como se menciona en la introducción de este capítulo, la perspectiva teórica que fundamenta la presente investigación es la visión constructivista y epistemológica de la representación como proceso social, y de la escritura como producción de ideas y conocimiento. Esta visión considera el desarrollo del conocimiento como una construcción interactiva entre la persona y el mundo (Piaget, 1973; Vygotsky, 1995).

Es decir, esta tesis recupera la propuesta *vygotskyana* en el sentido de que la actividad simbólica que se desarrolla con las representaciones y eventualmente se exterioriza a través del lenguaje, es una función organizadora de las interacciones entre el hombre y el mundo. La representación no es una impresión fotográfica del mundo, sino un constructo dinámico, que evoluciona e involuciona, y configura la realidad de las personas.

Asimismo, la escritura tampoco es un duplicado del mundo, pues lejos de ser una actividad mecánica, o constituirse sólo como la elaboración gráfica del lenguaje articulado, es un proceso de construcción del pensamiento, cristalizado por medio de signos convencionales y significantes (Mateos *et al.*, 2008). Es un proceder caracterizado por la recursividad, la concurrencia y un carácter iterativo, es decir, la posibilidad de ir y volver a lo ya escrito, resolver dificultades, vislumbrar posibilidades: planear, redactar y revisar como actividades concomitantes (Caldera y Bermúdez, 2007).

La escritura, definida en capítulo anterior, es una actividad cognitiva en la que se ponen en juego diversas estrategias cognitivas, de complejidad creciente. Por un lado, la combinación de unidades subléxicas (grafías y signos de puntuación) y léxicas (palabras, oraciones y cláusulas), que constituyen un corpus con sentido y coherencia; por otro, las fases de planificación, redacción y revisión, en ejecución prácticamente simultánea.

En el ejercicio de la escritura se presume la participación activa del individuo; durante la planificación, él construye una imagen mental del texto en un futuro próximo, no sólo en términos de estructura, sino del tipo de escrito, los objetivos que persigue con él, así como del lector potencial, entre otros aspectos. La redacción en pleno es un proceder caracterizado por la recursividad, la concurrencia y un cariz iterativo (Caldera y Bermúdez, 2007), es decir: ir y volver a lo ya escrito, resolver dificultades, vislumbrar posibilidades. En suma: planear, redactar y corregir como actividades concomitantes.

La escritura, como el aprendizaje, es un fenómeno que ocurre en un contexto social, determinado por interacciones y sujeto a las condiciones del contexto en que se produce. Si bien es cierto que posee una faceta íntima y personal, es resultado de procesos sociales, como la educación escolarizada.

La noción de la escritura y su concreción particular mantienen una relación estrecha, de representación y práctica. Las representaciones acerca de la escritura determinan en gran medida las condiciones en que se desarrolla esta actividad. Si bien se trata de una labor compleja, sofisticada, aprendida

regularmente en una institución especializada, es una práctica cotidiana y útil, que se realiza no sólo con fines académicos.

De acuerdo con los resultados obtenidos en algunas investigaciones empíricas, de corte cualitativo, los estudiantes entienden la escritura como una actividad normativa y ortográfica en esencia, debido a lo cual difícilmente se interesan por otros aspectos a la hora de escribir:

algunos [alumnos] señalaron que no podían escribir porque eran pobres en gramática, acentuación, etc. Otros pensaban que “ser escritor” era sinónimo de escribir poesía o de ser un profesional (García y Quintana, 2008, p. 61).

Además:

La ortografía es considerada por el estudiante como el único aspecto relacionado con su destreza lingüística escrita, las demás cuestiones [...] no están en la conciencia del alumno común y, de estarlo, tampoco le preocuparían según se colige de la revisión cotidiana de los trabajos escolares (Fregoso, 2007, p. 75).

Conviene insistir en que la escritura es una herramienta que estimula la producción de conocimiento, es decir, el escritor (el sujeto que escribe) retoma lo dicho por otros, transformándolo a partir de su situación particular. Es por ello factible diferenciar entre tareas superficiales y profundas durante su proceso; las primeras se limitan a la repetición, síntesis y recuperación de textos o fragmentos ajenos: responder a preguntas literales, copiar información de un documento, tomar apuntes o elaborar un resumen.

Las segundas implican la intervención y conciencia del escritor, que genera ideas propias o asigna sentido a las ideas de otros: argumentar, comentar un texto, reflexionar sobre un tema o asunto. Junto con la escritura, la lectura constituye una actividad académica fundamental, tanto para apropiarse del conocimiento como para construirlo y exponerlo.

Explicar la relación entre las representaciones y la práctica de la escritura en individuos que participan de un entorno académico, equivale a intentar exponer la conexión entre un ideal abstracto y la práctica real, concreta, contextualizada bajo condicionantes de orden social, económico, cultural e histórico.

Representaciones de los universitarios sobre la escritura

En esta investigación realicé una encuesta de corte cualitativo con muestreo intencional de caso extremo;⁵⁶ la muestra se constituyó por estudiantes que cursaban los últimos semestres de sus carreras en la FES Acatlán.⁵⁷ Esta característica es fundamental, ya que aporta información relevante, pues se trata de jóvenes que han tenido mayor contacto con la cultura académica de su carrera, en comparación con los estudiantes de semestres iniciales o medios, tanto por la trayectoria universitaria previa, como por estar cercanos al egreso y la graduación.⁵⁸

Son alumnos que durante siete semestres han realizado actividades escolares vinculadas con su disciplina, entre las cuales se cuenta leer y escribir textos. Esto les ha permitido contar con experiencias y aprendizajes específicos, en estrecha relación con las formas de construir y compartir conocimiento a través de la escritura, lo cual constituye el punto álgido de mi investigación.

El cuestionario se diseñó con reactivos de compleción para recuperar las representaciones acerca de tres asuntos principales: a) identidad y sentido de pertenencia con respecto a la UNAM, FES Acatlán; b) actitud prospectiva y c)

⁵⁶ El muestreo intencional de caso extremo contribuye a aumentar las posibilidades de representar la diversidad de la población. Véase el diseño metodológico en la introducción general de esta tesis.

⁵⁷ Estudiantes de 16 licenciaturas diferentes: Derecho (DER); Ciencias políticas y administración pública (CPAP), Economía (ECON), Relaciones internacionales (RI), Sociología (SOC); Arquitectura (ARQ), Diseño gráfico (DG); Comunicación (COM), Enseñanza de inglés (EING), Filosofía (FIL), Historia (HIS), Lengua y literatura hispánicas (LLH), Pedagogía (PED); Actuaría (ACT), Ingeniería civil (ICIV), Matemáticas aplicadas y computación (MAC).

La extensión de la muestra se determinó a partir del punto de saturación; la aplicación de cuestionarios se concluyó en cuanto las respuestas se tornaron redundantes.

⁵⁸ Esta condición supone, desde luego, el contacto con el campo laboral, así como el planteamiento de un tema para elaborar el trabajo de recepción. Si bien ambas situaciones se relacionan con la escritura, ninguna de ellas fue indagada en el cuestionario. Es decir, no pregunté a los jóvenes si trabajaban y cómo usaban la escritura en su trabajo, así como tampoco si ya estaban elaborando su proyecto de tesis; pues el objetivo de esta investigación se aboca solamente a la escritura como práctica escolar en la universidad. Señalo estas condiciones sólo como una suposición acerca del momento en que se encontraban los jóvenes al ser encuestados.

escritura (importancia, proceso, temas, gusto, dificultades y buen escritor).⁵⁹ Los datos fueron analizados mediante el Modelo de Análisis Proposicional (MAP) (Campos, 2005), el cual permite obtener un perfil representacional sobre cada pregunta: “Los Aspectos [*sic*] generales que quedan registrados en el primer lugar del cuadro de cada pregunta **conforman el Perfil Representacional de la población bajo estudio**” [en negritas el original] (Campos, 2012).

Con el MAP se desglosan las respuestas de cada persona en sus componentes con significado diferenciado: general y específico. El *aspecto general* es el sustantivo, verbo o verbo en infinitivo, cuyo contenido semántico sea relevante, y que aparezca al inicio de la respuesta. Los *aspectos específicos* son los modificadores del *general*, que pueden ser también sustantivo, adjetivo, complemento adnominal u objeto directo:

Se registran tantos aspectos generales como se encuentren en la respuesta de un caso a cada pregunta, y su/s respectivo/s aspecto/s específicos (si lo/s tiene). Se registra, para cada pregunta, el total de estudiantes/profesores que se refieren al mismo Aspecto general (Campos, 2012).

La proposición se construye a partir de un criterio de jerarquía, se organiza en atención a la similitud (semántica) y se registra en función de la recurrencia.

El MAP es un método de interpretación de datos cualitativos fundamentado en una perspectiva lingüística, ya que su unidad de análisis es la palabra:

las palabras son más que elementos de verbalización: son unidades de significado que representan conceptos y relaciones lógicas, y por lo tanto habilidades lógico-conceptuales y lingüísticas también (Campos, 2009, pp. 10-11).

La proposición establece un vínculo entre sujeto y predicado; tal estructura expresa organizaciones lingüísticas y lógicas de diversos tipos: acción, estado, suceso o atributo. Esta aproximación teórico-metodológica apunta la relación constructiva que se establece entre los datos empíricos y las categorías teóricas derivadas de tales datos. En otros términos, las palabras expresadas por los sujetos conforman compuestos discursivos con carga semántica.⁶⁰

⁵⁹ Véase el Anexo 1, donde se exponen las categorías que dieron lugar al cuestionario.

⁶⁰ Véase en el Anexo 1 el ejemplo detallado del análisis con el MAP.

La información se sistematizó con apoyo del programa Atlas.ti. Este recurso, diseñado para investigaciones con enfoque cualitativo, supone categorizar los datos de campo a partir de conceptos denominados códigos, que den cuenta de la diversidad, recurrencias y excepciones observadas en la información empírica:

En el programa Atlas.ti, el proceso [de análisis] implica cuatro etapas: Codificación de la información (de los datos); Categorización; Estructuración o creación de una o más redes de relaciones o diagramas de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales, entre las categorías; y Estructuración de hallazgos o teorización si fuere el caso (Varguillas, 2006, p. 76).

Estos códigos son resultado de un proceso de categorización de las respuestas; es decir, cada declaración fue analizada y clasificada bajo un código que representase su valor semántico. Son categorías creadas *a posteriori*.⁶¹

A continuación muestro el perfil representacional generado para cada pregunta, consistente en un conjunto de respuestas que por su similitud semántica han sido reconstruidas en enunciados globales. Cada perfil se compone de los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios empleados por los propios estudiantes.

El perfil se acompaña por los códigos que le dan cuerpo conceptual. También por una definición de cada código, conformada con apoyo de diversos referentes teóricos y ejemplificada con algún fragmento textual, original de los estudiantes. Asimismo, expongo textualmente aquellas respuestas que se alejan del perfil señalado, ya sea por ligeras diferencias semánticas o por ser francamente contrapuestas a su sentido. A estos enunciados los he denominado complementos.

⁶¹ Los códigos se construyeron a medida que se revisaban y procesaban los cuestionarios; inicialmente se obtuvo un listado de 65 conceptos que representaban las múltiples respuestas de los estudiantes a las doce preguntas formuladas. Posteriormente, tras una depuración se reconstituyó el listado, del que resultaron 34. Véase en el Anexo 1 el listado de códigos y su relación con los reactivos del cuestionario.

Identidad y sentido de pertenencia

1. Perfil representacional de la pregunta:

Ser parte de esta escuela como estudiante significa:

Ser parte de esta escuela como estudiante significa un orgullo y un privilegio por ser una de las instituciones más solicitadas y reconocidas en Latinoamérica. También es un logro y premio al esfuerzo. Asimismo, implica un compromiso y la responsabilidad de cumplir con las obligaciones de ser estudiante y aprovechar lo que la universidad ofrece, a fin de representarla y, eventualmente, responder a las demandas de la sociedad.

Códigos:

- Orgullo
- Compromiso
- Colaboración social

ORGULLO. Este código comprende la idea de privilegio y honor por el prestigio que representa para los estudiantes el pertenecer a la FES Acatlán-UNAM.⁶² Para Fuentes (2011), tener prestigio significa gozar de una reputación firme y apreciada por los otros, es ubicarse en buena estima ante los demás, ser admirado y reconocido: "Implica que hay un buen crédito social y con él se da la ascendencia positiva de un individuo" (Fuentes, 2011, p. 3).

Se trata de una condición valorativa en que se encuentran las personas, comunidades e instituciones, que a su vez implica suposiciones y expectativas respecto de su propio comportamiento.

Los resultados derivados de un proyecto de investigación sobre identidades estudiantiles, realizado en la FES Acatlán (Sánchez Olvera, 2011), coinciden en que, en términos generales, una de las principales búsquedas de los alumnos es la realización y superación personal; la Universidad se plantea entonces como plataforma para conseguir tal propósito. Para estos jóvenes, asistir a la Universidad significa un logro, un honor y un reto.

⁶² En esta investigación, la expresión "esta escuela" se refiere tanto a la UNAM en general como a la FES Acatlán en particular, aunque evidentemente las condiciones de infraestructura, organización, planes de estudio, e incluso de imagen (es decir, de representaciones en torno) sean distintas.

Son éstas también las respuestas que he obtenido con la presente investigación. Así, para un estudiante “Ser parte de esta escuela significa un orgullo y un gran premio a mi esfuerzo y el de los que me han apoyado” (ICIV), mientras otros coinciden en que se trata de “un honor y prestigio pertenecer a esta máxima casa de estudios” (ICIV) y (DER), porque “es la mejor escuela de Latinoamérica” (ICIV).

Hay claramente una disposición afectiva hacia el objeto de referencia: “no hay como ser de la UNAM y estudiar una carrera” (DER). Recuérdese que la UNAM ha aparecido con frecuencia durante la última década en algunos de los diferentes *ranking* evaluadores de universidades en el mundo; esto podría haber incrementado los motivos por los cuales un estudiante se dice orgulloso de pertenecer a ella. De hecho, las razones esgrimidas parecen confirmarlo: se recurre a la denominación “Máxima casa de estudios” y a su reputación como “la mejor de Latinoamérica.”⁶³

Para Tenti Fanfani (2000), es deseable que una institución educativa se caracterice, entre muchas cualidades importantes, por generar un sentido de pertenencia entre los jóvenes estudiantes, con la cual puedan establecer una identificación. En este sentido, ellos mencionan que “Ser parte de esta escuela es una gran oportunidad” (CPAP), “ya que no todos pueden ingresar” (SOC), otro declara: “soy muy afortunado” (DG).

COMPROMISO. Se refiere a la idea de responsabilidad respecto de las prácticas concretas que los alumnos realizan en su labor de estudiantes: atender clases, elaborar tareas, sujetarse a evaluaciones, entre muchas otras. Tales prácticas contribuyen a identificarlos como integrantes de una institución. De acuerdo con Martínez Bonafé (2001), el compromiso es un modo a través del cual las personas participan en el sostenimiento del espacio social en que se ubican.

El conjunto de prácticas obligadas es una suerte de condición social a la que se sujetan los individuos, una vez adscritos a una institución; con ello van construyendo una identidad –transitoria– de estudiantes del nivel superior. Desde

⁶³ Evidentemente, esta denominación ha cambiado año con año y de acuerdo con la organización dictaminadora.

“fuera”, esto conforma la representación que otros sectores se formulan en torno ellos. Las prácticas pueden ser tan concretas o tan abstractas como los propios jóvenes señalan: “Ser parte de esta escuela significa cumplir con mis obligaciones como universitario” (ARQ); o “poner en alto el nombre de Acatlán” (ACT).

COLABORACIÓN SOCIAL. Vinculado en buena medida con el anterior, Compromiso, este código se refiere al sentido del deber que los alumnos reconocen tener ante la sociedad o el colectivo al cual se incorporarán en su ejercicio profesional. Tal idea armoniza con el señalamiento formulado por Coiçaud (2008, p. 35): "La función tradicional de la universidad fue la de transmitir y legitimar valores relacionados con el conocimiento universal, pero ahora [...] se le demanda con mayor énfasis la responsabilidad de asumir los problemas sociales".

A este respecto, un estudiante señala: “Ser parte de esta escuela como estudiante significa formar parte de personas que se están preparando para responder a una sociedad que necesita resultados inmediatos” (FIL). Naval, García, Puig y Anxo (2011) afirman que la universidad no sólo prepara al individuo para el mundo laboral, sino como ciudadano, es decir, en su rol de sujeto cívico.

No obstante, para algunos, la universidad parece lejana a tales propósitos. Los resultados de un estudio cuyo objetivo fue indagar cómo académicos de diferentes campos profesionales conciben la naturaleza de la educación superior y su relación con el contexto social, muestran que, en términos generales, este sector opina que la universidad no está del todo vinculada con los problemas sociales del país: "la universidad como sistema [...] no está resolviendo de manera eficiente y oportuna las demandas sociales" (Viloria y Galaz, 2011, p. 8).

Recientemente, Domingo Argüelles (2015) advirtió que la formación universitaria durante generaciones se ha limitado a proveer a los estudiantes de instrucción técnica, y que éstos han depositado en ella sus aspiraciones de crecimiento, principalmente en términos materiales, ello en detrimento de una auténtica formación humana, ética, de compromiso social; el autor lamenta que dicha formación no sea factor de cambio social o colectivo (en todo caso, lo ha sido en un nivel individual y utilitario):

en los países atrasados donde prevalecen enormes desigualdades económicas y sociales y donde la escolarización universitaria (ya que no necesariamente la educación universitaria) funciona principalmente como lógica aspiracional y como escalera socioeconómica (Domingo Argüelles, 2015).

Y señala la indolencia de los universitarios ante los problemas sociales:

No son pocos los universitarios inconscientes de la más epidérmica realidad que los rodea, no ya digamos de las contradicciones profundas de dicha realidad engendrada de desigualdades sociales (Domingo Argüelles, 2015).

El autor reconoce lastimosamente que muchos funcionarios del país, a cargo de puestos estratégicos como jueces, gobernantes, legisladores y políticos en general, así como ciudadanos de a pie, que han pasado por aulas universitarias, laboran y viven mediante prácticas que oscilan entre la corrupción y la connivencia. Estas reflexiones sin duda que conminan a repensar en el papel social de la universidad y los sujetos de la educación.

Complementos.⁶⁴

“Ser parte de esta escuela como estudiante significa un nivel más para llegar a acercarme a un experimento académico” (LLH).

“Ser parte de esta escuela como estudiante significa inconformidad con la situación actual” (MAC).

“Ser parte de esta escuela como estudiante debería ser algo bueno, sin embargo, lo identifico más como algo decadente. No considero que, en general, los alumnos de esta Institución actuemos como deberíamos” (LLH).

“Nunca me he apegado a las cosas, ser parte de esta Institución hubiera sido lo mismo que pertenecer a otra, el mismo orgullo” (MAC).

Código:

- Visión crítica

⁶⁴ Recuérdese que denomino complementos a aquellas respuestas que se alejan semánticamente del perfil representacional, es decir, que establecen variantes significativas y, en ciertos casos, se oponen a la respuesta generalizada, al margen de constituir o no una frecuencia o representación cuantitativa.

VISIÓN CRÍTICA. Los códigos anteriores: Orgullo, Compromiso y Colaboración social, derivaron de las respuestas literales obtenidas en los cuestionarios. Este código dista claramente de ellos, ya que no es un concepto retomado de manera textual, sino que representa el sentido del discurso de los jóvenes. Una visión crítica implica reflexionar sobre el referente y emitir juicios y valoraciones al respecto; estos jóvenes han manifestado su posición ante el significado de ser estudiante en la FES Acatlán-UNAM.

Este código fue acuñado como una forma alterna de referirse al pensamiento crítico. Para González Casanova (2010), es fundamental ejercer esta facultad como una forma de lucha social y de ejercicio de la libertad; en ello coincide Prieto González (2008) al señalar la necesidad de diseñar estrategias que atiendan la formación del pensamiento crítico en la universidad.

Estos estudiantes proporcionan una visión áspera, francamente opuesta a la manifestada por la mayoría encuestada. Su crítica se dirige a la escuela: al autodenominarse “experimento académico” (LLH); al sistema y la necesidad de confrontarlo; a sí mismos: “No considero que [...] actuemos como deberíamos” (LLH); y hasta a la propia pregunta: “ser parte de esta Institución hubiera sido lo mismo que pertenecer a otra” (MAC).

La reflexión, el análisis y la argumentación son acciones cognitivas mediante las cuales se ejerce el pensamiento crítico. Si bien estos jóvenes no proporcionan argumentos amplios que justifiquen su juicio, ciertamente sus respuestas son lapidarias y sería sensato pensar que son resultado de su larga experiencia en el sistema escolar.

Como síntesis respecto a la primera pregunta del cuestionario, la generalidad de las respuestas muestra que los estudiantes se ven complacidos de pertenecer a la Universidad. Encuentro, sin embargo, que algunos de ellos miran con ojos críticos su papel de estudiantes; otros equiparan la formación universitaria con la protesta y no dudan de formular apreciaciones satíricas.

2. Perfil representacional de la pregunta:

Ser buen estudiante significa:

Ser buen estudiante significa no sólo obtener buenas calificaciones, sino realizar responsablemente y con gusto las actividades que demanda la Universidad, así como aprovechar los recursos y oportunidades que ofrece, además de aprender, enriquecer y compartir el conocimiento.

Códigos:

- Compromiso
- Gusto
- Actividades extraescolares
- Aprender

GUSTO. En las respuestas se observa la tarea de ser estudiante no como una pesada carga: “Ser buen estudiante es principalmente gusto por hacer las cosas” (COM). El gusto es la capacidad de observar distinciones entre dos o más motivos, por ejemplo, entre el arte y lo que no lo es, y la posibilidad, a partir de tales diferencias, de manifestar una predilección. Esta capacidad se encuentra condicionada por el capital cultural de que goza el individuo, es decir, si posee los códigos, los instrumentos de conocimiento y reconocimiento, que le permitirían entender y apreciar entre una y otra opción, por ejemplo en el campo del arte:

Lo que se llama gusto es precisamente la capacidad de hacer diferencias entre lo salado y lo dulce, lo moderno y lo antiguo, lo románico y lo gótico [...] y, en segunda instancia, de probar y enunciar preferencias. (Bourdieu, 2010, p. 32)

En analogía con el arte, el gusto señalado por estos jóvenes implica la distinción de lo que ser universitario supone respecto de la imagen del no universitario, y lo que ello trae consigo: tal vez prestigio y reconocimiento social, o la promesa de una mejor calidad de vida futura. Ideas todas derivadas de una representación popularizada acerca de la función de la universidad.

Bourdieu denomina *nomos* a un punto de vista legitimado a través del cual se mira la realidad; tal perspectiva es gestada por una institución, como puede ser la escuela, el Estado o los propios organismos especializados en establecer *rankings* evaluadores de instituciones de educación superior. Así, el *nomos* se constituye como "un principio de visión y división legítimo" (Bourdieu, 2010, p. 26) que orienta los gustos, o sea, las distinciones y preferencias formuladas por los individuos.

Entonces, gustar de la universidad quiere decir reconocer lo que ella significa y supone, y aceptarla; se trata de una elección provocada, estimulada o sugerida, en última instancia, por un criterio más o menos consensuado.⁶⁵

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES. Este código se refiere a aquellas prácticas que se realizan dentro o por invitación de la Universidad, pero que no son propiamente clases, exámenes, prácticas de laboratorio o similares, y que suponen la participación de los estudiantes como espectadores y/o ejecutantes. Por ejemplo: conferencias, participación en congresos, oferta cultural y deportiva, entre otras.

A este respecto, un estudiante señala que “Ser buen estudiante significa adquirir conocimientos no solo de las clases, sino también de las conferencias y actividades que nos proporciona la Universidad” (DER), otro asegura que consiste en “aprovechar cada aspecto que la Institución ofrece” (EING).

De acuerdo con Casillas, Molina y Coronado (2011), estas actividades se diseñan como una de las finalidades de la institución educativa superior, consistente en proveer al universitario no sólo de conocimientos disciplinares, sino de una formación integral, que fortalezca su capital cultural.

Así, el capital cultural constituido por el conjunto de atributos intelectuales transmitido por la familia de origen, se pone en relación con los consumos culturales efectuados por los universitarios, a partir de la oferta cultural institucional (además de las ofertas comerciales). Este proceso en ocasiones se ve obstaculizado debido a que el universitario no siempre posee los códigos que le permiten comprender/disfrutar de dicha oferta.

APRENDER. Este código incluye algunas de las respuestas de los estudiantes en relación con conceptos como pensar y conocer. “Ser buen estudiante significa adquirir todos los conocimientos que los profesores te están transmitiendo” (ECON) y “obtener todo el conocimiento posible de los profesores para emplearlo en un futuro” (MAC), así como “aprender todo” (ACT), señalan algunos jóvenes.

⁶⁵ Para Ordorika (2015), los más de 18 *rankings* mundiales tienen un enfoque sesgado, porque instituyen un comparativo a partir de un modelo específico de universidad, que se corresponde con la Universidad de Harvard (en estrecha asociación con intereses mercantiles). Tal modelo no toma en cuenta los propósitos y prioridades, el impacto social ni las distintas legislaciones al respecto de cada universidad; en suma, ignora los contextos particulares.

Si bien transmisión y adquisición de conocimientos son actividades diferenciadas y, por lo regular, desarrolladas por individuos distintos, se encuentran estrechamente vinculadas; conviene aquí relacionarlas como un código en conjunto, ya que ambas refieren una de las principales funciones de las instituciones escolares: su presencia es signficada aquí como la evidencia de que, para estos alumnos, además de cualquier otro asunto, la universidad es el sitio donde se comunica conocimiento.

La perspectiva constructivista, que suscribo en este trabajo, explica el aprendizaje-conocimiento como un proceso de interacción entre el sujeto que conoce y el objeto cognoscible, es decir, aquello que elaboran las personas cuando entran en contacto físico y/o lógico simbólico con la realidad o con un fragmento de ella, en condiciones determinadas por un contexto socio-histórico.

Para Sagan (2009), el saber que se adquiere se corresponde con la producción de nuevas sinapsis en el cerebro, es decir, puntos de contacto entre las neuronas, elementos activos de la función cerebral. A decir de Campos (1999, p. 3): "el conocimiento es un producto siempre cambiante de un proceso constructivo en condiciones sociales específicas, más allá de una simple absorción o reproducción directa y fiel de la realidad." De acuerdo con estas acepciones, en la universidad no sólo se comunicaría conocimiento, sino que los sujetos de la educación lo construirían activamente, bajo condiciones de orden institucional e histórico cultural.

En la denominada sociedad del conocimiento, éste se ha convertido en una mercancía de gran valor. El acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología ha sido resultado y al mismo tiempo motor que fomenta la expansión del conocimiento, no obstante, esto no significa una democratización del mismo. Para Olivé (2009), el conocimiento está ligado con el poder, con la élite, con la clase dirigente y con las empresas, y no necesariamente con el ciudadano común.

El valor del conocimiento, pues, no es sólo social, sino económico, lo cual ha incrementado, al mismo tiempo, la estima de las universidades como instituciones productoras de saberes; esto ha llegado a tal grado que se han desarrollado y fortalecido las relaciones entre éstas, los gobiernos y la industria.

Didriksson (2014) formula una crítica a las universidades que, de ser originalmente espacios de disconformidad, desafío y pensamiento liberal, han devenido en instituciones al servicio de intereses particulares, primordialmente de orden comercial. Para el autor, una universidad “de innovación con pertinencia social” tiene un alto compromiso con el cambio social, la justicia y la paz, además del desarrollo sustentable, cuyos beneficios sean colectivos, no privativos a determinados sectores. Se trata de una crítica similar a la formulada por Domingo Argüelles, planteada en el apartado anterior.

Complementos:

“Ser buen estudiante significa aprender y ser autodidacta” (MAC), “ser autónomo, autárquico y autócrata” (FIL), “investigar por su propia cuenta” (LLH), “ser autodidacta” (ACT).

“Ser buen estudiante significa ser mejor persona” (MAC).

Código:
• Autonomía
• Mejor

AUTONOMÍA. El alumno de Filosofía define al buen estudiante con la tríada “autónomo, autárquico y autócrata”. Se trata de un conjunto de conceptos con raíz común y significados similares, al menos en sus acepciones etimológicas. Los tres tienen connotaciones éticas.

La autonomía es una condición de independencia, por medio de la cual la persona (el buen estudiante) se rige por sus propias normas. A este respecto, la principal referencia es el imperativo categórico kantiano: “Elegir siempre de tal modo que la misma voluntad abarque, al mismo tiempo, las máximas de nuestra elección como ley universal” (Ferrater, 1988, p. 46); es un criterio que especifica la universalidad de las leyes; esto implica el reconocimiento de otros sujetos morales, para los cuales debe valer la propia norma general (Larroyo, 1981).

La autarquía también implica una suerte de autosuficiencia, de bastarse a sí mismo.⁶⁶ Por su parte, la autocracia, para los antiguos, se refería al estado de una

⁶⁶ Para los antiguos griegos, esto era posible a través del desprendimiento de todo aquello que fuera externo a la naturaleza humana y que causara inquietud, a modo de dar sosiego al espíritu.

persona que se manda a sí misma.⁶⁷ Como es posible observar, los tres conceptos aluden a la capacidad de desempeñarse de manera independiente, con autosuficiencia y control en los procesos de aprendizaje, apreciación muy cercana a “ser autodidacta” (MAC) e “investigar por su propia cuenta” (LLH).

El conocimiento es un proceso de aprendizaje continuo, por lo que los estudiantes universitarios, futuros profesionales, requieren de una formación que les permita desarrollar su autonomía para usar la información disponible y generar nuevos conocimientos, o usar de nuevas maneras los conocimientos adquiridos:

si queremos que nuestros alumnos puedan gestionar su propio conocimiento, debemos ir haciéndoles cada vez más autónomos en la toma de decisiones de su aprendizaje, de forma que en cualquier contexto de aprendizaje, ya sea ante la lectura de un texto, en la defensa de un argumento o de una posición teórica, al interpretar una gráfica o al diseñar un experimento o una investigación, sean capaces de *planificar, supervisar y evaluar* el despliegue de sus propios conocimiento (Pozo y Mateos, 2009, p. 63).

Pozo y Mateos (2009) establecen una relación entre autonomía y metacognición, dado que ser autónomo no sólo implica planificar, sino supervisar y evaluar los procesos: ser consciente de las dificultades que se presentan, así como establecer estrategias de acción para situaciones específicas. Para los autores, los estudiantes autónomos y metacognitivos saben lo que no saben, lo cual los sitúa en el camino hacia el conocimiento. Evidentemente, este escenario requiere de profesores dispuestos a convertirse en guías, facilitadores, tutores, más que depositarios y transmisores del saber.

MEJOR. Este código engloba adjetivos como “mejor” y “bueno”, así como el adverbio ponderativo “bien”. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, próximamente Diccionario de la Lengua Española: DILE) define esta palabra como la cualidad de superioridad de un objeto de referencia, en tanto determinadas expectativas. En este sentido, puede observarse cómo los jóvenes señalan cualidades relacionadas tanto con el individuo: “Ser buen estudiante

⁶⁷ Este concepto también es definido como el sistema de gobierno, cuya ley suprema reside en la voluntad de una sola persona, por ejemplo el zarismo.

significa ser mejor persona” (MAC), como con el proceso educativo-académico que ocurre en la escuela: “Hacer y dar tu mejor esfuerzo cumpliendo” (SOC).

En las dos preguntas iniciales del cuestionario se advierte una correlación entre la evaluación académica favorable, dictaminada en buena medida por organismos internacionales, y la imagen del buen estudiante: aquél que aprovecha las oportunidades ofrecidas por la institución, además de cumplir responsablemente su papel: “Ser buen estudiante significa una gran dedicación para obtener los grandes resultados al salir de la carrera” (ICIV), “estar tranquilo, porque el deber muchas materias es estresante” (DER), “ser responsable para crearnos una conciencia que nos permita pensar el mundo en que vivimos” (RI), “Cumplir con las exigencias que la carrera demanda y tomar conciencia de los problemas a los que te enfrentas, después reflexionar y tratar de solucionar” (FIL). Por otro lado, se reconocen también respuestas disidentes que critican y acaso desacralizan la visión general al respecto.

3. Perfil representacional de la pregunta:

Sé que la educación es:

Sé que la educación es muy importante para la formación y el desempeño del individuo en sociedad. La educación no es sólo la transmisión o el aprendizaje de conocimientos, sino que es la integración de una cultura general, con valores y experiencias, que permite concebir una visión del mundo, para desenvolverse en todos los aspectos de la vida; es un camino para lograr metas futuras, en la vida laboral y social

Códigos:

- Importante
- Colaboración social
- Aprender
- Valores
- Importancia laboral

Al igual que en la pregunta anterior, aparecen respuestas relacionadas con el sentido del deber de los estudiantes: “Sé que la educación es: Un mundo vital para que una persona se desenvuelva y crezca dentro de la sociedad y de esta manera colaborar con esta misma” (DER), “es: Importante para ser una buena persona, no solo conmigo sino con la sociedad” (DG).

Asimismo, estos jóvenes la definen en relación con el aprendizaje y los conocimientos: “es: el conjunto de conocimientos adquiridos” (RI), “es: la transmisión de conocimiento para así generar conocimiento” (MAC), “es: De gran importancia en esta vida, para no vivir en la oscuridad de la ignorancia” (ICIV), “Una forma en la cual puedo obtener conocimiento del mundo” (COM), “el proceso mediante el cual se transmiten conocimientos, costumbres, formas de actuar, etc.” (ARQ), “es: un sistema en el cual, el aprendizaje y conocimientos se replican de generación en generación” (DG), “una enseñanza no sólo para los alumnos sino para el docente” (HIS).

IMPORTANTE. De acuerdo con el significado ortodoxo, propuesto por el DRAE, lo importante es de interés o de conveniencia para el individuo. El código comprende adjetivos como, “vital”, “esencial”, “fundamental”, “básica” e “importantísima”. Ésta es la respuesta que apareció con mayor frecuencia, prácticamente en todos los cuestionarios. Por ejemplo: “Sé que la educación es importante en cualquier persona, porque nos hace tener una visión diferente de la vida” (ICIV), “importante para un mejor futuro” (SOC), “importante para ser una buena persona, no sólo conmigo sino con la sociedad” (DG), “importante para no vivir en la oscuridad de la ignorancia” (ICIV).

VALORES. Para los jóvenes encuestados, la educación es “una base, personal y social” (COM), que “nos hace tener una visión diferente de la vida” (ICIV). La educación formal se desarrolla estructuradamente, es mediada por un profesor y va encaminada a la obtención de una certificación o acreditación (Escofet, García y Gros, 2011, p. 1183); es un proceso complejo, compuesto por fenómenos dinámicos e interactivos, en el que intervienen sujetos con prácticas especializadas, reguladas institucionalmente, así como también valores, estados de ánimo, creencias y construcción de identidades subjetivas e intersubjetivas.

La escuela es una de las esferas sociales en que los sujetos se ven expuestos en tanto individuos, ya que en ella se dan interacciones en las que las emociones, ideología, idiosincrasia, inteligencia emocional, creencias y valores son mostrados ante los otros, quienes acaso pueden cuestionar, denunciar o

confrontar. Como menciona un estudiante: “la educación es nuestra manera de percibir la realidad” (MAC).

También hubo respuestas que definen la educación como aquella formación que se da en el hogar: “Sé que la educación es: Todo aquello que te enseñan en casa, porque la escuela no educa, cultiva y eso es distinto y muchos padres creen que la escuela va a educar a sus hijos y eso no es así” (DER).

Una de las competencias fundamentales de los profesores, pero también de los alumnos como sujetos de la educación, es aceptar la complejidad de las relaciones en el interior de las instituciones educativas de todos los niveles. Perrenoud (2004) señala que es preciso luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales, así como desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia en las aulas, todo ello constituye una referencia directa a los valores de los individuos:

todo puede ser un valor (actitudes, cosas, procesos, instituciones), en la medida en que los hombres lo constituyan como tal. Por ello su estima es relativa al tiempo y al espacio (García y Vanella, 1992, p. 25).⁶⁸

En los procesos educativos, los comportamientos exhiben implícitamente una serie de valores, a través del denominado currículo oculto, un “código cualitativo o perspectiva axiológica” desde la cual se diseñan y desarrollan los procesos formativos (Zárate, 2001, p. 208). La educación es también “el proceso mediante el cual se transmiten (...) costumbres, formas de actuar, etc.” (ARQ), es “cultura general adquirida por la experiencia” (SOC), “es: tener valores, como el respeto, cumplir con los deberes como ser humano, valorarte y valorar al prójimo” (CPAP).

IMPORTANCIA LABORAL. En el capítulo anterior se hizo referencia a la investigación realizada por Cuevas sobre las representaciones sociales de los estudiantes respecto de la UNAM; uno de los resultados principales es que para los jóvenes, la

⁶⁸ Para Sábato (2004), muchos de los valores de antaño, como el honor y la honestidad, la dignidad y la vergüenza, hoy están ausentes gracias a la globalización, y ello constituye una gran pérdida para la humanidad. La escuela no parece contribuir a recuperarlos: para Castoriadis (1997), la sociedad contemporánea valora la educación sólo como una mercancía, como una forma de aspirar al bienestar económico-material. Véase el apartado “La figura del universitario”, en el segundo capítulo de esta tesis.

universidad parece ser clave de un futuro próspero: “Está sedimentada la representación de que llegar a la Universidad es una oportunidad de desarrollo económico y social” (2007, p. 68).⁶⁹

Para los jóvenes de mi encuesta, la educación es “importante para un mejor futuro” (SOC), “importante, sin ella tus metas serían inalcanzables” (ECON), “el medio, la herramienta, el camino para alcanzar, o ayudarme, mis metas” (FIL) y “una herramienta indispensable para tener una mejor sociedad” (ARQ).

No obstante, es preciso recordar las palabras de Casanova Cardiel (2011) en el sentido de que actualmente, las condiciones de la economía de México han demeritado las posibilidades de ascenso socioeconómico, antes casi garantizadas por una formación universitaria.

De acuerdo con Bartolucci (2000), los estudiantes de la UNAM proceden de estratos intermedios de la clase metropolitana, han egresado de escuelas públicas, su preparación previa es deficiente y están orientados a encontrar empleo en los niveles intermedios y bajos de la burocracia pública y privada.

La *ENEUNAM*, por otro lado, reveló que entre los alumnos de la FES Acatlán hay una gran proporción de jóvenes que dicen estar satisfechos por la formación académica recibida, y consideran que lo aprendido será útil para su desarrollo profesional (Suárez Zozaya, 2012). Los resultados de mi encuesta confirman esta afirmación, ya que sí hay jóvenes que consideran que la educación es importante para desarrollarse en el campo laboral: “Sé que la educación es vital para poder tener un aprovechamiento y desenvolvimiento laboral” (EING).

Complementos:

“Sé que la educación es suficiente, porque aun siendo buena la educación, siempre sigue faltando algo para llegar a ser excelente” (MAC).

“Sé que la educación es un derecho sin obligación, pues la

Códigos:

- Visión crítica
- Derecho

⁶⁹ La autora cita a Díaz Barriga (1995) para señalar que es en los años cincuenta del siglo pasado, justamente cuando se edificó la Ciudad Universitaria, que la UNAM comenzó a ser asociada con la movilidad social: a mayor escolaridad, mejores oportunidades en el campo laboral y, en consecuencia, mayor bienestar.

educación tiene que estar ahí para todos” (FIL).

“Sé que la educación nos hace tener una visión diferente de la vida” (ICIV), “tener otras visiones” (PED), “una visión crítica de la sociedad” (LLH), “puede abrir la mente” (COM).

DERECHO. El derecho a la educación es uno de los puntos nodales de las políticas educativas en muchos Estados, incluso en México. La Constitución estipula el derecho a la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, y recientemente la media superior; también deja en claro la necesidad de promover la educación en todos sus niveles y modalidades.

Madrazo y Beller (1995, citados por Latapí, 2009) señalan que la garantía de acceso a la educación superior es obligación del Estado, a partir del mérito de los aspirantes. En este sentido, prevalece la diferencia entre “derecho a la educación” y acceso a la universidad. Dado que ésta no es obligatoria –ni gratuita, en muchos casos-, tal garantía se limita a la ampliación de la oferta educativa. Para el estudiante de Filosofía, la educación “es un derecho sin obligación”, para el marco jurídico mexicano es una prerrogativa estatal (Latapí, 2009).

Así, para algunos estudiantes, la educación es “demasiado importante para tener mentes críticas en una sociedad o nación” (LLH) y “un medio para concebir una visión crítica de la realidad” (LLH), pero también: “suficiente porque aun siendo buena la educación, siempre sigue faltando algo para llegar a ser excelente” (MAC). Las respuestas a estas primeras tres preguntas, todas referidas a la educación y la escuela, giran en torno a los códigos Compromiso, Colaboración social y Autonomía, pero están presentes también las posturas divergentes que, como ya mencioné, desacralizan estas concepciones y señalan una realidad inquietante.

Actitud prospectiva

4. Perfil representacional de la pregunta:

Mi futuro lo imagino como...

Mi futuro lo imagino como exitoso en todos aspectos de la vida; seré un gran profesionista (licenciado, programador, constructor, docente, dibujante, matemático, arquitecto, economista, titular de un despacho, productor, actuario, escritor, editorialista, investigador de la UNAM) que trabaja en lo que le gusta, contribuye con su país y retribuye a la Universidad; continuaré preparándome para especializarme y actualizarme, aquí o en el extranjero; formaré una familia.

Códigos:

- Éxito
- Campo profesional
- Colaboración social
- Formación continua
- Familia

Al igual que en la pregunta “Ser parte de esta escuela como estudiante significa...”, aparece en estas respuestas el sentido del deber ante una sociedad a la que los estudiantes se integrarán, ya no en su papel de estudiantes, sino de profesionistas de un área disciplinar: “Mi futuro lo imagino como ayudando [*sic*] a que este país sea más democrático y equitativo. Trabajando por ello” (CPAP).

ÉXITO. Este concepto se refiere a un resultado o proceso provechoso, feliz o adecuado con las expectativas (RAE, 2014). Las respuestas obtenidas muestran a un conjunto de estudiantes que vislumbran *su futuro* de manera positiva y optimista; casi todos se miran a sí mismos desempeñando su profesión “exitosamente”, es decir, con expectativas satisfechas en todo sentido, incluido el económico:

“Mi futuro lo imagino como éxito [*sic*] académico y laboral” (EING), “...como un gran constructor, chef y grandes éxitos tanto personales como familiares” (ICIV) y “un economista exitoso, logrando todas las metas que me proponga” (ECON).

CAMPO PROFESIONAL. Las profesiones se originan en el contexto histórico de la Modernidad (Hoyos, 1994; Vilorio y Galaz, 2011), pues la universidad posibilita una formación masiva, a diferencia de la transmisión local y doméstica del

conocimiento artesanal, típico de la Edad Media. Además de transmitir el saber, la universidad lo sistematiza (fragmentándolo), y con ello diseña perfiles disciplinarios, caracterizados no sólo por un conocimiento específico, sino por una determinada praxis social. Ello obedece a necesidades económico-productivas, sociales y políticas del momento.

Para Lechuga (1994), los profesionales se vinculan con instituciones educativas y de investigación, así como con organismos corporativos del Estado: "su producción se inscribe en una industria de la cultura; son sujetos sociales ya que producen hábitos de convivencia social y [son] agentes de poder porque regulan [sic] norman y vigilan el cumplimiento de conductas sociales" (Lechuga, 1994, p. 19). En este sentido, son agentes que producen capital cultural, pero también son sujetos políticos.

Viloria y Galaz (2011) explican que la cultura profesional se caracteriza por la disposición y construcción de un conocimiento organizado; estas prácticas son legitimadas por medio de la asignación de certificados, como documentos simbólicos que avalan la pertenencia a una determinada comunidad disciplinaria.

Asimismo, los miembros de la comunidad comparten un compromiso moral, de servicio social; los autores citan a Hatch y a Cogan para aclarar que las profesiones no se limitan al logro de retribución económica, sino que pretenden contribuir con un beneficio público: "el cuidado a los débiles, el avance de la ciencia, o el mantenimiento de la justicia" (Viloria y Galaz, 2011, 2), entre otros.

Las respuestas de los estudiantes confirman en gran medida la visión de los teóricos: "Mi futuro lo imagino como un abogado [sic] prestigiado, titular de un despacho el cual se caracteriza por el servicio que le proporciona a sus clientes" (DER), "quizá [en] imprenta, editorial, escritura o enseñanza, sin embargo, una serie animada será lo mejor" (LLH), "...como docente o en producción, escribiendo, dibujando (COM)", "...como una profesionista y ayudando a la sociedad" (RI), "como un gran arquitecto formado en la universidad" (ARQ), "como investigador de la UNAM" (CPAP).

FORMACIÓN CONTINUA. Una de las mayores aspiraciones de estos jóvenes es la formación continua, quizá debido a la gran oferta de posgrados en diversas

instituciones, o porque las condiciones actuales exigen gente cada vez más preparada, que pueda no sólo contribuir a resolver problemas sociales, sino que compita con sus pares por mejores oportunidades.⁷⁰

Estos jóvenes señalan sus planes para “seguir preparándome para estar más especializada” (DG), “estudiar una maestría en el extranjero” (RI). Aunque también hay jóvenes que se refieren a un aprendizaje continuo, no necesariamente de tipo formal o escolarizado: “Mi futuro lo imagino como un camino en el que no dejaré de aprender” (FIL).

Según cifras oficiales: “México ha consolidado 1,731 posgrados con registro en el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) y en el 2013 la cifra de becarios vigentes nacionales en estos programas de calidad cerró en 44,818” (Conacyt, 2014). Sin embargo hay un déficit cada vez más creciente de oferta laboral para perfiles especializados. La Academia Mexicana de Ciencias ha señalado que “de cada 3 mil doctores que egresan cada año en el país, sólo mil consiguen un empleo o la oportunidad para continuar con sus trabajos de investigación” (AMC, 2014).

La escasez de oportunidades laborales está más extendida entre los aspirantes que cuentan con maestría y doctorado, que entre quienes cuentan con sólo el bachillerato. Tal vez por ello los especialistas (Casanova Cardiel, 2011) señalan que en la actualidad, una escolaridad de tal trayectoria no garantiza la movilidad social.

FAMILIA. Tal como lo mencionan Margulis y Urresti (2000), junto con el ingreso al mercado laboral y el abandono del hogar materno-paterno, la conformación de una familia propia es uno de los rasgos distintivos (quizá cada vez menos frecuente) que indican la transición de la juventud a la adultez. Respuestas como: “crear una familia” (SOC) y “pretendo seguir estudiando, un trabajo medianamente bien pagado y una familia” (CPAP) parecen confirmarlo.

⁷⁰ Desde luego, también está la posibilidad de cursar el posgrado con el beneficio de una beca, lo cual supone postergar la incursión al campo laboral.

Complementos:

“Mi futuro lo imagino como una lucha contra mí y contra la poca claridad y orden que sé, habrá en un futuro, pues los problemas actuales serán para largo tiempo” (FIL).

“Mi futuro lo imagino viviendo en el extranjero” (DER).

Códigos:

- Visión crítica
- Viajar/Vivir en el extranjero

VIAJAR/VIVIR EN EL EXTRANJERO. Junto con cursar un posgrado, otra de las aspiraciones de algunos jóvenes es viajar o vivir en el extranjero: “Mi futuro lo imagino [...] viviendo en el extranjero” (DER), “estudiar una maestría en el extranjero” (RI) y “También quiero ir a Italia o a Corea del Sur” (COM), “visualizo un futuro realmente lejano en un país de la Península Ibérica, impartiendo clases de español e investigando filología portuguesa” (LLH).

La formación en el extranjero representa una oportunidad para establecer redes de conocimiento. Hay varias modalidades según el nivel escolar, el destino, el tipo de financiamiento y la duración. Esto último ha constituido un problema creciente: gran parte de quienes cursan sus posgrados fuera, se resisten a volver al país. De acuerdo con cifras de la OCDE (2013), México se encuentra en el séptimo lugar de los países con mayor fuga de cerebros: de poco más de once millones de migrantes, casi cien mil tienen estudios de licenciatura y posgrado.

Al respecto, Villanueva (2009) señala que los esfuerzos invertidos en sostener programas de becas al extranjero resultan infructuosos cuando los países no ofrecen condiciones para aprovechar a los becarios. Esta declaración hace constar que la decisión entre regresar a México o permanecer en el país en cuestión -aún a costa de un financiamiento propio- no sólo es un asunto personal, sino de implicación nacional.

5. Perfil representacional de la pregunta:

Dentro de diez años, yo...

Dentro de diez años, yo me encontraré ejerciendo mi profesión; probablemente estudiando o concluyendo un posgrado (certificación, especialidad, maestría, doctorado), y gozando de estabilidad económica con la familia que formaré; quizá viaje o viva en el extranjero.

Códigos:

- Campo profesional
- Formación continua
- Éxito
- Familia
- Viajar/Vivir en el extranjero

Como puede observarse, este perfil representacional se corresponde claramente con el de la respuesta anterior. Nuevamente resultan declaraciones en relación con el campo profesional: “estaré trabajando en un buen puesto de finanzas” (ACT) o “cerrando tratos de reaseguro con empresas grandes” (ACT), “estaré trabajando en mi propia empresa haciendo proyectos importantes para mi país” (ICIV)

También con los posgrados: “seré doctor en Ciencias Políticas” (CPAP), “está dentro de mis planes adquirir mayor conocimiento y actualizaciones de mi carrera y quizás otras áreas de estudio” (EING), “espero estar realizando un doctorado” (COM), “seguiré estudiando temas más avanzados de las matemáticas” (MAC).

Prevalece asimismo una visión positiva sobre un futuro exitoso y de conciencia social: “quiero implementar la educación y los medios de comunicación oportunos y veraces en zonas indígenas” (COM), “Estaré por concluir el doctorado dentro de la UNAM y seré un abogado reconocido” (DER), “como una profesional, haciendo lo que me gusta, y por lo cual estoy estudiando. No con dinero, porque en nuestro país es difícil. Pero con muchas ganas en mi ámbito. Igual y [sic] hago una diferencia. Innovando” (COM); así como estancias en el extranjero: “estaré en Europa” (RI); y la formación de una familia: “formaré una familia” (ECON), “estaré (...) esperando o planeando formar un futuro familiar con una persona” (SOC).

Complementos:

“Dentro de diez años, yo no me puedo imaginar el futuro... cualquier cosa puede pasar” (COM).

“Dentro de diez años, yo trabajaré en cualquier cosa, no importa” (MAC).

Código:

- Visión crítica

Desde luego que no todos los jóvenes imaginan su futuro exitoso, algunos afirman que los problemas actuales se agudizarán: “Mi futuro lo imagino como una lucha contra mí y contra la poca claridad y orden que sé habrá en un futuro, pues los problemas actuales serán para un largo tiempo” (FIL). Otros optan por responder con lógica e ironía: “Dentro de diez años, yo seré más viejo” (FIL).

Hay también estudiantes que se niegan a describirse en un futuro tan lejano como una década, ya sea porque omiten la respuesta (ICIV) o porque aclaran su imposibilidad de responder “yo no me puedo imaginar un futuro o diez años, cualquier cosa puede pasar” (COM), “No hay como tal un plan, ahora mismo solo busco la satisfacción personal” (COM). Tal vez esto se relacione con que los jóvenes actuales, en términos generales y de acuerdo con la opinión de los especialistas, miran el futuro con cierta desesperanza.

Lograr la independencia –respecto de los padres, pero también en términos económicos-, instalarse en su propio hogar y conformar una familia, son expectativas improbables para muchos jóvenes mexicanos, incluso universitarios, quienes se ven atrapados en empleos poco remunerados, lo cual les impiden construir un proyecto de vida que les provea de autonomía y estabilidad (Pérez Islas, 2011).

Los perfiles representacionales de estas cinco preguntas iniciales (las tres primeras relacionadas con la educación y la escuela, y las dos últimas con una visión prospectiva) han aportado datos significativos respecto de los jóvenes estudiantes universitarios que conforman la muestra, dado que indagan en los significados que ellos confieren a la educación formal y a su futuro.

También son constancia de las acciones que llevan a cabo en las aulas, así como de las que suponen realizarán en su vida laboral. Acerca de esto último, es importante notar las implicaciones presumibles entre ambos escenarios, escuela y empleo, que una estudiante resume con claridad: “las buenas calificaciones no son garantía porque puedes tener 10 en la escuela y un 0 ejerciendo” (DER).

Las siete preguntas siguientes tienen como referente principal la escritura: importancia en términos generales y para la disciplina que estudian, procesos cotidianos al elaborar un texto escrito para la escuela, práctica cotidiana (no sólo escolar), ideal del buen escritor, así como gusto y dificultades en relación con ella.

Escritura

6. Perfil representacional de la pregunta:

Escribir es importante porque...

Escribir es importante porque es una forma de comunicación entre las personas, ya sea para expresar ideas, sentimientos y experiencias, como para conocer lo que los demás o uno mismo desean manifestar. La escritura permite desarrollar el pensamiento, clarificar las ideas, así como fijarlas en el tiempo y el espacio. Mediante la escritura se elaboran tareas escolares, con lo cual se ejercita la redacción y se mejora la ortografía.

Códigos:

- Comunicar ideas
- Desarrollar el pensamiento
- Fijar el pensamiento
- Ortografía

COMUNICAR IDEAS. Este código define una de las representaciones más extendidas en torno al concepto de escritura: un instrumento que sirve para comunicarse con los demás y expresar nuestras ideas. “Escribir es importante porque se expresan ideas” (EING), “es la única manera de expresar claramente nuestras ideas” (ECON), “es una forma de comunicar los pensamientos e ideas” (FIL), “necesitas saber expresarte (es básico)” (ACT).

DESARROLLAR EL PENSAMIENTO. Los universitarios señalaron que la importancia de la escritura radica principalmente en que les permite expresar ideas, lo cual

coincide con la representación más popularizada acerca del concepto. Sin embargo, estos jóvenes también señalaron una estrecha relación entre la escritura y el pensamiento: “Escribir es importante porque es una buena manera de clarificar nuestro pensamiento” (LLH), “me ayuda a pensar mejor” (DG), “desarrolla nuestra mente” (ARQ), “refleja tu pensamiento” (ICIV), “es una forma de pensamiento” (RI) y “es una manera impresionante de hallar las conexiones ideáticas de mi realidad con mi mundo, y a su vez, comunicar situaciones que otras personas a simple vista no perciben” (LLH).

Estas respuestas dan por nulo el supuesto central de esta investigación. Como se recordará, el proyecto parte de la premisa de que los universitarios representan la escritura solamente como un medio de expresión, y soslayan sus cualidades epistémicas. Sin embargo, los datos empíricos demuestran que estos jóvenes –al menos una parte de ellos– son conscientes y reconocen a la escritura como un instrumento para pensar.

Así pues, además de ser una herramienta de comunicación entre las personas, la escritura es una actividad cognitiva, pues a través de ella se organiza el saber. Los sistemas de alfabetización no son simples medios para transmitir o reproducir datos, sino que son vehículo para la creación y transformación del pensamiento.

FIJAR EL PENSAMIENTO. Según Sagan (2009), cuando los genes se vieron superados por la enorme cantidad de información necesaria para la supervivencia, “se inventaron” los cerebros. Luego hubo necesidad de conservar un saber mayor a lo que un cerebro podía dar cabida. Fue entonces cuando el hombre aprendió a guardar grandes cantidades de información fuera del cuerpo. Escritura, libros, bibliotecas, Internet son eventuales extensiones de la memoria humana.

Para algunos jóvenes, “Escribir es importante porque expreso mis ideas más claramente y no las olvido tan fácil [*sic*]” (RI), “porque dejas plasmado el conocimiento” (FIL), “plasmarte tus ideas para llevarlas a cabo” (RI), “fijas tus ideas y pensamientos” (ECON) y “saca [...] cosas que sólo la tinta puede hacer visible” (COM). Para otro estudiante, “Escribir es importante porque se plasman las ideas de forma

única” (DG); por su área disciplinar, es probable que también se refiera a las cualidades estéticas de la escritura.

En el *Fedro*, Platón advierte de los daños posibles del “elixir de la memoria y la sabiduría”: la escritura, como corruptora del alma y la oralidad. Al respecto, Carlino (2006) señala como una cualidad ineludible el darle a la información “permanencia en el tiempo”:

La escritura extiende la memoria humana, “amplía” la capacidad del cerebro (reservorio corporal de la memoria). Y esto ocurre a nivel de cada individuo alfabetizado y también para la humanidad, cuya memoria colectiva abarca el conjunto de bibliotecas y archivos del mundo. (Carlino, 2006, p. 9)

En las últimas décadas, la humanidad ha generado conocimiento con creciente rapidez, los intervalos con que se reproduce son cada vez más breves; en otros periodos históricos, el proceso demoraba siglos. Por ello, el conocimiento acumulado por la humanidad se resguarda en organismos exógenos, en soportes físicos y virtuales, para los cuales la escritura es fundamental.⁷¹

ORTOGRAFÍA. Las perspectivas actuales que abordan la enseñanza y el estudio de la lengua eluden enfocarse o reducir la actividad lingüística a la ortografía. No obstante, éste es un tema que preocupa a la mayoría de los jóvenes encuestados, pues se trata de una de las dificultades señaladas por ellos con mayor frecuencia.⁷² Estos jóvenes apuntan que “Escribir es importante porque mejora la ortografía” (SOC), “al tener una escritura correcta es más fácil poder transmitir “x” información” (DER), “mejora la escritura [sic],⁷³ gramática y ortografía” (MAC), “me ayuda con mi ortografía” (COM).

Decía García Márquez (1997) que la ortografía era un terror humano que se sufría desde la cuna. Para Moreno de Alba (2009), hay prácticas sociales que ocurren con efectividad: *de facto*, así como instancias reguladoras del

⁷¹ Si bien la escritura ha permitido preservar en el tiempo y el espacio tal cúmulo de información, lo cual parece ser una de sus cualidades más aplaudidas, también es importante tener presente que diversos grupos humanos orales han generado otros mecanismos de memoria, muchos de ellos apoyados en el ritmo y la musicalidad.

⁷² Véase el perfil representacional de la pregunta “12. Las dificultades que enfrente al escribir un texto son...”, en este mismo capítulo.

⁷³ Probablemente se refiera a la caligrafía.

comportamiento: del *deber ser*. En mi opinión, el carácter normativo con que se enseña y aprende a escribir en las escuelas puede constituir una auténtica pesadumbre para los estudiantes (Lugo, 2013).

Barriga Villanueva señala que, a pesar de las diversas reformas educativas y de nuevas propuestas en la enseñanza del español como lengua materna en las escuelas, los resultados son consistentes: “la ortografía es el gran escollo para maestros, estudiantes y padres de familia, sin que se haya podido dar aún con la forma de derribarlo” (Barriga Villanueva, 2010b, p. 2). Resulta vital continuar reflexionando sobre este tema y sus implicaciones.

Complementos:

“Escribir es importante porque es una habilidad que se va adquiriendo” (EING).

“Escribir es importante porque alimenta el ser” (LLH), “ayuda a realizar una introspectiva en cada individuo” (COM); “generas una autocrítica de lo escrito” (HIS).

“Escribir es importante porque tal vez no sepa cantar, pintar, pero esta forma es muy accesible” (MAC).

“Escribir es importante porque es una actividad fundamental” (LLH), “te da las herramientas para todo” (COM).

Códigos:

- Habilidad
- Conocimiento interior

HABILIDAD. Resulta importante para esta investigación, constatar que algunos estudiantes reconocen o definen la escritura como “una habilidad que se va adquiriendo” (EING), ya que esto contribuye a abatir la idea popularizada –incluso en la propia escuela– acerca de que la escritura sería un aprendizaje acabable, absoluto, que se adquiriría en un momento específico de la trayectoria escolar. Representar la escritura como una habilidad que se va adquiriendo, supone referirse a un aprendizaje permanente, y ésta es precisamente una de las afirmaciones de esta tesis, de la cual se derivan varias implicaciones:

La primera de ellas es que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura ocurren en todos los niveles educativos, incluso en posgrado. Esto matiza la

concepción general acerca de que los estudiantes que ingresan a un determinado ciclo –por ejemplo, la universidad– ya *saben* leer y escribir.

La segunda es que en dichos procesos están implicados los profesores de cada ciclo, independientemente de la asignatura o área de adscripción. Como diría Cassany (1998): todos los profesores son –somos– maestros de lengua. La tercera es que el aprendizaje de la escritura sobrepasa las aulas escolares: también se aprende a escribir fuera de ellas, con propósitos, modos y efectos diversos. Y la última es que cada práctica de escritura constituiría en sí misma un aprendizaje, de modo que dicha actividad se desarrolla en el ejercicio fáctico, sin que esto suponga una independencia respecto de su carácter cognitivo.

CONOCIMIENTO INTERIOR. Las afirmaciones “Escribir es importante porque es el reflejo del alma” (DG), “porque alimenta el ser” (LLH), “saca los sentimientos, emociones de lo más recóndito” (COM) y “ayuda a realizar una introspectiva en cada individuo” (COM), armonizan con un planteamiento formulado por De la Borbolla (2009), en el sentido de que la escritura tiene una importancia ontológica para la humanidad: “Lo que somos bueno y malo, lo que hemos alcanzado bueno y malo, sería inconcebible si nos hubiéramos quedado en una cultura solamente oral”. La escritura nos permite sabernos, afirma el filósofo, mientras los jóvenes establecen sus facultades de introspección, de conocimiento interior, de autocrítica y hasta de catarsis.

Además de las representaciones anteriores, los jóvenes señalan que: “Escribir es importante porque tal vez no sepa cantar, pintar, pero esta forma es muy accesible” (MAC), “porque es una actividad fundamental” (LLH) y “te da las herramientas para todo” (COM). La escritura es un ejercicio cognitivo, cuya dificultad depende de la situación comunicativa en que se insiere. Por otro lado, es importante puntualizar que nunca antes hubo en el mundo tanta gente alfabetizada, ni la pretensión de que todos, como derecho, supiésemos leer y escribir, como ahora (Sánchez Miguel, 2002). Hoy la cultura escrita parece fortalecerse con los nuevos medios, como señala Chartier (2000).

El perfil representacional de la pregunta “Escribir es importante porque...” confirma medianamente el supuesto central de esta tesis: que los universitarios representan la escritura como un medio de expresión. Ciertamente las respuestas reproducen tal idea; no obstante, en contra de lo esperado, un buen número de jóvenes dio cuenta también de la relación entre escritura y pensamiento, lo cual constituye un interesante hallazgo.

Finalmente, un dato revelador es la omisión de respuesta por parte de un alumno de Ingeniería civil y otro de Actuaría. Aventurar cualquier razón sería especular, sin embargo, me interesa mencionar que justamente estos jóvenes mostraron cierta reticencia para responder el cuestionario. Es ésta una variación por disciplinas que resulta relevante para mi investigación.

Una conclusión preliminar al respecto es que la práctica exigua de la escritura en el área de Matemáticas e ingeniería (justificada por la naturaleza misma de las disciplinas, las cuales en todo caso recurren a otro tipo de escritura: los números), ocasionaría que los estudiantes vacilen o se muestren renuentes a definir su importancia.

7. Perfil representacional de la pregunta:

Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo...

Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo investigo en diferentes fuentes de consulta, como *Google académico*, libros de la biblioteca y diccionarios; leo sobre el tema, analizo y sintetizo la información recopilada; después ordeno las ideas principales de mi texto y con ellas elaboro un borrador, el cual reviso en su estilo, puntuación y ortografía, para procurar que tenga coherencia y que diga todo lo que quiero expresar; en ocasiones pido ayuda a compañeros o profesores

Códigos:

- Leer para escribir
- Análisis y síntesis
- Planificación del texto
- Borrador
- Revisión del texto
- Coherencia
- Conciencia retórica

LEER PARA ESCRIBIR. Escribir supone también leer. Algunos modelos teóricos que explican el proceso de lectura son el ascendente (centrado en el texto y con una

perspectiva que va de lo simple a lo complejo: letras, palabras, frases...) y el descendente (centrado en el lector, quien lleva a cabo anticipaciones, que constata con el texto). Solé (2009) propone un modelo interactivo, que atribuye importancia al conocimiento previo del lector (acerca del mundo) y sus expectativas (sobre el texto), para elaborar una interpretación. Al procesar el texto, de manera natural se selecciona, suprime, generaliza y construye la información (Van Dijk, 2010).

Barrera (2010) alude a una diferencia sustancial entre la lectura estética y la eferente. La primera tiene como propósito el goce puro y la experiencia vicaria de ensayar otras vidas, conocer diferentes mundos, sentir nuevas emociones; mientras que la segunda, con fines utilitarios, sirve para buscar información que permita construir conocimiento.

Los estudiantes han mencionado la necesidad de recurrir a fuentes de consulta que sean precisas, adecuadas al tema del trabajo que realizan: “Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo busco diferentes fuentes” (ECON), “me baso en obtener buenas fuentes, las cuales sean precisas y se refieran directamente al tema del trabajo” (DER), “me documento, trato de empaparme del tema” (COM), “procuro usar *Google Académico* y el uso de bibliografía” (MAC), “investigo acerca del tema para no poner cosas vagas” (ICIV), “yo investigo en libros, generalmente de *mate*” (ACT). Estas fuentes pueden constituir el aparato crítico de una investigación mediante una normativa para citar y referir.

La búsqueda y consulta de fuentes es, pues, una actividad de apoyo a la escritura. Por medio de la investigación documental se indaga y analiza un fenómeno de forma indirecta, es decir, recurriendo a registros debidamente acreditados en los cuales se refiere el comportamiento de tal fenómeno, como tesis, artículos académicos, ponencias, ensayos publicados, libros, bases de datos, soportes sonoros y/o visuales (documentales y videos, entrevistas grabadas, sitios de Internet, entre otros), periódicos y revistas, entre otros (Gracida y Olea, 2001).

Los textos académicos son resultado de la indagación documental, de ahí que se caractericen por su intertextualidad. Teberosky (2010) define este concepto

como la referencia que se hace a estudios e investigaciones que han sido publicadas en otros textos, propios o ajenos. En este sentido, cuando escribimos somos lectores también, porque recuperamos conocimiento validado y publicado; así, la cita es una evidencia del conocimiento que se tiene sobre la materia. La autora remite a Hyland (1999) para explicar por qué es importante citar en textos académicos:

la referencia a la literatura no sólo es una cuestión retórica, es algo fundamental para la demostración de que el texto está en relación con el conocimiento contextual y que el trabajo que se presenta puede aportar una colaboración al conocimiento" (Teberosky, 2010, 41).

Por su parte, Castelló (2010) señala que todo texto, y especialmente el académico, alude a un texto anterior y, a su vez, es germen de uno nuevo. Esta idea, original de Bajtín (2009), es fundamental para comprender la escritura como un ejercicio académico.

Respecto de este asunto, es importante detenerse a reflexionar acerca de las prácticas de citación de los estudiantes. Díaz (2009) menciona que la inexistente regulación en los medios electrónicos, específicamente Internet, ha propiciado que el plagio sea una práctica común entre los universitarios. El autor remite a Harvey (2001) para definir el plagio como la presentación de ideas textuales sin el uso de comillas, o la paráfrasis de otros textos sin su respectiva referencia.

En el portal de Internet de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM puede leerse un documento dirigido a los estudiantes, en el cual se les conmina a hacer uso de las diferentes normatividades para citar, asimismo, se les notifica que el plagio es una práctica cuya sanción puede consistir en una amonestación o, en grado extremo, la expulsión definitiva.⁷⁴

Recientemente, la propia UNAM organizó la campaña "Velo en perspectiva", con el objetivo de sensibilizar a la comunidad universitaria respecto de la necesidad de mantener un comportamiento ético en las prácticas escolares

⁷⁴ En el portal se mencionan los artículos 97, II y 98, II de la Legislación Universitaria. Sin embargo, en dichos artículos y fracciones solamente se apunta el fraude (la copia) en prácticas escolares como la aplicación de exámenes; es decir, existe un vacío en lo relacionado con la reproducción de documentos o fragmentos obtenidos por medios digitales, como Internet.

cotidianas, por ejemplo, en la elaboración de textos. La campaña incluyó una encuesta aplicada a fines de 2013, sobre la percepción de profesores y estudiantes acerca del plagio.⁷⁵

Algunos de los datos más relevantes es que la mayoría de los profesores considera “Muy importante” saber y citar correctamente, por lo que dicen enseñar estas formas a sus alumnos. Además: “La principal justificación para que exista plagio en los estudiantes es ignorancia. La deshonestidad es mencionada en séptimo lugar” (Ética académica, 2014).⁷⁶ La institución también cuenta con herramientas de asesoría y apoyo virtuales para la comunidad universitaria, en el sitio de Internet *Escritorio académico*.

Las citas y referencias en textos académicos no sólo ilustran la investigación sobre el estado de la cuestión, sino que ponen en evidencia el compromiso ético del escribiente con los derechos de autor, además de facilitar al lector las rutas adecuadas para que éste amplíe la información sobre el tema tratado. Solé (2009) afirma que construir lectores en el siglo XXI exige atender una triple dimensión: formar personas que puedan leer, que puedan disfrutar con la lectura y que puedan utilizarla para aprender y pensar.

ANÁLISIS Y SÍNTESIS. Leer para escribir es uno de los ejercicios habituales en prácticamente todos los niveles educativos. Barrera (2010) compendia tres principales tipos de lectura ejercitados en la escuela: la primera es la literal, de escasa complejidad, su propósito es básicamente la extracción fiel de datos del texto. Luego la interpretativa o de inferencia; mediante ella el lector llena huecos a partir de su propio conocimiento y de la información dada, formula hipótesis y predicciones sobre el contenido, realiza operaciones cognitivas como reorganizar la información o suprimir aquella que sea redundante o accesoria, entre otras.

⁷⁵ La campaña estuvo a cargo del programa Universitario de Bioética de la UNAM.

⁷⁶ Cabe destacar que en fechas recientes se han conocido casos de plagio que han causado escándalo precisamente entre la comunidad universitaria. Por ejemplo, las acusaciones a Sealtiel Alatraste, debido a lo cual fue removido en 2012 de su cargo como coordinador de Difusión Cultural. Así también se encuentra Boris Berenzon, ex profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, destituido en 2013. Sobre Alatraste se proporciona información detallada en la *revistareplicante* en línea, mientras que el blog *yoquierountrabajocomoeldeboris* da seguimiento minucioso al proceso de Berenzon.

Finalmente, la lectura crítica o valorativa “implica evaluar, valorar o emitir juicios sobre lo que se está leyendo” (Barrera, 2010, p. 213), por lo tanto se trata de una actividad compleja, que requiere más que nunca la asunción del rol de lector activo; en este nivel se ponen en juego las capacidades de los estadios anteriores, más una relación metacognitiva ante el texto, el autor, el proceso y el lector mismo.

Leer para escribir supone un proceso de análisis de información. Gran parte de los estudiantes, y de todas las áreas, afirman seguir este camino: “Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo investigo, leo, analizo e interpreto la información” (DG), “me informo, analizo, observo y redacto” (SOC), “yo investigo, leo y releo” (CPAP).

En el proceso de comprensión, el análisis es una capacidad que permite a los individuos descomponer el objeto de estudio en sus partes constitutivas para entender cómo está organizado, cómo se relacionan esas partes, cuáles son sus principios de estructura. En palabras de los estudiantes: “recopilo información, la sintetizo y la organizo” (ARQ), “leo, pienso y escribo” (FIL), “analizo toda la información recopilada” (RI).

La síntesis supone reunir las partes para construir un todo nuevo. Justamente son las relaciones analíticas, de oposición y contraste, de causa y consecuencia, de analogía y comparación, con las cuales se produce conocimiento a través de la escritura. Los jóvenes señalan: “leo sobre el tema y tomo lo que considero importante, después redacto utilizando mi criterio” (DER), “primero leo sobre el tema, hago resúmenes” (ICIV), “resumo la información para elaborar mis conclusiones” (ARQ), “[procuro] leer y recopilar distintos puntos de vista, es decir, criterios para formar uno propio” (RI), “intento poner siempre lo que opino” (PED).

Estos últimos datos contrastan con la información obtenida de Pécora (1984) y Lemos (1977), ambos referidos por Leme Brito (2003), en el sentido de que los estudiantes no asumen una postura propia en la discusión académica.⁷⁷

⁷⁷ Véase el apartado “Problemas de escritura en estudiantes universitarios”, en este mismo capítulo.

PLANIFICACIÓN DEL TEXTO. Este código comprende respuestas como: “organizar las ideas”, “jerarquizarlas” y “definir los propósitos”. Los estudiantes dicen que, luego de leer y analizar las fuentes de consulta, o muy probablemente de manera simultánea, planifican su borrador: “Busco cómo conducir el tema de acuerdo a mis fines” (COM), “me informo sobre el tema, ordeno las ideas, redacto” (SOC), “leo para saber cómo desarrollar mis ideas de una manera entendible” (COM), “me doy una idea de cómo hacerlo y luego lo paso a un borrador” (HIS).

El proceso de escribir suele constar de tres momentos: planificación, traslado y revisión, momentos que más bien son actividades concomitantes.⁷⁸ La planificación puede desarrollarse sin necesidad de lápiz y papel, como indica una alumna: “yo ordeno las ideas cronológicamente en mi mente y comienzo a escribirlas en ese orden” (COM).

Planificar quiere decir prefigurar, vislumbrar un resultado posible, es una suerte de anticipación motivada por la consigna: “Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo siempre empiezo con las indicaciones” (LLH), “trato de hacer un texto que sea claro con lo que se me pide” (CPAP), “anoto todo lo que debe de llevar (los trabajos dependen del profesor que los pide por las especificaciones que él mismo requiere)” (LLH).

BORRADOR. “Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo hago un borrador planteando, primero, lo que espero establecer en el trabajo” (RI), “me doy una idea de cómo hacerlo y luego lo paso a un borrador” (HIS), “realizo los borradores” (DER). Estos jóvenes parecen tener claro el papel del borrador y su importancia a la hora de producir un texto académico.

El borrador es un documento elaborado como ensayo, a través del cual se formulan tentativas de discurso; lo recomendable es que éstas sean sometidas a revisión y crítica antes de constituir una versión terminada. Los modelos

⁷⁸ Es muy importante aclarar que no hay *un proceso de escritura*, sino tantos como autores, temas y motivaciones pueda haber. Utilizo el singular con fines retóricos únicamente.

Véase el apartado “Procesos de escritura”, correspondiente al primer capítulo de la tesis, en el cual se expone el problema retórico, así como algunos de los modelos que explican la escritura como proceso, a partir de autores como Carlino (2010), Benítez Figari (2004), Scardamalia y Bereiter (1992) y Hayes y Flower (1980).

planteados por Scardamalia y Bereiter (1992), que representan la complejidad de la escritura, suponen la elaboración de un texto a partir de identificar el tema, la estructura genérica y el conocimiento previo, con base en los cuales se realizan notas, borradores y el documento final ("Decir el conocimiento"), además de la resolución de dos problemas fundamentales, de contenido y de retórica, estrechamente imbricados ("Transformar el conocimiento"). Entonces el escritor es consciente de los propósitos que persigue con su texto, sobre todo en relación con su lector-destinatario.

Por ejemplo, en el caso de un texto argumentativo, con el cual se pretenda convencer al lector acerca de tal o cual idea, el autor proporciona explicaciones, ejemplos, analogías, recursos de autoridad y/o argumentos en general que fundamenten su tesis, a fin de lograr el propósito de persuasión. En los textos de divulgación, cuyo propósito no es convencer, sino informar, los autores comunican explicaciones lógicas (por ejemplo, de causa y consecuencia), definiciones y ejemplificaciones para enfatizar la idea central de su texto.

En otras palabras, el modelo "Transformar el conocimiento" supone no sólo el qué decir, sino el cómo y a quién. De ahí que la planificación, la textualización y retextualización, así como la revisión, sean etapas recursivas o simultáneas en el proceso de producción escrita. Díaz Barriga y Hernández (2002), denominan a los borradores como avances mejorados del proceso de textualización.

REVISIÓN DEL TEXTO. Una de las principales cualidades de la escritura es la posibilidad de volver sobre las palabras, de hacer los ajustes necesarios, de pulir el discurso, con o sin ayuda externa: "Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo lo escribo, lo leo y lo corrijo. Además le pido ayuda a mi hermano para las faltas que se me hayan olvidado" (COM), "muestro a alguien más mi texto y que lo revise y corrija en caso de necesitarlo" (PED), "procuro pedir ayuda para la revisión de estilo, puntuación y ortografía" (EING).

Escribir significa releer el texto, pensarlo de nuevo, "objetarlo y cambiarlo [...] sin que nadie sospeche que detrás de su producto existió este proceso recursivo de ir y venir, de pensar y cuestionar" (Carlino, 2010, p. 26). Es un vaivén simultáneo con la redacción, en el cual el escritor experimentado demora la

solidificación de su texto, medita sobre él hasta el último momento: “reviso la coherencia y continúo o modifíco” (SOC).

Cabe señalar que las respuestas catalogadas bajo los códigos Borrador y Revisión del texto sólo se presentaron en estudiantes de las áreas de Humanidades y Ciencias socioeconómicas; ningún estudiante de la muestra, perteneciente a Jurídicas, Matemáticas e Ingeniería o Diseño y edificación mencionó explícitamente que elabora un borrador o revisa su texto, como parte del proceso de escritura para la escuela. Sin embargo, no afirmo que estos jóvenes omitan tal fase, sino solamente que no lo mencionaron de manera expresa en el cuestionario.

COHERENCIA. La coherencia es una propiedad textual de orden semántico, lo mismo que sintáctico. Se trasluce tanto en un nivel local, en el entramado de oraciones, como global, en cuanto a que todas las ideas comparten un mismo referente.⁷⁹ Supone, por ello, una planificación, pues implica establecer el asunto alrededor del cual giran las ideas secundarias; como señalan los estudiantes: “primero [establezco] las ideas principales y luego las desarrollo de manera más compleja” (ECON) y “[busco] cómo conducir el tema de acuerdo a mis fines” (COM).

A los jóvenes encuestados les preocupa que sus textos sean claros, para ello “le doy estructura y coherencia” (SOC), “trato de que tenga buena estructura y buena redacción” (MAC), “que la redacción sea clara y comprensible” (FIL). Esta cualidad también se relaciona con la revisión del texto: “reviso la coherencia y continúo o modifíco” (SOC), “[reviso] estilo, puntuación y ortografía” (EING).

CONCIENCIA RETÓRICA. La variedad de respuestas obtenidas en la cuestión “Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo...” versan sobre propiedades del texto (coherencia) y formas del proceso (leer para escribir, análisis y síntesis, planificación y revisión, borrador). Este último código, la conciencia retórica, compendia ambas dimensiones, ya que supone una atención integral acerca del

⁷⁹ Véase el apartado “Naturaleza del texto”, en el primer capítulo de la tesis, en el cual se explica la coherencia como propiedad textual, de acuerdo con autores como Van Dijk (2010), Gómez y Peronard (2008), Jimeno (2006), entre otros.

tema, los propósitos y el destinatario de un texto, lo cual constituye el problema retórico.

Un texto autónomo puede comprenderse por sí mismo, sin que medie algún tipo de contacto físico entre autor y lector (Carlino, 2010). El problema retórico se soluciona en buena medida a través de las preguntas qué decir, a quién y para qué, y en función de ello se busca: “corroborar que el mensaje sea transmitido” (EING), “[procuro] que la redacción sea clara y comprensible, pues si está correcto o no, no me interesa sino que se entienda” (FIL), “trato de hacerlo con toda claridad posible” (ACT). Lograr este cometido implica tomar en cuenta las exigencias propias de esta modalidad de la comunicación, la cual, por su carácter mediato (asincrónico), supone una planificación y una revisión.

El problema retórico, pues, supone tener claros los propósitos que guían al productor del texto, se refiere a la prefiguración que se formula acerca del lector potencial: “El espacio retórico [...] se ocupa de cumplir los objetivos discursivos así como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 48). En palabras de los estudiantes: “hago un texto [...] que diga todo lo que quiero expresar” (COM), “[busco] desarrollar mis ideas de una manera entendible” (COM).

Complementos:

“Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo me problematizo y me conozco, o reconozco, a mí mismo” (FIL), “me libero a la creación” (LLH), “dejo fluir y explayarse mis ideas” (LLH).

“Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo dependiendo de qué tipo de escrito sea, llevo un orden” (PED).

“Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo no me gusta [sic], es obligatorio y me saturo. ¡No me gusta! Aunque sea un tema hermoso” (LLH).

Códigos:

- Conocimiento interior
- Desarrollar el pensamiento
- Géneros discursivos

GÉNEROS DISCURSIVOS. Los géneros discursivos son muchos y muy diferentes, advierte Bajtín (2009), pues en cada espacio social hay formas propias, modos particulares de decir:

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de [*sic*] que se desarrolla y se complica la esfera misma (Bajtín, 2009, p. 248).

Tal diversidad dificulta la definición, así como la designación de la naturaleza y características propias de cada género. No obstante, el autor establece una distinción fundamental, que atiende no a la funcionalidad, sino al grado de complejidad: géneros discursivos primarios (simples) y secundarios (complejos). Ejemplos de estos últimos: “novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos” (Bajtín, 2009, p. 250), manifestados generalmente de forma escrita, en situaciones sociales también complejas, que subsumen dentro de sí a los primarios.

El estilo del género constituye una de sus propiedades más representativas, y se encuentra en estrecho vínculo con unidades temáticas específicas, así como con unidades de composición, y en este sentido no sólo se alude a la *forma* del género, sino a la relación que establece con el hablante y, por extensión, con el lector mismo.

De acuerdo con la esfera a que pertenecen, a tales géneros les corresponden funciones como: “científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana” (Bajtín, 2009, p. 252), y suponen contestaciones, aprobaciones, objeciones, cumplimientos. Justamente por estas particularidades, los estudiantes son cautelosos y señalan: “Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo siempre empiezo con las indicaciones de la actividad” (PED), “depende del género discursivo o estilo del texto solicitado” (LLH), “dependiendo de qué tipo de escrito sea, llevo un orden” (PED).

La escuela norma y marca límites, circunscribe y obliga a realizar prácticas en aras de cumplir los propósitos educativos. En ese ambiente reglamentario, la imposición de tareas de escritura puede causar disgusto en los estudiantes, como lo expresa un joven: “no me gusta, es obligatorio y me saturo. ¡No me gusta! Aunque sea un tema hermoso” (LLH). En contraste, para otros es ocasión de libertad y expresión: “me libero a la creación,” (LLH) “dejo fluir y explayarse mis ideas” (LLH).

Otro joven parece ejemplificar con su respuesta, los modelos teóricos sobre los procesos de escritura: “Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo me problematizo y me conozco, o reconozco, a mí mismo,” (FIL). Hayes y Flower (1980) designan problema retórico a la delimitación del tema, propósitos y audiencia; por su parte, Scardamalia y Bereiter (1992), señalan que el sujeto analiza el “problema” (la tarea asignada) y establece objetivos, planifica, elabora y reelabora su texto, en función de la situación comunicativa; en ese sentido: transforma el conocimiento.

El perfil representacional de la pregunta “Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo...” se compone de una doble dimensión, por un lado las propiedades textuales, específicamente la coherencia, y por otro el proceso de escritura, que supone leer, analizar y sintetizar lo leído, simultáneamente con la planificación del texto y la elaboración de un borrador que, a base de revisiones, se recompone: “Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo planeo previamente cuál es el método a seguir: anoto todo lo que debe de llevar (los trabajos dependen del profesor que los pide por las especificaciones que él mismo requiere), luego arrojé todas mis ideas en un borrador y luego lo voy corrigiendo conforme lo paso a computadora. Es en esta parte donde utilizo un diccionario de sinónimos, antónimos, etc.” (LLH). En tal proceso se encuentra latente la inquietud por lograr un texto comprensible para los demás.

Es importante contrastar estos resultados con los hallados en otros estudios ya referidos en capítulos precedentes.⁸⁰ La investigación de Murga *et al.* (2002) en relación con la reflexión que algunos estudiantes universitarios formulan sobre sus

⁸⁰ Véase el apartado “Escritura epistémica”, correspondiente al primer capítulo de esta tesis.

propias competencias discursivas, indica que los estudiantes privilegian la ortografía en detrimento de cuestiones más relevantes como la coherencia, el conocimiento sobre el tema y la jerarquización de ideas, el léxico o la planificación-revisión del texto.

Asimismo, el estudio de Arrieta y Meza (2005) es similar a estos datos, ya que encuentran que los estudiantes no planifican sus textos, además de que pasan por alto la lectura de fuentes confiables para nutrirlos.

En oposición a ambos estudios, los jóvenes de esta muestra dicen conocer el procedimiento usual para elaborar textos académicos; señalan que son conscientes de la necesidad de planificar-revisar un texto, de elegir y leer fuentes de consulta apropiadas, así como de asegurarse de construir textos coherentes y comprensibles. Otros enfatizan la importancia de dar una opinión, lo cual implica que no sólo se recuperan la información de fuentes de consulta, sino que formulan valoraciones al respecto. Además, algunos de ellos establecen una clara relación entre escritura y pensamiento.

8. Perfil representacional de la pregunta:

Para mi carrera, la escritura es:

Para mi carrera, la escritura es fundamental porque contribuye a lograr una formación integral, además de que sirve para elaborar tareas y textos, comunicar mis ideas a los demás, investigar, presentar proyectos e instrucciones, etcétera.

Para mi carrera, la escritura es secundaria y poco relevante, ya que es más importante diseñar y leer planos, sin embargo, complementa la práctica y sirve para justificar proyectos.

Para muchas profesiones, leer y escribir son actividades fundamentales: "Ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y autor de los textos propios de estas disciplinas", afirman Cassany y

Código:
• Importante
• Campo profesional

Morales (2009, 109). Como ya he mencionado, en la FES Acatlán confluyen licenciaturas pertenecientes a cinco comunidades disciplinarias, algunas semejantes entre sí, otras distantes en términos de contenidos, prácticas y propósitos; de manera que es sensato suponer que prevalecen diferencias en torno a la presencia de la escritura en cada una de ellas.

Las actividades realizadas por académicos, relacionadas con la producción y difusión de conocimiento, están determinadas por: preferencias individuales, antecedentes disciplinares y demandas institucionales:

los caminos del desarrollo académico varían sustancialmente de un área de conocimiento a otra [...] no existe nada semejante a un modelo estándar de carrera que abarque todo el espectro de la actividad intelectual”(Becher, 2001, p. 148).

Es por ello que en esta pregunta he construido dos perfiles representacionales (en lugar de un perfil y un complemento), con el objetivo, por un lado, de recuperar con fidelidad las respuestas de los estudiantes, pero además, para enfatizar las variaciones por disciplinas que el muestreo intencional ha permitido observar.

Las disciplinas académicas organizan el conocimiento a partir de códigos particulares y formas específicas: “Ése es un imperativo que no debe ignorarse y que debe ser aprendido” (Creme y Lea, 2005, p. 13). A continuación presento un registro sobre la presencia de materias relacionadas con la escritura, en las diferentes licenciaturas de la FES; enseguida incorporo los testimonios que conforman los perfiles representacionales correspondientes.

En el área de Jurídicas se encuentra la licenciatura en Derecho, cuyo plan de estudios anterior a 2013 contaba con la materia “Redacción e investigación”, ubicada en el 1° semestre. Esta materia era requisito para que los alumnos pudieran inscribirse al 3° semestre; pese a ello, parecía estar descontextualizada del resto de las asignaturas, según puede verse en el mapa curricular (FES Acatlán, 2014).⁸¹

⁸¹ El mapa curricular (FES Acatlán, 2014) se presenta a través de una red conceptual, en la cual se observan los puntos de contacto en materias como “Historia general del derecho”, “Derecho procesal”, “Teoría del Estado”, “Filosofía del derecho” y otras, mientras que “Redacción e investigación” carece de algún conector con cualquiera de ellas. Esta presunta desvinculación

En 2013 se renovó el plan de estudios; en el nuevo se suprime “Redacción e investigación” y en su lugar se instala “TIC aplicables al Derecho”, cuyo objetivo es reconocer la regulación y relevancia de estas herramientas en la investigación, a partir de temas como la búsqueda especializada de información y documentación electrónica y el uso ético de las tecnologías de la información y del conocimiento.

Asimismo, se imparte el “Seminario de investigación jurídica”, en el 10° semestre, que no existía en el plan anterior; este curso profundiza las temáticas anteriores, ya que busca que el alumno desarrolle un protocolo de investigación documental; hace un recorrido por los temas clásicos de esta práctica, pero también aborda aspectos disciplinarios, como la epistemología jurídica y el derecho como objeto de investigación. En ambas materias, el perfil profesiográfico indica que sea un licenciado en Derecho (de preferencia con posgrado) quien las imparta.

Es importante aclarar que los alumnos integrantes de la muestra pertenecen a la generación del plan anterior, por lo que es de suponer que no cursaron “TIC aplicables al Derecho” ni “Seminario de investigación jurídica”, pero sí “Redacción e investigación”.

En el área de Ciencias socioeconómicas, la carrera de Economía carece de alguna materia relacionada con escritura, investigación documental, nuevas tecnologías de información y comunicación o similares, al menos de forma expresa. En 8°, 9° y 10° semestres se encuentra una materia con tres asignaturas secuenciales: “Seminario de investigación y titulación” I (Profundización teórica), II (Proyecto de investigación) y III (Conclusión del proyecto de investigación).

La primera asignatura se propone que el alumno adquiera herramientas para “estimar, pronosticar y probar hipótesis económicas” (FES Acatlán, 2014); algunos de los temas tratados son: herramientas estadísticas, álgebra lineal, variables independientes cualitativas. La segunda, que utilice técnicas econométricas para dar solución a problemas empíricos, bajo temas como: heterocedasticidad, autocorrelación, modelos dinámicos, ecuaciones simultáneas. La tercera, que

podría generar que los contenidos y prácticas de esta materia no se asentaran en la propia disciplina, sino que se vieran ajenos y, por tanto, no se trataría de una alfabetización académica, tal como se postula en esta investigación.

analice las series de tiempo, a través de: ecuaciones en diferencias, estacionariedad y econometría. Evidentemente, se trata de las formas particulares en que esta comunidad académica produce e intercambia conocimiento, aunque están ausentes los conceptos ortodoxos relacionados con la producción escrita.

En Ciencias políticas y administración pública, Relaciones internacionales y Sociología se imparte como tronco común la materia “Taller de redacción e investigación documental”, en el 1° semestre. En ella se revisan los temas clásicos de la investigación documental: técnicas, fuentes de consulta, citación, además, se hace especial énfasis en la composición escrita: gramática, ortografía, figuras retóricas, estructura temática, así como en la lectura: de comprensión, análisis y sistematización de textos, entre otros.

Las sugerencias bibliográficas comprenden obras como el *Manual de técnicas de investigación documental*, de Guillermina Baena Paz, y el *Curso de redacción*, de José Martín Vivaldi. Según el perfil profesiográfico, la materia puede ser impartida por egresados de estas licenciaturas o de Comunicación.

En los planes de estudio de las carreras que componen el área de Diseño y edificación se presentan algunas materias relacionadas con la escritura. En Arquitectura se imparte “Metodología de la investigación”, en el 4° semestre, en cuya segunda unidad se aborda la investigación documental, de campo y experimental. En la tercera, los temas son la recopilación y clasificación de datos, así como la redacción preliminar y definitiva; es muy interesante notar que aquí se explicita la revisión como parte del proceso de redacción.

Entre la bibliografía sugerida llama la atención el libro *El análisis: técnicas para enseñar a pensar e investigar*, de Guillermina Baena Paz. El perfil profesiográfico recomienda que imparta la materia un licenciado en Arquitectura, con experiencia y conocimientos en metodología de las ciencias sociales, aplicables en modelos arquitectónicos, lo cual reafirma la importancia de que sea un especialista en la disciplina, quien enseñe los procesos de lectura y escritura.

En Diseño gráfico se imparte “Texto y diseño”, en el 1° semestre, cuyo objetivo es que el alumno analice “las problemáticas particulares de la composición escrita y la argumentación en el ámbito del diseño gráfico a través de

distintos tipos de texto” (FES Acatlán, 2014); entre los contenidos temáticos se encuentran: estructura textual, tipos de textos (narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo), proceso de composición (planificación, escritura y revisión), para converger en la argumentación en el diseño, es decir: causalidad, demostración, analogía, por autoridad, hechos, ejemplos, analítica e inductiva. Aquí puede verse claramente cómo se construyen los textos académicos en esta disciplina.

Las sugerencias bibliográficas incluyen obras como *La cocina de la escritura* y *Construir la escritura*, de Daniel Cassany. Esta materia puede ser impartida, según el perfil profesiográfico, por un licenciado en Lenguas hispánicas, Comunicación o afines, mientras que las características deseables del estudiante son, entre otras, facilidad de comunicación e interés por la lectura.

El área de Humanidades comprende seis licenciaturas, en la mayoría de las cuales hay una o varias materias que versan sobre la escritura. Comunicación,⁸² en su plan de estudios de 1999, tenía “Redacción” en 1° semestre, cuyo contenido trataba de gramática, ortografía, géneros discursivos y estructura textual; así también, se encontraba la secuencia de asignaturas sobre los géneros periodísticos: “Nota”, “Entrevista” y “Reportaje”, en los primeros cuatro semestres.

El plan de estudios actual, aplicado a partir de 2012, presenta en el 1° semestre “Desarrollo del pensamiento crítico”⁸³ y “Competencias comunicativas”;

⁸² En Comunicación convergen dos formas de alfabetización académica; por un lado, el lenguaje periodístico, especializado para los medios tradicionales (radio, televisión y prensa) y las nuevas tecnologías (*blogs, podcast, wikis, revistas en línea*). Por otro, las formas especializadas de intercambiar conocimiento en la comunicología, es decir, en la disciplina que estudia los procesos comunicativos en diferentes esferas de la vida humana.

⁸³ Esta materia es fundamental para comprender cómo en esta disciplina se construye y comparte el conocimiento, ya que trata la teoría y epistemología de la comunicación; sin embargo, al ser impartida en una fase muy temprana en la formación disciplinaria del alumno, corre el riesgo de resultar excesivamente compleja o de mostrarse fuera de un contexto familiar a éste. No obstante, el acompañamiento simultáneo y posterior de otras materias que bordan sobre la misma temática (como “Bases teóricas de la comunicación”, también de 1° semestre, y la serie de investigación documental, cuantitativa y cualitativa), contribuye (o se cree que contribuye) con la alfabetización académica.

Entre las sugerencias bibliográficas para “Desarrollo del pensamiento crítico” se encuentra una de las obras que compendia los estudios de la Comunicación, desde sus inicios a la actualidad; se trata del libro *Comunicación, ciencia e historia, hacia una comunicología*, de Luis Jesús Galindo Cáceres.

la primera busca que el alumno integre los procesos del pensamiento crítico en una investigación científica; la segunda, que observe la importancia de propiedades textuales como coherencia, claridad y exactitud en las habilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir.

Como asignaturas seriadas en este nuevo plan se encuentran “Investigación documental”, “Investigación cuantitativa” e “Investigación cualitativa”, en 2°, 3° y 4° semestres, respectivamente; en todas ellas se aborda el registro y procesamiento de información, así como la elaboración de reportes periodísticos. En los mismos semestres se imparte también la secuencia de asignaturas “Géneros periodísticos” I, II y III.

Los alumnos que integran la muestra pertenecen a la generación del plan de 1999, por lo que se infiere que cursaron “Redacción” y los géneros periodísticos: “Nota”, “Entrevista” y “Reportaje”, así como el “Seminario de titulación” I, en 8° semestre, y quizás el II, asignatura optativa del 9°, pero no “Desarrollo del pensamiento crítico”, “Competencias comunicativas” ni “Investigación documental”. Las características deseables de los estudiantes, según consta en el sitio oficial de la Institución, son el hábito de lectura, un dominio del lenguaje escrito y oral, así como habilidad para el acopio y manejo de información para la investigación, entre otras.

En Enseñanza de inglés aparecen varias materias que tratan la lengua española desde diversos enfoques. Esta licenciatura también ha renovado recientemente su plan de estudios. En el anterior, de 2000, había en 1° semestre las materias “Estructura del español” y “Técnicas de investigación”; en 1° y 2°, la serie de asignaturas: “Lingüística general” I y II; en 2° y 3°, “Expresión en español” I y II, y en 4° y 5°, “Lingüística aplicada” I y II. Además, contaba con las optativas “Metodología de la enseñanza de la lectura”⁸⁴ y “Análisis del discurso”, para 5° y 7° semestre, respectivamente. Así también, en 8° se encontraba “Investigación en lingüística aplicada” y “Seminario de investigación” I, mientras que el II era materia optativa para 9°.

⁸⁴ Si bien esta materia se refiere al inglés, los principios pedagógicos derivan de teorías sobre enseñanza de la lengua materna, según consta en la descripción del programa indicativo.

El plan de estudios actual, de 2012, divide la materia “Estructura del español” en dos asignaturas para cursarlas en los dos primeros semestres. Los contenidos tratan con mayor profundidad la lengua, a partir de temas como sintaxis, morfología, oración simple y compuesta, entre otros. Las sugerencias bibliográficas incluyen obras clásicas como la *Gramática estructural de la lengua española*, de Helena Beristáin, y la *Gramática esencial del español*, de Manuel Seco, así como textos especializados, publicados por la misma FES, como *La clasificación sintáctica de los enunciados*, de Ana María Cardero. El perfil profesiográfico corresponde a un licenciado en Lengua y literatura hispánicas o Enseñanza de inglés.

Aparecen nuevamente, en 1° y 2° semestres, “Lingüística general” I y II, que recorren las diferentes concepciones de la lengua y el lenguaje, desde la Antigüedad hasta el momento actual. Se mantiene la serie “Lingüística aplicada” I y II, pero ahora ubicadas en 3° y 5° semestre, con temas que versan sobre la descripción y uso de la lengua, las competencias lingüística y comunicativa, así como la relación enseñanza y aprendizaje de lenguas. El perfil profesiográfico de ambas coincide con “Estructura del español”.

También se conservan “Análisis del discurso” y “Metodología de la enseñanza de la lectura”, como optativas, y se suma “Gramática española”, en esta misma modalidad, que refuerza los conocimientos del área. Asimismo, se cuenta con materias relacionadas con la investigación: “Investigación documental”, “Taller para la investigación”, y se mantiene “Investigación en lingüística aplicada”.

Como es posible observar, los cambios en el plan son mínimos, parece tratarse solamente de un reacomodo de contenidos y, en ocasiones, de un tratamiento con mayor profundidad. Al igual que en Derecho y Comunicación, los alumnos de Enseñanza de inglés que respondieron al cuestionario pertenecen a la generación formada con el plan anterior, por lo que su supone que cursaron: “Estructura del español” en su versión unitaria, “Lingüística general” I y II, “Lingüística aplicada” I y II, “Expresión del español” I y II (que en el nuevo plan aparece como materia única), “Técnicas de investigación”, “Investigación en lingüística aplicada” y “Seminario de investigación I”.

Como características deseables del estudiante de esta licenciatura se encuentran el dominio del lenguaje escrito y oral, y el hábito de lectura. Tal como ocurre en Comunicación (y medianamente en Diseño gráfico), la escritura en Enseñanza de inglés tiene uno de los papeles preponderantes, junto con otras formas de comunicación que recurren al uso de la lengua.

En Filosofía se encuentra el “Taller de redacción y crítica filosófica”, en 1° semestre, cuyo propósito es que el alumno aplique “técnicas de redacción en la transmisión crítica de ideas, pensamientos y opiniones en las formas del discurso filosófico” (FES Acatlán, 2014). Es claro que se trata de un curso que busca abonar a la alfabetización académica; el perfil profesiográfico señala que debe ser impartido por un licenciado en Filosofía; las sugerencias bibliográficas incluyen obras como *Introducción a la investigación filosófica*, de Rosa Krauze, editada por la UNAM, así como dos textos fundamentales para la hermenéutica: *Verdad y método*, de Hans-Georg Gadamer, y *Tiempo y narración*, de Paul Ricoeur.

A partir del 5° semestre inicia la serie de “Seminario de investigación” I a IV, especializada en filosofía de la ciencia, de la cultura, política o teorías filosóficas. Tal serie contribuye con la conformación de un proyecto de investigación para la titulación. Al igual que en Enseñanza de inglés y Comunicación, algunas de las características deseables en los estudiantes de Filosofía son el hábito de lectura, dominio del lenguaje y habilidad para el acopio de información para la investigación. Además, estos jóvenes deben poseer capacidad reflexiva y discursiva.

En Historia hay al menos tres materias que tienen relación directa con la escritura: “Redacción” y “Métodos y técnicas de la investigación histórica”, ambas de 1° semestre, y “Taller de investigación”, de 7°. La primera de ellas tiene como objetivo que los estudiantes utilicen adecuadamente “las técnicas de redacción en la elaboración de trabajos académicos” (FES Acatlán, 2014); por ello, se tratan temas como congruencia gramatical (y “errores gramaticales más frecuentes”), construcción de textos coherentes y corrección textual. Como ocurre en Diseño gráfico, entre las sugerencias bibliográficas para esta materia se encuentran las obras de Daniel Cassany, como *Describir el escribir*.

Si bien la materia anterior se concentra en la construcción de textos académicos, es “Métodos y técnicas de la investigación histórica” la que se especializa en la construcción de conocimiento en la disciplina, ya que se propone que los estudiantes apliquen los métodos y técnicas propios del discurso histórico: la historiografía. De ahí que la bibliografía básica se componga de obras como *La escritura de la historia*, de Michel de Certeau, y que se indique como perfil profesiográfico el especialista en investigación historiográfica.

Las características deseables del estudiante de Historia coinciden con los perfiles de Diseño gráfico, Comunicación, Enseñanza de inglés y Filosofía, pues se trataría de jóvenes que tienen el hábito de la lectura, además de que se expresan con precisión y claridad al hablar y escribir.

En Lengua y literatura hispánicas, como es lógico suponer, hay numerosas materias que giran en torno a la escritura, ya sea desde la perspectiva lingüística o desde la literatura. Por ejemplo, en 1° semestre se encuentran “Taller de redacción”, “Técnicas de investigación” e “Introducción a la lingüística”. En 3° y 4°, “Morfología y sintaxis de la oración simple” y “Sintaxis de la oración compuesta”, respectivamente. Asimismo, a partir del 2° semestre se revisan diferentes literaturas: española, medieval, prehispánica, renacentista, hispanoamericana, lo que contribuye con la formación del estudiante en la cultura escrita

Comunicación, Enseñanza de inglés, Filosofía, Historia y Lengua y literatura hispánicas son licenciaturas que tienen como eje central la lengua en uso, no sólo como habilidad comunicativa (para hablar, escuchar, leer y escribir) sino como fundamento del pensamiento y de la construcción de conocimiento.

Por su parte, Pedagogía no presenta alguna materia relacionada directamente con la escritura, al menos no bajo un nombre similar a los ya señalados en las otras licenciaturas de Humanidades. No obstante, materias como “Pensamiento pedagógico” y “Pensamiento pedagógico contemporáneo”, de 2° y 3° semestre, respectivamente, tratan de las diferentes concepciones sobre la educación en la historia y cómo se han construido discursos al respecto. Como sugerencia para evaluación, los programas de estas materias proponen la elaboración de reportes de investigación, de lectura y ensayos.

Si bien no hay materias explícitamente denominadas redacción o similares, para esta licenciatura se requieren estudiantes con habilidad en la expresión oral y escrita, así como habituados a leer.

Finalmente, el área de Matemáticas e ingeniería, compuesta por Actuaría, Ingeniería civil y Matemáticas aplicadas y computación, ciertamente se distingue por ofrecer a sus estudiantes una formación en un lenguaje particular, técnico, especializado: numérico, gráfico, registrado en esquemas, fórmulas y planos. Pero además de lo anterior, las tres licenciaturas cuentan en el último semestre con un “Seminario para la titulación” o “Seminario de investigación”, cuyo propósito es plantear y dar seguimiento a un proyecto que supone la producción de un texto escrito. Como dato interesante, estos seminarios pueden ser impartidos por egresados (titulados) de Humanidades.

Resumiendo, las áreas de Jurídicas, Socioeconómicas, Diseño y edificación y Humanidades cuentan en sus licenciaturas con al menos una materia que trata directamente la escritura, generalmente en los primeros semestres.⁸⁵ El perfil profesiográfico indica que dicha materia debe ser impartida por un especialista de la disciplina o un egresado de Comunicación, Lengua y literatura hispánicas o afines. En oposición, las licenciaturas de Matemáticas e ingeniería ofrecen una materia relacionada indirectamente con la escritura, en el 9° semestre, que puede ser impartida por un egresado de Humanidades. Por otro lado, solamente el área de Humanidades y la carrera de Diseño gráfico (de Diseño y edificación) señalan como cualidades deseables en sus estudiantes el dominio de la lengua oral y escrita.⁸⁶

Este panorama muestra la concepción que subyace respecto de la escritura como parte de la formación universitaria. En Humanidades, específicamente en Comunicación, Enseñanza de inglés y Lengua y literatura hispánicas, prevalece la enseñanza de la escritura integrada a los planes curriculares, en una perspectiva longitudinal. En el resto de las áreas y licenciaturas aparece la enseñanza de la

⁸⁵ Las excepciones son Economía, de Socioeconómicas, y Pedagogía, de Humanidades.

⁸⁶ Cabe reiterar que Pedagogía no ofrece una materia relacionada directamente con la escritura, al menos no de manera explícita, sin embargo, sí supone que los estudiantes sean hábiles en la expresión oral y escrita.

escritura por medio de cursos que, si bien tienen como referente las formas en que se construye conocimiento en las diversas disciplinas, son escasos y se presentan como cursos aislados, al inicio o al final de la carrera, pero no a lo largo de ella, de manera constante o integrada al currículum.⁸⁷

Como he apuntado en esta tesis, la alfabetización académica supone una formación especializada y permanente a través del currículum,⁸⁸ es decir, vinculada con la disciplina, lo cual implica la participación de todos los sujetos de la educación. En este sentido, se requiere que -todos- los profesores regulen, dirijan y estimulen la discusión académica, oral y escrita, con sus alumnos, al mismo tiempo que imparten y discuten los conocimientos propios de su ámbito; es decir, que atiendan los procesos de construcción de conocimiento que por medio de la escritura siguen sus estudiantes.

Respecto de los perfiles representacionales, los estudiantes de Humanidades, Ciencias socioeconómicas y Jurídicas coinciden en señalar que para sus carreras la escritura es fundamental, porque “es una de las bases de mi carrera” (LLH), “es una de las herramientas principales, en cuestión de dar y adquirir información” (SOC) en la universidad, “lo primordial, la carrera está muy enfocada a todo tipo de escritura y cómo se utiliza para generar comunicación” (COM), “la mayor parte del tiempo se trata de hacer lectura y escribir, es lo tercero más importante, primero pensar, después leer” (FIL). Así también es indispensable para ellos en el ejercicio laboral, pues la carrera “se apoya de [sic] varios textos” (DER) y “es un medio por el cual se puede pactar un acuerdo” (RI).

La presencia de la escritura en Diseño y edificación se balancea entre la trascendencia y complementariedad: “la escritura es: un complemento importante para las investigaciones” (ARQ), “es: indispensable, pero es más importante saber

⁸⁷ No obstante, es importante apuntar que las muestras analizadas como prácticas de escritura, como se verá en el capítulo siguiente, no dan cuenta de una diferencia sustancial o significativa entre los textos de los estudiantes de Comunicación y Lengua y literatura hispánica (cuya alfabetización académica ha sido curricular), en relación con los de otras áreas. Antes bien, son los textos de Filosofía (Humanidades) y Matemáticas aplicadas y computación (Matemáticas e Ingeniería) los que cuentan con mejores cualidades de sintaxis, jerarquización y claridad de ideas, argumentación y voz del estudiante. Y es este último caso el que más sorprende, a juzgar precisamente por la aparentemente escasa formación en lo que respecta a la escritura. Véase el capítulo cuarto: “Prácticas escolares de escritura: ejemplos de la diversidad”.

⁸⁸ Denominada *Writing across the curriculum*, en el mundo anglosajón (Camps, 2003).

leer símbolos de un plano” (ARQ), “es: importante, mas no imprescindible, ya que en nuestro gremio nos comunicamos por otro tipo de medios gráficos” (ARQ).

En Matemáticas e ingeniería: “la escritura es: no relevante” (ACT), “poco necesaria, más porque casi todo el tiempo trabajamos con números” (MAC), “es: hasta cierto punto algo secundario. Se privilegia la capacidad analítica antes que la comunicativa” (MAC), “en mi carrera no se dan mucho los trabajos escritos [pero la escritura] es muy importante, en especial por las notas técnicas de los seguros” (ACT).

Con todo, los estudiantes de estas últimas áreas reconocen la conveniencia de la escritura en el campo laboral: “la escritura es: no tan importante, pero sirve para justificar un proyecto” (DG), “importante para demostrar y expresar exactamente lo que se debe “ (MAC), “no tan elemental, pues son matemáticas, pero para el futuro de la misma es de gran importancia para presentar de una manera excelente proyectos” (ICIV), “es: un punto importante, ya que si una demostración no está bien estructurada, simplemente no está bien” (ACT), “es: esencial ya que con ella se llegan a hacer los proyectos y las instrucciones sobre el mismo” (ICIV) y “la escritura es: mmm... bueno, todos necesitamos saber escribir y una buena redacción creo que también conlleva a una buena forma de expresarte, por ejemplo con jefes y clientes” (MAC).

Evidentemente, en estas dos áreas: Diseño y edificación, y Matemáticas e ingeniería, la escritura coexiste con otros sistemas sígnicos, como los números y los símbolos de un plano; sin embargo, en el ejercicio laboral, es la escritura lingüística la que prevalece. En este escenario convergen el dominio conceptual o teórico de la disciplina y las prácticas sociales de comunicación.

9. Perfil representacional de la pregunta:

Además de mis tareas escolares, escribo sobre...

Además de mis tareas escolares, escribo sobre lo que me ocurre, lo que pienso y siento; por lo regular lo hago en las redes sociales. Ocasionalmente escribo cuentos y poemas, letras de canciones, reflexiones, chistes.

Códigos:

- Conocimiento interior
- Géneros discursivos

La escritura es tan diversa como los propósitos, los géneros textuales, los lectores y los contextos que la suscitan. Si bien esta investigación se enfoca en la escritura académica, desarrollada en comunidades especializadas, organizadas en torno a la creación y difusión del conocimiento científico, es importante también conocer y reconocer otros usos que los jóvenes dan a esta práctica.

Los actos de lectura y escritura suelen ocurrir como eventos comunicativos institucionalizados, con discursos especializados que son controlados y enseñados por expertos, debido a lo cual son socialmente valorados y, por ende, poderosos. Pero también hay otros que surgen de manera natural, denominadas vernáculos por los Nuevos Estudios de Literacidad (Hernández, 2013; Zavala, 2009), son registradas como prácticas autogestionadas, caracterizadas por ser resultado de una necesidad, que se desarrollan fuera de la escuela, por lo que no son reguladas por instituciones formales y a menudo son poco valoradas.

Ejemplos de ello son los grafitis,⁸⁹ la lectura en comunidad,⁹⁰ los escribanos públicos⁹¹ y, desde luego, la lectura y escritura por iniciativa propia. La cultura

⁸⁹ Los jóvenes conforman uno de los sectores más desprotegidos en nuestro país; *juvenólogos* como Reguillo (2007) han documentado su situación como precaria, desconectada de la sociedad del conocimiento y de las instituciones que, se supone, proveen seguridad, como la escuela o el trabajo. Esto mismo puede motivar que tal sector eleve su voz en el barrio o colonia que habita, denunciando sus quejas y, quizá, organizándose para sobrevivir a la exclusión, a través manifestaciones culturales que oscilan entre la ilegalidad y lo no institucionalizado.

El grafiti contemporáneo, conocido también como pintas inscriptas en muros públicos, revela posturas y pensamientos sobre asuntos particulares, sí, pero también refiere problemáticas de orden social. Elegir este canal por sobre otros para hacerse escuchar, es por sí mismo un posicionamiento político. Los jóvenes *grafiteros* no suelen organizar un mitin, tampoco publican un desplegado en un diario nacional, ni protestan a través de vías formales institucionalizadas; ellos emplean el grafiti como medio de reclamo, silencioso y escandaloso al mismo tiempo. (Si el grafiti se institucionalizara perdería su espíritu contestatario, se convertiría en un producto ilegítimo, hueco y desactivado, tal vez hasta comercial.)

El grafiti es una creación con forma y contenido; los especialistas señalan incluso géneros o tipos. Elaborado a partir de la combinación de códigos visuales y lingüísticos, posee su propia sintaxis, no siempre comprendida por cualquier observador. Es una práctica cultural en el sentido bourdiano, pues se trata de un conjunto de imaginarios estructurados, de símbolos que son comunes en un colectivo, pero no en la generalidad.

Por lo anterior, se trata de cultura alternativa, en el sentido que señala José Agustín (1996, p. 130): “genera sus propios medios y se convierte en un cuerpo de ideas y señas de identidad que contiene actitudes, conductas, lenguajes propios [...] una mentalidad y una sensibilidad alternativas a las del sistema”.

escrita permite que estas prácticas emerjan y se mantengan al paso del tiempo, acaso transformadas por las nuevas tecnologías. En los tres primeros ejemplos se trata de construcciones colectivas: grupos de jóvenes que se unen para diseñar un grafiti; miembros de la sociedad civil que se reúnen para escuchar la lectura en voz alta de un cuento; cliente y escribano que resuelven una demanda textual.

El último caso habla de la escritura individual, íntima, personal. Algunos jóvenes de esta encuesta afirmaron contar con un diario personal: “Además de mis tareas escolares, escribo sobre vivencias, procuro llevar un diario” (FIL), “tengo un diario” (ECON), “escribo un diario” (HIS), “tengo un diario personal” (COM), aunque también hubo otros que declararon jamás haber llevado uno: “nunca he llevado un diario siquiera” (MAC).

Los jóvenes dicen escribir sobre lo que piensan y sienten: “Además de mis tareas escolares, escribo sobre ideas personales” (ECON), “cómo me siento” (COM), “sobre temas que siento. Tanto frustraciones personales como sociales” (COM), “lo que pienso y siento” (FIL).

Sobre lo que pasa en el mundo: “sobre acontecimientos” (ARQ), “comentarios políticos” (DG), “lo que pienso del mundo y de la sociedad” (ARQ). Sobre lo que les ocurre: “escribo sobre las situaciones más trascendentales de mis días” (ECON), “lo que me pasó en el día” (COM), “acontecimientos importantes en mi vida” (DER), “los

⁹⁰ Organizada por la sociedad civil y grupos de apoyo, se constituye por eventos culturales, generalmente gratuitos, desarrollados en espacios públicos como plazas, jardines y bibliotecas, que se centran en la lectura pública y colectiva; son dirigidos a todo público, pero especialmente a niños y jóvenes. Un ejemplo destacado nuestro país es la organización Consejo Puebla de Lectura (2014).

⁹¹ Kalman ha documentado con detalle la función de los escribanos públicos de la Plaza de Santo Domingo, en la Ciudad de México, quienes elaboran cartas de recomendación, solicitudes de empleo, cartas de amor y otros documentos, a solicitud de los clientes:

En esta Plaza en particular, día tras día se han llevado a cabo eventos de lectura y escritura anclados a la vida social de los participantes durante siglos. Los clientes que llegan buscan ayuda en la lectura y elaboración de textos escritos y los escribanos venden sus servicios para lograr este fin [...] En la Plaza [...] se puede observar a la lengua escrita rodeada de habla: los escribanos y los clientes hablan acerca de los textos (Kalman, 1999, p. 62).

Si bien se trata de un ejercicio extraescolar, los escribanos se ajustan con celo a las reglas de ortografía, sintaxis y adecuación del texto solicitado, por lo que hay una presencia latente de la escritura formal, legitimada precisamente por la escuela.

hechos que acontecen [en] mi vida” (RI), “vivencias” (FIL), “mi vida, mis ideas, sentimientos” (RI). Y sobre lo que quisieran que les ocurriera: “escribo sobre mis planes” (RI).

Algunos de estos jóvenes también fabulan y componen: “no lo hago con frecuencia, pero llegué a escribir relatos, novelas y cuentos” (COM), “poemas, ensayos, reflexiones” (CPAP), “poemas” (ICIV), “fantasía y un poco de intentos diegéticos o experimentales utópicos...según la ocasión” (LLH), “historias inventadas, de vez en cuando escribo cuentos cortos” (LLH), “ideas, rimas, reflexiones” (MAC), “escribo sobre ideas diversas; cosas que me interesan, historias imaginativas mezcladas con realidad y como de vez en cuando poesía” (MAC), “chistes” (ACT), “y si hay tiempo, pues por qué no, también poesía” (FIL).

Y escriben para los demás, ya sea a través del correo tradicional: “cartas” (SOC) y (CPAP), o con apoyo de Internet: “conversaciones” (MAC), “a través de las redes sociales me logro expresar” (RI), “básicamente escribo sólo en las redes sociales” (ACT), “me comunico con familiares y amigos por medio de *chats*” (ARQ), “para comunicarme con otras personas por medio de la red” (ECON).

La escritura en Internet, específicamente en las redes sociales digitales, es en realidad una serie casi interminable de intercambios de información, sobre todo de carácter visual: videos, imágenes, fotografías (*selfies*, muchas *selfies*⁹²), recursos propios del medio (*likes*,⁹³ *emoticonos*⁹⁴), música y un lenguaje lleno de neologismos y préstamos lingüísticos, sobre todo del inglés, así como fórmulas especializadas (*LOL*,⁹⁵ *x3*,⁹⁶ *hashtags*,⁹⁷). Gracias a la red y a la gran variedad de

⁹² Autorretratos. Recuérdese que muchas expresiones en Internet son neologismos.

⁹³ “Me gusta”. Las interacciones en las redes sociales de Internet a menudo se rigen por valoraciones de este tipo, lo que genera popularidad y mayor exposición mediática.

⁹⁴ Los emoticonos (mezcla de *emotion* e *icon*: emoción e icono o imagen) son recursos extralingüísticos. Se elaboran generalmente con signos de puntuación; mediante ellos se complementa, refuerza y acompaña la expresión verbal.

⁹⁵ Del inglés *lots of laughs*: muchas risas, carcajadas.

⁹⁶ Ejemplo de emoticono que representa un rostro feliz. Lo interesante al respecto es que el propio dibujo (☺) llega a ser sustituido por su construcción gráfica (x3), sin que el sentido o la interpretación se modifique.

dispositivos, los usuarios escriben y leen más que en cualquier otro momento en la historia. Tal vez no de literatura o ciencia (como nos gustaría a los profesores), pero se lee y escribe.

Desde luego que las redes sociales no son el único espacio para escribir en Internet. Existen otros sitios de escritura individual y colectiva. El *blog* (de *web* y *log*: del inglés: bitácora), que en ocasiones funge como un diario, al que pueden adscribirse comentarios de los lectores. Los *wiki* (del hawaiano: rápido), espacios para la creación colectiva de contenido: texto, imágenes, enlaces con otros portales y otros (Lara, 2012). Son de gran utilidad como tecnología educativa, pero ninguna de estas formas ha sido mencionada por los estudiantes en la encuesta.

Por otro lado, prevalece la idea de que estas prácticas de lectura, escritura y conversación son poco meritorias, incluso por los propios jóvenes: “escribo sobre...nada [...] o al menos que cuente las tonteras en el *facebook*” (MAC). Estas prácticas extraescolares, desarrolladas por el simple ocio, están sujetas a un desprestigio o poco crédito: “en los discursos dominantes [...] no son consideradas siquiera como prácticas verdaderas o legítimas de lectura y escritura” (Hernández, 2013, p. 243).

Lo cierto es que Internet ha revolucionado estos procesos: la lectura otrora lineal, deviene en un patrón similar a una *F*: por lo regular, las primeras líneas se leen de izquierda a derecha, luego se realiza un barrido hacia abajo de todo el texto y se retoma la lectura longitudinal en el centro de la página; la vista da pequeños saltos en diversas direcciones, provocada por los estímulos visuales, como hipertextos e imágenes (Tascón, 2012). En la escritura prevalecen la claridad y brevedad, entremezcladas con rasgos propios de la oralidad, así como una constante función apelativa.⁹⁸

⁹⁷ Son etiquetas que permiten clasificar como hipertexto una palabra o un conjunto de palabras, mediante el signo de numeral: #; si se pulsa sobre ellas se obtiene una página de resultados del contenido en *twitter*, de todos los mensajes que contienen ese *hashtag*.

⁹⁸ La Web 2.0 ha revolucionado las condiciones de producción y consumo de información, generando con ello un nuevo paradigma: la comunicación dialógica e interactiva: *many to many* y *one to many electronic* (Cartier, 1992, citado por Pineda, 2001), es decir, la comunicación entrelazada y multimedia, en donde la coparticipación y reciprocidad ponen en crisis los modelos tradicionales de la difusión de masas.

Complementos:

“Además de mis tareas escolares, escribo sobre: nada” (EING), (DG), (SOC), (COM).

Como ejercicio social, externo, expuesto ante los otros, la escritura convierte al usuario en autor: le otorga autoridad (Hernández, 2004), lo que en sí mismo constituye un tipo de poder. La escritura no es sólo una forma de autoconocimiento, de catarsis, sino también un modo a través del cual el individuo se hace presente, destaca o al menos figura en el colectivo. Por eso resulta significativo que gran parte de los jóvenes encuestados haya señalado que no suele escribir: “Además de mis tareas escolares, escribo sobre nada” (EING), “absolutamente nada” (DG), “no suelo escribir” (SOC), “por lo general no escribo” (SOC), “generalmente no tengo un hábito de escritura” (EING), “sólo eso” (EING), “en realidad no escribo nada, fuera de las tareas” (COM).

Es importante señalar también que algunos estudiantes de Matemáticas e Ingeniería optaron por dejar en blanco esta pregunta, lo cual resulta relevante ante los testimonios de otros estudiantes de la misma área, quienes dicen escribir poesía, rimas, historias imaginativas, chistes.

Los de Derecho y Economía, por su parte, relacionaron la escritura con el ámbito laboral: “escribo sobre asuntos relacionados con mi trabajo” (ECON) y “cuestiones de trabajo” (DER). Evidentemente se trata de una práctica formal e institucionalizada, distinta a la registrada en los testimonios del resto de los jóvenes.

10. Perfil representacional de la pregunta:

Ser un buen escritor significa:

Ser un buen escritor significa conocer del tema sobre el que se escribirá; planificar y redactar el texto con coherencia y claridad, para transmitir las ideas y mantener la atención del lector; conocer y usar correctamente el lenguaje; dominar

Códigos:

- Planificación del texto
- Coherencia
- Conciencia retórica
- Géneros discursivos

diferentes estilos y géneros; ser cuidadoso.

Garrido (2004, p. 14) llama *lector letrado* al usuario de la cultura escrita para quien leer y escribir es tan natural e indispensable como escuchar y hablar. Estas cuatro manifestaciones de la lengua mantienen relaciones recíprocas en los diferentes espacios sociales: “Un lector formado, un *lector letrado* está capacitado para servirse de la escritura, producir textos, transformar la experiencia en expresión. Y disfruta hacerlo”.

Las preguntas “10. Ser un buen escritor significa...” y “11. Lo que más me gusta de escribir...” aluden a esta definición de Garrido, es decir, a las características y circunstancias que contribuyen a formar “buenos escritores” (así, en tercera persona), y al agrado y placer que los jóvenes pueden hallar en la escritura.

El perfil representacional de la pregunta “10. Ser un buen escritor significa...” pone de manifiesto un ideal acerca de la figura del buen escritor; los jóvenes mencionan las fases y cualidades que ellos mismos dicen seguir cuando escriben: planificar, ser claro, tener en cuenta al lector. Estos aspectos constituyen el problema retórico del cual nos hablan los modelos planteados por Scardamalia y Bereiter (1992) y Hayes y Flower (1980), mismos que representan la complejidad de la escritura.

Las diferentes respuestas se enfocan en el conocimiento del tema: “Ser un buen escritor significa tener una idea clara de lo que queremos escribir, antes de comenzar” (RI), “tener grandes conocimientos sobre los temas que se reflejan en el escrito” (ICIV). En el conocimiento del género textual: “tener conocimientos acerca de los estilos de textos que hay” (EING), “saber transmitir el mensaje correctamente de acuerdo al formato” (EING).

También en el cuidado del proceso y las características formales de un texto: “redactar bien” (RI), “tener más cuidado” (LLH), “cuidar los detalles de lo que se pretende escribir” (EING), “tener coherencia, buena ortografía” (SOC), “tener buena ortografía” (DG) y (SOC) “tener una buena gramática” (ARQ), “ser coherente, ordenada” (RI), “tener coherencia en las palabras” (HIS), “nuestra carrera dice muchas veces que la utilización del lenguaje y un monólogo interno bien estructurado es la clave

artística” (LLH),⁹⁹ “escribir de manera, tal vez no muy clara (por las formas retóricas), pero exacta y decir lo que quieres” (ACT), “tener conocimiento amplio de lo que significa escribir (lingüística, literatura), es decir, forma, estructura de cómo realizar un buen escrito” (LLH).

Así también, en la atención al lector: “compenetrarse muy bien con el lector” (ECON), “saber transmitir las ideas al lector” (SOC), “lograr captar la atención de los lectores, saber lo que sienten, lo que piensan, lo que viven” (RI), “plasmear todo lo que uno tiene de forma que cause algo en los demás” (MAC), “lograr que el que lee lo que escribes entienda al 100% lo que tratabas de expresar” (ACT).

También se refieren al vocabulario: “ser consciente de cada palabra y sentido” (COM), “conocer los significados de las palabras” (RI), “saber usar las palabras como metáfora o símbolos para dar a conocer una idea lo más comprensible posible” (ARQ).¹⁰⁰

Parece paradójico que, al mismo tiempo, este conjunto de fases y cualidades sean justamente señaladas como obstáculos por estos jóvenes, como se verá en el perfil representacional de la pregunta “12. Las dificultades que enfrento al escribir un texto son...”. Es preciso recordar que la escritura debe observarse como una práctica situada y multifactorial, es decir, una actividad que se desarrolla en un contexto determinado, con propósitos específicos (temas, destinatarios, géneros) y en diferentes momentos en la vida de las personas.

Por ello, la pregunta “10. Ser un buen escritor significa...” encierra en sí misma una gran complejidad, precisamente porque pretende hablar de una escritura universal. ¿Qué se requiere para ser un “buen escritor”?, conocer el tema y el género, ser cuidadoso con el proceso, elegir el vocabulario y anticipar al lector, afirman los jóvenes. No obstante, con cada ejercicio concreto de escritura, el problema retórico se magnifica, pues hay que considerar las numerosas variables que acaso sean difíciles de resolver en un momento dado.

⁹⁹ Esta respuesta parece centrarse en el escritor como el autor profesional, que vive de escribir: el *artista*, lo cual tiene lógica dada la licenciatura a la que se adscribe el estudiante.

¹⁰⁰ Estas respuestas han sido catalogadas como parte del código Conciencia léxica, el cual es definido en la pregunta “12. Las dificultades que enfrento al escribir un texto son...”, en virtud de que compendia reiterados testimonios en este sentido.

Las distancias obvias entre escribir un diario personal, una historia fantástica, el argumento de una novela, un informe de laboratorio, un proyecto arquitectónico o una nota informativa, ya sea como creación voluntaria o como asignación, complican y complejizan la escritura.¹⁰¹

Complementos:

“Ser un buen escritor significa ser auténtico” (EING), “trascender el papel o medio en el que se escribe” (MAC), “ser auténtico y valorar el trabajo de otros” (EING) “tener talento, hacerlo por convicción y no por obligación” (CPAP).

“Ser un buen escritor significa ser un buen observador de lo no aparente” (FIL), “ser un gran observador de su medio” (LLH).

“Ser un buen escritor significa hasta cierto punto imaginación” (ARQ), “tener grandes ideas” (ECON), “crear, imaginar mundos [...] y reflexionar” (CPAP), “ser una persona con libertad y pensamiento crítico” (DER).

“Ser un buen escritor significa ser una persona que le guste leer” (COM).

“Ser un buen escritor significa: una persona pensante que quiere colaborar con la sociedad” (DER).

Códigos:

- Autonomía
- Visión crítica
- Gusto
- Leer para escribir
- Colaboración social

¹⁰¹ Lectura, escritura y oralidad constituyen procesos sociales y cognitivos, no sólo motrices. El uso de la lengua destaca una infinidad de posibilidades, porque hablar, escuchar, escribir y leer implican pensar.

En analogía con la escritura, la lectura es también una práctica situada, pues igualmente obedece a temas, géneros y propósitos específicos, por tanto, hay también una distancia indiscutible entre leer una nota informativa, el artículo de una revista de divulgación, un poema libre, un informe de laboratorio o un texto especializado en ciencias.

Acerca de esta discusión, véanse las notas a pie de página 19 y 21, correspondientes a los apartados “Procesos de escritura” y “Naturaleza del texto”, en el primer capítulo de esta tesis, así como la tipología de lectura propuesta por Barrera (2010) en los códigos Leer para escribir y Análisis y síntesis, en este mismo capítulo.

Aunque hubo quien declaró “no sé cómo definir a un buen escritor” (ICIV), “es subjetivo” (DG), “no puedo definirlo con exactitud” (LLH), otros jóvenes expresaron con relativa frecuencia una serie de atributos del buen escritor que es fundamental destacar, no como perfil representacional (dado que no constituyen la generalidad de las respuestas), sino como complementos de gran significado. Estos complementos configuran al buen escritor como alguien auténtico, crítico y observador, imaginativo, que escribe por gusto y, por supuesto, que lee; así, estos jóvenes ponen de relieve el placer y la voluntad para escribir.

11. Perfil representacional de la pregunta:

Lo que más me gusta de escribir es:

Lo que más me gusta de escribir es el no tener límites ni restricciones, puedo escribir sobre lo que quiera y cuanto quiera, sin censura.

Códigos:

- Libertad
- Comunicar ideas

LIBERTAD. Como se apuntó en la pregunta anterior, escribir también es cuestión de gusto y placer, independientemente de que se trate de una actividad compleja (situada, multifactorial) y difícil (porque demanda procesos cognitivos superiores).¹⁰² Los jóvenes encuestados indican que lo que más les gusta de escribir es, esencialmente, que pueden explayarse, desatar su creatividad. Algo semejante señala Rodari en su *Gramática de la fantasía* cuando expresa “quien sabe qué virtud liberadora puede tener la palabra” (2004, p. 12).

Las respuestas más frecuentes, que constituyen el perfil representacional, se relacionan significativamente con el perfil de la pregunta “6. Escribir es importante [...] para expresar ideas, sentimientos y experiencias”: los jóvenes anotaron: “Lo que más me gusta de escribir es que puedes dar detalles de todo, es una manera de dar a conocer lo que los demás no pueden ver” (SOC), “puedo expresarme de una forma más amplia y concreta de lo que quiero” (ECON), “que puedes tener ideas

¹⁰² Por ejemplo, discriminar información (relevante e irrelevante) y organizarla a través de estrategias de cohesión y registro léxico (Cassany, 1989), además de otras variables fundamentales, determinadas por los propósitos, como el género textual y el lector.

y puedes explayar todas ellas” (SOC), “la expresión sin censura que en ella puedas plasmar” (DER), “que puedo contar lo que sea” (COM), “No tener límites, sólo la pluma y mi entendimiento, pues no hay nada mejor que trabajar el intelecto” (FIL).

Junto con la libertad de explayarse con la escritura, los estudiantes aluden a la posibilidad de crear e imaginar, lo cual empata con algunos de los complementos de la pregunta “10. Ser un buen escritor significa crear, imaginar mundos”, los jóvenes señalan: “Lo que más me gusta de escribir es: imaginar” (DG), “desarrollar mi creatividad” (COM), “la creatividad que puedes llegar a tener” (LLH), “que me distraigo” (ARQ).

Estos últimos resultados también se relacionan con el perfil de la pregunta “9. Además de mis tareas escolares, escribo sobre...”, el cual registra la ocasional práctica de escribir cuentos, poemas, chistes, etc.¹⁰³

Complementos:

“Lo que más me gusta de escribir es: No tener límites, sólo la pluma y mi entendimiento, pues no hay nada mejor que trabajar el intelecto” (FIL).

Código:
• Desarrollar el pensamiento

“Lo que más me gusta de escribir es: equivocarme” (FIL).

Estos testimonios enlazan la escritura y el pensamiento. Es así que los resultados de nuevo se conectan con el perfil de la sexta pregunta, específicamente con el fragmento “la escritura permite desarrollar el pensamiento, clarificar las ideas”, los jóvenes apuntaron: “Lo que más me gusta de escribir es la revuelta de ideas

¹⁰³ También es notable una semejanza con los resultados obtenidos en una breve investigación cualitativa realizada con estudiantes de bachillerato. Estos adolescentes dicen preferir elaborar textos literarios como parodias de modelos o como creaciones originales, antes que escribir textos académicos, como ensayos, resúmenes, monografías, entre otros, asignados por el profesor (Lugo, 2013).

Como explicación hipotética puede argüirse que la escritura requiere de una apropiación, es decir, es una práctica cuya autenticidad deriva de la interiorización que el escritor haga del tema y propósito: “por ello probablemente es más fácil escribir una carta personal o describir un espacio cotidiano, que escribir sobre teorizaciones que no les pertenecen todavía [a los autores]” (Aguilar y Fregoso, 2011, p. 10).

durante la realización” (COM), “que puedo pensar detenidamente lo que quiero expresar” (ACT), “sentirme bien, con la mente clara” (ECON).

En este mismo tenor, la escritura es considerada como un dispositivo de liberación, desahogo y autoconocimiento: “Lo que más me gusta de escribir es [que] sacas frustraciones” (CPAP), “la relajación” (LLH), “las cosas que descubro sobre mí misma (gustos, opiniones, prejuicios, etc.) y sobre la realidad de mi familia, de mi grupo de amigos, de mi país y del mundo” (LLH), al mismo tiempo que una actividad metacognitiva: “el hecho de que poseo la libertad de escribir lo que pienso, y al hacerlo puedo analizar mis ideas más detenidamente” (RI), “que puedo corregir mis ideas para transmitir el mensaje correctamente, cosa que no puedo hacer cuando hablo” (EING).

La libertad de comunicar ideas y la posibilidad de desarrollar el pensamiento contrastan con una buena parte de los testimonios que declaran: nada, o se anticipan a la pregunta siguiente. Por ejemplo: “Lo que más me gusta de escribir es: nada” (EING), “no suelo escribir mucho” (ICIV), “casi no escribo y cuando lo hago principalmente es escolar (Apuntes)” (DG), “en realidad, tengo algunos problemas cuando trato de escribir” (EING). Así también, hubo dos casos sin respuesta en las carreras de MAC y Comunicación.

12. Perfil representacional de la pregunta:

Las dificultades que enfrento al escribir un texto son:

Las dificultades que enfrento al escribir un texto son la falta de un vocabulario amplio que me permita expresar lo que quiero decir; a veces no sé cómo empezar el texto; tengo problemas de coherencia; las faltas de ortografía.

Códigos:

- Conciencia léxica
- Planificación del texto
- Coherencia
- Ortografía

CONCIENCIA LÉXICA. Los límites del lenguaje son los límites del mundo, reveló Wittgenstein. Un vocabulario rico permite expresar con precisión aquello que se quiere decir y no sucumbir ante lo inefable, como el personaje de Shakespeare

que soporta una afasia por amor.¹⁰⁴ Junto con ello, una sintaxis oral y escrita, pulida con afán, y la prefiguración del *Otro* comunicante, conforman algunas de las estrategias más apreciadas de la comunicación.

Encontrar “las palabras correctas”, evitar repetir términos, contar con el vocablo preciso que represente con exactitud lo que se quiere decir... Éstas son algunas de las principales preocupaciones que ponen en jaque a los universitarios a la hora de escribir:

“Las dificultades que enfrento al escribir un texto son: no encontrar la palabra precisa, y en algunos casos conformarme con algún sinónimo” (COM), “creo que no tengo suficiente vocabulario” (SOC), “sobre todo la limitación en cuanto al idioma. Me faltan palabras para describir puntualmente las ideas” (MAC), “plasmear con las palabras adecuadas lo que (quiero, pienso) decir” (DG), “encontrar las palabras adecuadas para expresarme” (FIL), “encontrar las palabras correctas” (ARQ), “repito muchas palabras” (COM), “falta de palabras” (ACT), “falta de vocabulario amplio” (ACT), “que mi diccionario de palabras son muy pocas [*sic*], por lo tanto repito muchas palabras” (ICIV), “la falta de vocabulario y el no saber expresarme como me gustaría, mmm... es algo difícil de decir” (MAC).

Aquí también se suman respuestas como “los significados de algunas palabras” (HIS) y “tratar de que sea preciso lo que quiero reflejar” (DER).

La falta de un vocabulario amplio es una forma de analfabetismo funcional, una disfunción en el uso de la lengua. Las políticas educativas han intentado erradicarlo, y aunque prevalece la conciencia de que para progresar es necesario saber leer y escribir (Garrido, 2013), el analfabetismo funcional ocurre debido a entornos culturales muy limitados en este sentido. Naturalmente, las causas son múltiples, pero entre ellas prevalece la escasez de lectura.

¹⁰⁴ Bassanio, personaje de *El mercader de Venecia*, se declara incapaz de hablar, no así de experimentar un intenso amor por Porcia :

–Madam, you have bereft me of all words, only my blood speaks to you in my veins.

(–Señora, usted me ha despojado de todas las palabras, solamente mi sangre habla a usted en mis venas.)

El poeta y ensayista Pedro Salinas (1992) trae a colación este pasaje y advierte que ningún hombre está completo sin la palabra; podrá existir lo más bello de su alma, pero no tendrá una forma completa y humana en tanto no sea comprendido por los demás.

Con ánimo de plantear una analogía con los estudiantes encuestados, recupero lo señalado por Vargas Valencia (2011) en relación con la limitada disposición lexical de los adolescentes mexicanos: “Aunque es difícil hacer un cálculo preciso [...] En el caso de hablantes cultos [...] los trabajos tradicionales de léxico señalan que suelen emplear alrededor de cinco mil vocablos, aunque su conocimiento pasivo sea de 10 mil o 12 mil”.

Esos datos deben ponerse en relieve; si bien el español consta de unos ochenta mil vocablos, algunos de ellos se usan por moda, en periodos breves de tiempo, mientras muchos otros van perdiéndose, en la dinámica natural de toda lengua viva. Por otro lado, el vocabulario de los jóvenes suele caracterizarse por préstamos lingüísticos (sobre todo del inglés), neologismos y la adopción de formas (muchas veces erróneas) popularizadas por los medios de difusión, como lo señala Keniston (2008).¹⁰⁵

El acervo léxico personal de estos jóvenes les resulta insuficiente. No obstante, también hay otros problemas fundamentales que aparecen con frecuencia en sus respuestas, los cuales requieren de cuidadosa atención: “Las dificultades que enfrente al escribir un texto son: que muchas veces no sé por dónde empezar” (ARQ) y (SOC), “pues, el cómo empezar o por dónde empezar” (LLH).

Tener en claro qué se quiere decir y para qué, constituye una de las fases más importantes de un escrito: la planificación. A través de ella, los individuos diseñan y ponen en juego diversas estrategias para cumplir con su propósito.

¹⁰⁵ Entre estas formas se encuentran lo que los especialistas definen como deslizamientos semánticos: giros de significado no reconocidos aún por el DRAE (próximamente DILE), como defino al inicio de este capítulo. Ejemplo de ello es el verbo “ocupar”, que últimamente se emplea como sinónimo de “necesitar”: “Hola amigos, tengo un problema con mi carro y ocupo de su ayuda”, “No ocupo de drogas, para eso está el futbol”, “Mejor te invito a mi fiesta porque ocupo una payasa”, son todas ellas frases leídas o escuchadas en Internet, que ejemplifican el caso.

Al respecto, Moreno de Alba (s/a) señala haber presenciado este fenómeno en algunas regiones México, donde reiteradamente escuchó enunciados como: “*ocupo ganar* (por ejemplo, en el dominó): 'necesito (con urgencia) ganar'; *ocupo estacionarme* cerca de la tienda (para subir la mercancía): 'tengo necesidad o urgencia de...’”; el autor define estos usos como un dialecto del español, es decir, una modalidad geográfica del idioma: “En ese dialecto de la lengua española, entonces, *ocupar* puede significar 'necesitar' y puede llevar un infinitivo como objeto directo”.

Algunos testimonios dan cuenta de la necesidad de bordar en este sentido: “Las dificultades que enfrento al escribir un texto son: el aterrizar las ideas concretas” (CPAP), “aterrizar ideas” (CPAP).

Junto con ello, aparece la sintaxis: “Las dificultades que enfrento al escribir un texto son: la forma de enlazar mis ideas” (RI), “no suelo tener en orden mis ideas” (SOC), “generalmente me cuesta trabajo conectar mis ideas y ser clara” (EING), “ordenar mis ideas y unir las” (RI), “acomodar correctamente las ideas o puntos a tratar” (ECON), “la coherencia y la forma de ligar las oraciones” (ARQ), “se me dificulta dar seguimiento al texto, a veces es incoherente” (COM), “la coherencia al escribir las ideas” (HIS), “estructurar adecuadamente mis ideas” (LLH), “expresar las ideas de forma clara” (ACT), “la redacción y la correcta expresión de los tiempos verbales para que puedan mezclarse, y así poder tener una buena rítmica” (LLH), “la sintaxis” (MAC), (COM), (DG).

La coherencia como propiedad semántica y sintáctica es fundamental para todo texto. Lograrla requiere de un uso consciente y planificado de nexos, marcadores textuales, pronombres, deixis, elipsis, pero también, y sobre todo, de una lógica en la presentación de datos e ideas en relación con un tema y/o tesis, y un propósito.

La puntuación también se relaciona con la sintaxis: “Las dificultades que enfrento al escribir un texto son: de puntuación” (EING), “los signos de puntuación” (SOC), “la puntuación se me dificulta” (EING).¹⁰⁶

Estos resultados tienen relación directa con el perfil representacional de la pregunta “10. Ser un buen escritor significa [...] planificar y redactar el texto con coherencia y claridad”. Resulta interesante y significativo que ambas cualidades sean atribuidas por los estudiantes al “buen escritor”, y al mismo tiempo sean señaladas como dificultades en su propia experiencia. Ello podría denotar cierto comportamiento metacognitivo y autónomo, a decir de Pozo y Mateos (2009), dado que estos jóvenes son conscientes de las dificultades a que se enfrentan: saben lo que no saben.

¹⁰⁶ Véase la nota a pie número 15 relativa al origen y sentido de la puntuación, en el apartado “Cultura escrita”, correspondiente al primer capítulo.

La planificación del texto y la coherencia son sin duda aspectos propios de la estructura profunda de la escritura, cuya presencia es fundamental en la alfabetización académica. Por otro lado, al igual que en los estudios de Murga *et al.* (2002) y Arrieta y Meza (2005), en éste la ortografía también figura, aunque no en primer plano:

“Las dificultades que enfrento al escribir un texto son: las faltas de ortografía” (ICIV), (SOC), (COM), (RI), (HIS), (MAC), (EING) y “los acentos” (ECON), (SOC). Este resultado tiene relación directa con un fragmento del perfil representacional de la pregunta “6. Escribir es importante porque [...] se mejora la ortografía”.

La ortografía ha ocupado un protagonismo frecuentemente mal entendido:

La Ortografía, el error y la corrección, qué duda cabe, son elementos constitutivos y necesarios en la formación y normatividad escolar, y han de cumplir con su parte, pero el problema de raíz es que se han concebido como el factor fundamental en la construcción del conocimiento lingüístico y no como un elemento más que transita por los procesos de su comprensión y producción (Villanueva, 2010b, p. 4).

De acuerdo con Villanueva, la corrección tendría que apuntar a la reflexión del escritor acerca de su propio desempeño, especialmente si las faltas a la normativa tienen implicaciones semánticas. Sobre este asunto se abundará más adelante.

Complementos:

“Las dificultades que enfrento al escribir un texto son: las citas textuales” (ECON).

“Las dificultades que enfrento al escribir un texto son: que escribo como hablo” (COM).

“Las dificultades que enfrento al escribir un texto son: el tipo de escritura para el tipo de documento que estás escribiendo” (FIL); “generar un buen argumento” (HIS); “no llegar al objetivo que se pide” (ICIV).

“Las dificultades que enfrento al escribir un texto son: El tiempo, a veces, más de las que puedo recordar, resulta ser

Códigos:

- Leer para escribir
- Géneros discursivos

un factor negativo pues no se puede escribir con presión o apresurado” (FIL); “escribir para algo que no quiero” (FIL); “no tener tanta disciplina” (CPAP).

Los estudiantes señalan características propias del texto académico escolar. Otros se refieren al factor tiempo, al inconveniente de escribir obligadamente sobre algo, así como a la falta de disciplina para esta actividad, todo lo cual remite al sistema normado e impositivo en que la escuela circunscribe a la escritura. Un resultado similar aparece en la pregunta “7. Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo [*sic*] no me gusta, es obligatorio y me saturo. ¡No me gusta! Aunque sea un tema hermoso”.

En esta última pregunta también hubo jóvenes que señalaron no experimentar problemas al escribir: “Las dificultades que enfrento al escribir un texto son: ninguna, puedo escribir mis ideas de forma clara y concisa” (RI), “sin mayor problema” (DG), “ninguna” (DER), “ninguna, no tengo” (DER).

Finalmente, es muy elocuente la respuesta de un estudiante en particular: “la mayoría de las veces, si es que me enfrento a algún problema, sería que no domino completamente el tema. Si sabes de lo que hablas, escribir sobre ello te será fácil” (COM). Esta declaración centra la complejidad en el conocimiento del tema, lo cual resuelve una parte del problema retórico: “Localiza los identificadores del tópico”, en el “Modelo Decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992), y “Construye estimulaciones en la memoria”, en el propuesto por Hayes y Flower (1980); pero parece obviar planteamientos importantes como la planificación de audiencia y propósitos, entre otros.

Epílogo

De acuerdo con los datos empíricos, el perfil representacional acerca de la escritura, revelado por el grupo de universitarios de diferentes disciplinas que colaboraron con esta investigación, delinea la actividad de producción escrita como una práctica importante, que en ocasiones funge como la columna vertebral

de la formación académica, y en otras, como tarea secundaria o de apoyo, pero siempre fundamental para una formación integral.

La escritura vernácula también está presente, especialmente en forma de ejercicios narrativos y poéticos. Con respecto a los textos elaborados para la escuela, los jóvenes dicen ser cuidadosos: investigan en diversas fuentes, planifican y ordenan (elaboran borradores), y revisan para asegurarse de que el texto cumpla su propósito. En esta relación entre estudiante-escritura, sin embargo, reconocen dificultades serias, como carecer de un vocabulario extenso, imprimir coherencia a sus textos y dominar la ortografía.

Prácticamente todos los jóvenes estiman la educación y la escuela, y se miran a sí mismos como futuros profesionistas. Es interesante notar las diferencias y recurrencias que manifiestan en relación con la importancia que la escritura reviste en su campo profesional. Los estudiantes de Ciencias socioeconómicas y Humanidades afirman que es esencial para su carrera, mientras que los de Diseño y edificación, y Matemáticas e Ingeniería, si bien no le niegan importancia, concuerdan con que en sus áreas interactúan con otro tipo de lenguajes.

En este contexto multifactorial convergen los sujetos de la educación, los textos producidos y sus procesos, y las identidades que se construyen y co-construyen paulatinamente. Las representaciones sobre la escritura legitiman y otorgan sentido a las prácticas escolares de estos estudiantes. Los datos empíricos refuerzan la idea de que escribir es un proceso de creación complejo y determinado por múltiples variables, quizá una de las más importantes sea el área disciplinaria.

La escritura en la universidad, además de ser una herramienta comunicativa, constituye una actividad cognitiva, pues organiza el saber, y es una manifestación de la cultura académica; de ahí la importancia de su enseñanza a través del currículum. La apropiación de los procesos de lectura y escritura propios de las disciplinas constituye un auténtico reto.

Además, como toda actividad social, es una práctica situada, que obedece a lineamientos institucionales, dado que persigue propósitos didácticos y de evaluación. En este sentido, suscribo la afirmación de Carlino (2010), quien señala

como una grave ausencia en las clases universitarias el no exhibir de manera explícita los códigos específicos de las disciplinas para que los estudiantes los apropien. No sólo es importante enseñar lo que sabemos sobre el tema, sino otros saberes de mayor valor, es decir, alfabetizar en la academia.

La alfabetización académica, como el conjunto de nociones y estrategias que se ponen en juego al participar en una comunidad disciplinaria, debería constituir un recorrido transversal en el currículum universitario, puesto que los profesores, tanto como las autoridades escolares, somos corresponsables de las condiciones de ingreso, estadía y egreso de los estudiantes.

Capítulo IV. Prácticas escolares de escritura:

Ejemplos de la diversidad

La humanidad entrará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras. No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual.

Gabriel García Márquez, *Botella al mar para el dios de las palabras*

En los capítulos anteriores hablé de la importancia de alfabetizar académicamente a los estudiantes que recién se incorporan a la universidad, debido a que las formas de producir y compartir conocimiento en el nivel educativo superior son especializadas y distintas a las prácticas de lectura y escritura del bachillerato.

Asimismo, presenté una aproximación al perfil del estudiante universitario como un sujeto que, si bien realiza prácticas y comportamientos institucionalizados, que son visibles y relativamente comunes (asistir a clases, elaborar tareas, resolver exámenes, con la finalidad de recibir una acreditación), es en realidad una figura heterogénea y difícil de caracterizar, dadas las variables y condiciones de orden intra y extraescolar que lo determinan.

En el capítulo precedente expuse los resultados del cuestionario sobre representaciones que el grupo de estudiantes muestra manifiesta en torno a la escritura, las cuales propician o inhiben la realización de determinadas prácticas, y conforman una forma particular de ser. En este capítulo presento los resultados derivados del análisis de los textos escolares recolectados como muestra de escritura, elaborados por ese mismo conjunto de estudiantes.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Tal muestra fue obtenida a partir de la petición directa a los jóvenes que colaboraron con la encuesta, a quienes se les solicitó un trabajo escrito que hubieran realizado como tarea escolar, de preferencia recientemente, y se les pidió que lo hicieran llegar vía correo electrónico. Como era de suponerse, no todos los jóvenes respondieron a esta petición; así pues, logré reunir ocho

Esta investigación entiende y define la escritura como un proceso complejo, que supone la activación de estrategias de orden superior como: definición de un propósito, prefiguración de un lector, búsqueda y discriminación de información pertinente, resolución de un problema retórico, jerarquización de ideas, organización y cohesión sintáctica/semántica del contenido.

Si bien las anteriores parecen ser operaciones o fases secuenciales, en realidad se trata de un conjunto de acciones que concurren simultánea y recursivamente durante el proceso general de la escritura. Es así que la planificación de un texto no es sólo punto de partida, sino que ocurre sistemáticamente durante la producción, así como la revisión es también una actividad adherida a la redacción o, como algunos autores la llaman, la textualización.¹⁰⁸

La escritura es potencialmente una actividad cognitiva, mediante la cual el individuo construye conocimiento para sí y para otros; en otras palabras, es un ejercicio mental en el que se plantea aquello que se sabe y se indaga aquello que se desconoce, lo cual origina una reformulación del referente en la estructura cognitiva.

Como apunto en el primer capítulo de esta investigación, Scardamalia y Bereiter (1992) distinguen al escritor novel del experimentado. A partir de un estudio empírico, estos autores señalan que la madurez en el proceso de la escritura supone una reorganización de la estructura cognitiva, pues escribir implica transformar el conocimiento; al escribir se conoce al referente y se construye conocimiento sobre él.

Es por ello que suscribo la afirmación de que la escritura (tanto como la lectura), debe ser considerada como una actividad que se desarrolla, aprende y mejora con la práctica, pero no constituye una habilidad que puede ser adquirida

textos de las cinco áreas en que se distribuyen las licenciaturas del sistema escolarizado de la FES Acatlán. Véase en el Anexo 2 el registro de textos obtenidos por área.

¹⁰⁸ La textualización es el proceso que sigue a la planificación de un texto, y se caracteriza por ser el momento en que el individuo organiza la superestructura, por ejemplo, establecer títulos y apartados y dar orden y coherencia a las ideas. Es el momento en el que se escribe lo proyectado con antelación (Camps, 2003). Véase el apartado “Procesos de escritura”, en el primer capítulo.

en un momento determinado y para toda la vida. Cada práctica de escritura es única y genera una experiencia única también.

Suscribo también la idea de apreciar la escritura como un proceso, de implicaciones cognitivas superiores, y no como tradicionalmente se le contempla: solamente como un producto terminado. En este sentido, es muy importante reconocer que las unidades de observación de textos establecidas para esta investigación, apuntan a describir y analizar las muestras de escritura como un producto acabado, mas no como un proceso. Ello se debe a la obvia dificultad para diseñar un acercamiento metodológico a través del cual observar el proceso de escritura de los jóvenes.¹⁰⁹

El enfoque multimétodo me permite contrarrestar esta debilidad metodológica, a través de la correlación entre representaciones y práctica de escritura, por parte de los mismos sujetos. Es ésta una forma de acercarse a la complejidad propia del fenómeno, de observarlo desde ambas perspectivas y no por separado. No soslayo la importancia del proceso, antes bien la recupero en forma de representaciones, a través de las preguntas:

- 7. Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo...
- 11. Lo que más me gusta de escribir es...
- 12. Las dificultades que enfrento al escribir un texto son...

La verbalización ha sido una manera válida para indagar sobre la experiencia procesual de los estudiantes. Por lo demás, un texto suele dejar rastros que

¹⁰⁹ A este respecto, vale la pena mencionar la existencia de *El Espía*, una herramienta digital parecida a un procesador de textos, que permite dar seguimiento a las acciones realizadas por el escritor que lo usa:

mediante la generación de reportes automatizados pretende aproximarse a la exploración de 1) los registros de la posición y el tiempo asociados a cada uno de los caracteres (alfabéticos, numéricos, de puntuación y de separación) introducidos a través del teclado; 2) las operaciones asociadas (agregar, insertar, borrar, sustituir y pausas temporales entre caracteres caracteres); y 3) la aglutinación de caracteres en unidades lingüísticas identificables como el carácter, la cadena de caracteres, la palabra, la cadena de palabras, la oración, la cadena de oraciones y el párrafo (Ramírez y Vaca, 2011, p. 1).

Desarrollado desde 1996, *El Espía* se encuentra en su versión 2.0; fue elaborado en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

permiten inferir cómo ha sido construido, principalmente en lo que toca a la planificación y revisión.

Convergencias y divergencias

Los estudiantes de la muestra pertenecen a un contexto sociohistórico caracterizado por la prevalencia de las denominadas *TIC* (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la vida cotidiana (y podría creerse que también como eje transversal del mundo escolar); son considerados nativos digitales. Este rasgo distintivo es de gran relevancia, en virtud de que la revolución tecnológica “provoca también cambios en las maneras que los jóvenes adoptan las formas de consumo y producción cultural, las maneras de relacionarse, de comunicarse, de informarse y de aprender” (Escofet *et al.*, 2011, p. 1183).

Sin duda, el concepto de *TIC* tiene estrecha relación con las nominaciones de “sociedad del conocimiento” y “sociedad de la información”, con las que los especialistas se refieren al momento actual, en virtud de que aluden a fenómenos que ocurren en la era globalizada, una de cuyas características es el acceso inmediato y masivo a grandes corpus de información, de acumulación constante, pero que no necesariamente es valorada y/o aprovechada en términos de bienestar, mejora social, conocimiento o transformación, por parte del usuario.

Las *TIC* permiten formas nunca antes vistas en el acopio, almacenamiento y distribución de información, lo cual provoca cambios en las relaciones, prácticas e intercambios sociales en la economía, la cultura y la educación. Sin embargo, el recurso tecnológico y la posibilidad de acceso al mismo no garantizan la construcción de conocimiento:

la información se vuelve valiosa sólo cuando intervienen agentes intencionales que valoran esa información y la incorporan a su acervo de conocimiento, con lo cual se afectan tanto su visión del mundo como sus capacidades para la acción y en especial para la transformación de su entorno (Olivé, 2005, p. 52).

Podría suponerse que estos jóvenes son hábiles en el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías para potenciar sus aprendizajes y la

construcción de conocimiento, lo cual los convertiría en sujetos epistémicos, a decir de Olivé. Y si bien algunos especialistas señalan que en realidad es el ocio el destino último y principal de los recursos tecnológicos por parte de los jóvenes, es innegable que las *TIC* han sido un importante medio de suministro informativo para la elaboración de los textos muestra de esta investigación.

Por otro lado, puede inferirse que, en términos generales, estos estudiantes nacieron alrededor de 1990, dado que cursaban el séptimo o noveno semestre de su licenciatura en agosto de 2012, fecha en que se aplicó la encuesta. Entonces, además de ser nativos digitales, estos jóvenes constituyen una de las primeras generaciones formadas a través del enfoque comunicativo funcional, tanto en el nivel educativo básico y medio básico, como en el medio superior.¹¹⁰

El enfoque comunicativo, como paradigma en la enseñanza-aprendizaje del español, postula la importancia de la lengua en uso, es decir, la apropiación de conceptos y estructura del idioma, a partir de estrategias de comprensión y producción textual, justificadas por la pertinencia en el ejercicio concreto de las cuatro manifestaciones de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir.

Así pues, los estudiantes que colaboraron con la investigación son parte de una generación formada con base en el enfoque comunicativo funcional, en lo que respecta a la enseñanza de la lengua materna, y permeada por la expansión acelerada de las *TIC* en las prácticas sociales. Por lo demás, estos jóvenes cursaban los últimos semestres de su licenciatura, todos en el sistema escolarizado de la FES Acatlán, en el momento en que se realizó el trabajo de campo de esta investigación.

El muestreo intencional empleado en esta investigación me permitió obtener la variabilidad común del fenómeno: estos jóvenes proporcionarían información significativa porque al estar más cerca del egreso habrían comenzado a incorporar

¹¹⁰ Antecedido por los enfoques gramatical y estructural, el enfoque comunicativo funcional en la enseñanza del español como lengua materna se implementa en México en 1992, para las escuelas primarias, y en 1998, para secundarias. En el bachillerato universitario ocurre en 1996. Esta orientación educativa ha sido criticada debido a la disparidad que suele ocurrir entre la planeación y la aplicación concreta, en las aulas (Castaños, 2009). En la actualidad, en lo que respecta a la planificación de la educación básica y media básica, prevalece el enfoque por competencias.

a sus prácticas, las formas y modos propios de su campo disciplinario (Viloria y Galaz, 2011), a diferencia de un recién ingresante. Además, ofrecerían ese mosaico variado de particularidades específicas y diferentes que constituye la FES Acatlán, al representar áreas tan distintas como ingenierías, sociales y humanidades.

Por lo que respecta a las muestras de escritura, todas ellas son auténticos trabajos escritos para la escuela, es decir, tareas como controles de lectura, textos de investigación o ensayos. En este sentido, puedo señalar que el propósito inicial de los textos es el cumplimiento de una consigna, de lo cual muy probablemente se derivó una calificación numérica.

Esta producción textual constituye una práctica escolar, un comportamiento normado por una institución: profesor-escuela, que asigna o establece un rango de evaluación al alumno. Tal modalidad de comportamiento se relaciona con el *ethos* al que pertenecen estos individuos, y acaso sea una de las actividades que sustentan el código Compromiso, obtenido por las respuestas a las preguntas “Ser parte de esta escuela como estudiante significa...” y “Ser buen estudiante significa...”.

Si bien los textos recolectados parecen coincidir en su propósito general: el cumplimiento de una tarea escolar, como es lógico, presentan entre sí importantes diferencias: tipo de texto, estructura, superestructura, tema o referente, tipografía, elementos paralingüísticos, extensión, entre otras, y, desde luego, prevalece un propósito ulterior: informar, argumentar, narrar, por mencionar algunos.

En el siguiente apartado presento la perspectiva de análisis para tan diversas muestras textuales, con el propósito de identificar, en líneas generales, cómo es la práctica de la escritura en este conjunto de alumnos, y posteriormente vincular estos resultados con las representaciones que al respecto mostré en el capítulo anterior. Cabe señalar que no es de ningún modo la intención de este trabajo el formular comparativos entre estudiantes y sus áreas de estudio, sino recuperar una variedad posible de ejercicios escriturales, y lograr con ello una descripción aproximada de esta práctica.

Lingüística textual y construcción de conocimiento

Para analizar los textos y observar cómo es la práctica escolar de este conjunto de universitarios, es importante mirar integralmente a cada documento y detenerse en la textura que los conforma, a fin de dar cuenta de su forma y contenido, así como de la composición global y local.

Conocida también como lingüística discursiva y gramática del texto, la lingüística textual (Van Dijk, 2010), surgida en los años setenta, es una orientación teórico-metodológica que considera al texto como una unidad de discurso completa, que se materializa por el hablante en el uso concreto de la lengua. Se trata de una perspectiva integral, ya que en lugar de considerar al enunciado o la oración como unidad de sentido y de análisis, amplía el horizonte a la totalidad del texto en el contexto.

Para la lingüística textual, el texto o discurso constituye una unidad superior, caracterizada por la sintaxis: confección del texto a partir de las convenciones que permiten combinar los signos lingüísticos con jerarquía y cohesión; la semántica: los órdenes de significados a que aluden y remiten dichos signos lingüísticos; y la pragmática: la relación que los usuarios generan con tales signos, en un contexto y situación comunicativa concreta.

El texto académico escolar

Como ya he explicado, esta investigación se enfoca en la escritura académica, desarrollada por estudiantes universitarios que buscan integrarse a una comunidad especializada, organizada en torno a la creación y difusión del conocimiento. Por ello, suscribo el enfoque sociocultural, pues comprende la escritura como una práctica situada en un contexto, que ocurre en atención a propósitos definidos y contribuye a conformar la identidad del sujeto.

El texto académico escolar es una construcción particular que observa cualidades específicas. En la comunicación a menudo se presentan simbólicos espacios en blanco que el interlocutor completa para estar en consonancia con el hablante; se trata de suposiciones o sobreentendidos, confirmados por el contexto

y la historia antecedente de un determinado acto comunicativo. Grice (1975, y citado por Renkema, 1999, pp. 22-23) denomina este fenómeno como *implicatura conversacional*, es decir, aquello que está implícito y forma parte del principio de cooperación de los usuarios de la lengua.

Tales principios no son privativos de la comunicación oral, sino que se refieren a cualquier interacción lingüística. Aluden principalmente a la cantidad adecuada de información proporcionada y a su calidad y relevancia. Así, un texto que observe las máximas del principio cooperativo es aquél que proporciona información suficiente para evitar la ambigüedad, pero sin llegar a la redundancia.¹¹¹

El texto académico propiamente dicho,¹¹² es elaborado por miembros acreditados de una comunidad científica, con el objetivo de presentar aportes, propuestas, resultados y nuevas consideraciones para discutir respecto de algún referente teórico-empírico. El principio de cooperación en el texto científico se deja ver por medio de la cita a autores y obras, así como cuando se invocan conceptos o eventos destacados en el área disciplinar, sin entrar en detalles, debido a que se entiende que son del conocimiento del lector, ya que éste es un especialista.¹¹³

Los textos escolares se acercan al discurso científico, pero prevalece en ellos una estructura didáctica (y el imperativo de mantener cierto registro formal de la lengua), pues tienen propósitos educativos y de evaluación; a través de ellos, los alumnos-escritores hacen evidente el aprendizaje, conocimiento y dominio del referente, o bien, argumentan en una conversación académica con su profesor-lector, quien, se supone, asignó la tarea de escritura.

¹¹¹ El chiste y el albur, con su doble sentido, son ejemplos de cómo aplica el principio de cooperación en interacciones cotidianas. A su vez, la ironía y los juegos de palabras en la literatura, constituyen *implicaturas* en virtud de que demandan del interlocutor referencias culturales y de conocimiento del mundo, para poder comprender el mensaje.

¹¹² Es importante aclarar que no hay *un texto académico*, sino tantos como disciplinas, orientaciones y propósitos pueda haber (tal como no hay *un proceso de escritura*). Utilizo el singular con fines retóricos únicamente.

¹¹³ En los textos de divulgación científica también aparece este principio, aunque ciertamente menos riguroso, ya que su destinatario no es especialista.

En ambos textos prevalece la intertextualidad, es decir, la referencia que se hace a obras y autores en los que se fundamentan. Sin embargo, el principio de cooperación en el texto escolar se neutraliza por la necesidad imperiosa del alumno-autor de hacer explícita determinada información al profesor-lector, con el fin de que éste constate los aprendizajes, ya que se trata de un texto elaborado para la acreditación o evaluación.¹¹⁴

En las comunidades académicas existen formas y códigos particulares para construir y comunicar el conocimiento, como ya he señalado en capítulos anteriores; estas formas deben ser aprendidas por los ingresantes a fin de incorporarse y ser partícipes de tales grupos. De ahí la necesidad de que profesores, autoridades y estudiantes universitarios sean conscientes de que las prácticas de lectura y escritura en la universidad y el ejercicio profesional deben ser explícitamente mostradas y enseñadas en la universidad.

En la escritura académica se escucha claramente la voz del autor, lo cual es de suma importancia para incorporarse a la comunidad disciplinaria: “La noción de posicionamiento resulta esencial al referirnos a la elaboración de textos académicos, pues mediante éste el autor manifiesta su propia perspectiva en torno al tema que aborda” (Zanotto, 2012, p. 330). Construir la propia voz en el texto académico es, pues, una manera de incursionar en la *conversación académica* (Hernández, García y Moreno, 2011) y, por ende, comenzar a asumirse como miembro de la comunidad.

Para Hyland (2005, citado por Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega y Bañales, 2011), la escritura académica ha sido desprovista paulatinamente de su otrora objetividad y carácter impersonal; cada vez se aprecia más que los autores manifiesten expresamente su postura, que dejen oír su voz. No obstante, en sus investigaciones ha encontrado diferencias importantes al respecto, según el área disciplinaria:

en ciencias sociales los escritores de textos académicos creen necesaria y pertinente la explicitación de sus posiciones personales, mientras que en las ciencias llamadas ‘duras’ como

¹¹⁴ Esta característica se nota particularmente en el texto elaborado por el estudiante de Derecho. Véase el análisis en el siguiente apartado: “Escribir es un verbo transitivo: práctica escolar en la universidad”.

las ingenierías tienden a primar los mecanismos orientados a la demostración y a la generalización evitando las interpretaciones personales (Castelló *et al.*, 2011).

Estos resultados coinciden con lo señalado por los especialistas, como Becher (2001), en el sentido de que la terminología empleada por los miembros de una disciplina contribuye a distinguirlos de otras comunidades académicas, lo cual fortalece su identidad colectiva:

utilizan una simbología específica propia (como en matemáticas o física teórica) o una importante cantidad de términos especializados (como en muchas de las ciencias biológicas y sociales) que impiden, en mayor o menor medida, la comprensión del lector no iniciado (Becher, 2001, p. 43).

El texto académico escolar, por tanto, además de cumplir con las exigencias convencionales de la escritura en sí, debe ajustarse a otros requerimientos:

En el caso de la comunicación académica, el emisor es un miembro de la comunidad académica; el lector son los otros miembros que lo juzgan y evalúan [...]; la finalidad del discurso es argumentar, convencer y persuadir (Teberosky, 2007, 19).

Es decir que un texto escolar debiera aspirar a ser académico. Uno de los ejemplos más ilustrativos es la tesis, profesional y de grado; con ellas, el sustentante se inviste de profesional y discute con el sínodo, y éste juega el doble papel de interlocutor y evaluador. Los otros textos escolares bien pueden fungir como ensayos recurrentes de textos académicos, con los cuales los estudiantes ejerzan un diálogo con su interlocutor, al mismo tiempo que expresan contenidos (Halliday, 1976), a lo largo de la formación universitaria.

La *conversación académica* es un proceso de comunicación discursiva en el cual los participantes no son solamente el escritor y su lector, sino la serie de referencias que componen el texto, su intertextualidad. Así, todo texto, discurso o enunciado es también el eslabón de otro en una cadena compleja y organizada (Bajtín, 2009), de la cual forman parte los miembros de la comunidad universitaria.

Unidades de análisis

Las unidades de análisis se agrupan en cuatro principales categorías: paratextos, estructura global y semántica, recursos de razonamiento y citación. Los paratextos

constituyen elementos adyacentes a la sustancia textual: títulos y subtítulos, nombre del autor, dedicatorias, epígrafes, prefacios, notas, imágenes e ilustraciones, esquemas y tipografía. En este apartado también se realiza una descripción general de cada texto, se identifica la extensión y si cuenta con portada, anexos y otros elementos.

La estructura global y semántica se observa a través de tres ejes. La superestructura es el primero; es la estructura global del texto, el esqueleto, estrechamente asociado con el género discursivo. La superestructura típica de un texto académico escolar se compone de introducción, desarrollo y conclusión. Supone una disposición espacial y de contenido.

La macroestructura es el segundo eje; se trata de una estructura semántica compuesta por ideas principales, llamadas macroproposiciones, y secundarias, microproposiciones (Van Dijk, 2010). El contenido textual se establece a partir de relaciones de antecedente y consecuente, comparación y contraste, secuenciales y cronológicas, condicionales, descriptivas. La macroestructura da cuenta de la coherencia (relación de significado) y el orden lógico entre títulos y apartados, entre apartados, entre párrafos y en el interior de éstos.

El tercer eje, la microestructura, supone un nivel local, definido por las oraciones. Se traduce en la cohesión por medio de nexos, marcadores textuales, pronominalización, deixis, puntuación y otras formas de adherencia textual. También implica el nivel léxico (significado, sinonimia, tecnicismos, préstamos lingüísticos) y la ortografía (acentuación y grafías de uso dudoso).

La tercera categoría son los recursos de razonamiento, mediante los cuales el escritor construye conocimiento: aseveraciones, preguntas y respuestas, definiciones, explicaciones, ejemplificaciones, analogías, restricciones, relaciones analíticas, todas ellas en estrecha relación con la estructura semántica; además de respaldos de autoridad: citas textuales, testimonios, cifras y datos estadísticos, con los cuales fundamenta las macroproposiciones, así como el uso de terminología especializada.

La última categoría, vinculada particularmente con los respaldos de autoridad, es la normativa de citación y el registro de referencias, de indiscutible importancia en la escritura académica.

Escribir es un verbo transitivo: práctica escolar en la Universidad

JURÍDICAS

Para los alumnos de Derecho, escribir es una forma en que “el individuo plasma su conocimiento y expresa su forma de ver las cosas respecto [de] determinada situación o caso” (DER); estos jóvenes coinciden en señalar que la escritura es fundamental en su carrera, y definen a un buen escritor como alguien con “libertad y pensamiento crítico” (DER).

Lo que les gusta de escribir es justamente esa libertad, “la expresión sin censura” (DER). Respecto de las dificultades al escribir, algunos manifestaron no enfrentarse a ninguna.

1. Texto de Derecho

El documento se conforma de tres páginas, la primera de las cuales es una portada en donde se consignan los datos institucionales y el título, enmarcados por los emblemas de la UNAM y la FES, y por el antiguo sello de agua de la Facultad. En las siguientes dos páginas se encuentra el desarrollo, que consta de unas seiscientas palabras distribuidas en siete párrafos de extensión muy irregular, sin títulos ni encabezados.

El título del trabajo es “Control de la convencionalidad de los tratados internacionales. Ponente Mtro. Octavio Amezcua Noriega”. La primera línea del texto confirma que se trata de un informe sobre la asistencia a este evento: “La conferencia se basó en el caso de Rosendo Radilla Pacheco...”, realizado para la materia “Derecho internacional público”, de 8° semestre.

La superestructura es canónica, pues si bien no hay una introducción como tal, los datos iniciales del primer párrafo (y lo ilustrativo del título) aclaran el tipo de texto y su propósito; además, el último párrafo cierra y reafirma el objetivo: “En conclusión la conferencia mostro [sic] las deficiencias...”.

Las macroproposiciones son: (1) Presentación del caso: desaparición de Rosendo Radilla Pacheco; (2) Solicitud de búsqueda a CNDH y CIDH; (3) Incumplimiento por parte del Estado mexicano; (4), (5) y (6) Circunstancias legales y de facto sobre la convencionalidad de los tratados internacionales, y (7) Cierre: deficiencias del marco jurídico mexicano.

A juzgar por el primer párrafo, pareciera que el hilo conductor del texto sería el caso planteado al inicio (desaparición de Radilla Pacheco), sin embargo, en realidad éste es sólo un ejemplo para mostrar un patrón de inexactitudes en el ejercicio del Derecho en el tema de la desaparición forzada. En mi opinión, se trata de una incoherencia, derivada de una interpretación errónea sobre la conferencia, o de una deficiente planificación por parte del alumno.

El título de la conferencia aclara el tema general: “Control de la convencionalidad de los tratados internacionales”, lo cual indica que habla de los acuerdos y formas de proceder al respecto. El texto del alumno inicia, como ya dije, con la frase “La conferencia se basó en el caso de...”. Es decir que el estudiante confunde el ejemplo (empleado por el conferencista) con el tema central. La incoherencia se ratifica en el resto de los párrafos: a partir del cuarto no se vuelve a hablar del caso Radilla Pacheco.

Hay problemas de coherencia local y cohesión (microestructura), y esto coincide con las respuestas de algunos estudiantes de esta licenciatura a la pregunta “12. Las dificultades que enfrento al escribir un texto son: tratar de que sea preciso lo que quiero reflejar” (DER). La progresión temática (tema y rema)¹¹⁵ es demasiado imbricada en la mayoría de los párrafos; pues se combina el tema constante con el evolutivo, lo que causa una subordinación excesiva:

¹¹⁵ Recuérdese que el tema es la entidad significativa que constituye el punto de partida del enunciado; el rema es lo que se dice sobre ese tema o referente. Véase el apartado “Naturaleza del texto”, correspondiente al primer capítulo de la tesis.

La conferencia se basó en el caso de Rosendo Radilla Pacheco, un activista y líder campesino de Atoyac, quién [sic] fue secuestrado o a lo que llamo [sic] el ponente como “desaparición forzosa”, el pasado 25 de Agosto [sic] de 1974 y en período de de [sic] 1974 a 1990 buscado por sus familiares únicamente y quienes en el último año mencionado hasta 2008 recibieron ayuda de [sic] Comisión Nacional de Derechos Humanos y de reciente creación, acuso [sic] al PAN por la desaparición de Randilla [sic], logrando que se contemplaran los delitos en contra de los servidores públicos por hechos políticos.

Tema	Rema / Tema	Rema	Rema / Tema	Rema	Rema / Tema	Rema	Rema
La conferencia	...se basó en el caso Rosendo Radilla Pacheco...	...un activista y líder campesino de Atoyac	...quién [sic] fue secuestrado [...] el pasado 25 de Agosto de 1974...	...o a lo que llamo [sic] el ponente como “desaparición forzosa”	...en período de de [sic] 1974 a 1990 [...] buscado por sus familiares únicamente...	...y quienes en el último año mencionado hasta 2008 recibieron ayuda de [sic] Comisión Nacional de Derechos Humanos [...]...	...de reciente creación
							...acuso [sic] al PAN por la desaparición de Randilla [sic]
							...logrando que se contemplaran los delitos en contra de los servidores públicos por hechos políticos.

Es un discurso con reminiscencias de oralidad; las ideas aparecen atropellándose unas a otras, en un exceso de hipotaxis, lo cual complica la lectura.

También se observan faltas de ortografía y un uso inadecuado de nexos a lo largo del texto. Por ejemplo, en la primera cláusula del párrafo anterior hay un error con el nexos “a lo que” (a lo cual), usado para referirse al sustantivo inmediato anterior. El equívoco radica en que el referente es Rosendo Radilla (representado

por el pronombre “quien”, el cual no debería llevar tilde porque es relativo), no su secuestro. Una redacción clara quedaría así: “...en el caso de Rosendo Radilla Pacheco, un activista y líder campesino de Atoyac, cuyo secuestro, denominado por el ponente como “desaparición forzosa”, ocurrió el pasado...”.

El siguiente párrafo, de extensión menor con respecto al anterior, muestra el lenguaje especializado de la disciplina; no obstante, también presenta problemas de coherencia y vacíos semánticos que originan confusión:¹¹⁶

Por lo que hace a la aplicación deficiente de los Derechos Humanos, no está muy claro y las resoluciones sin fundamentos o con una aplicación real, el único ejemplo más común en dónde se hace la invocación de un tratado internacional es cuando invocan el Tratado Sobre los Derechos de los Niños en los juicios familiares en materia civil y muy rara en otra materia.

En los tres primeros párrafos el alumno se limita a describir los hechos del caso Radilla Pacheco. En los siguientes tres explica por qué delitos como el secuestro son materia de controversia para los tratados internacionales; es aquí cuando hay construcción de conocimiento, pues el alumno detalla posibles escenarios en donde la aplicación del Derecho internacional está sujeta a interpretaciones o es “deficiente”, así como contraargumenta la realidad fáctica:

...si bien los tratados muchas veces pueden verse por arriba de la Constitución, esto es meramente erróneo ya que si un tratado no cumple con dichas formalidades no puede ser invocado y mucho menos aplicado.

A pesar de constantes problemas por faltas de ortografía o discordancia gramatical, hay aseveraciones que demuestran una valoración crítica, por ejemplo: “La delicadeza de este tipo de delitos son [*sic*] de gran relevancias [*sic*], y “unos [*sic*] de los puntos importantes de este delito, sería por ejemplo que prescribe hasta que se encuentra a la persona desaparecida”.

¹¹⁶ Recuérdese que estos jóvenes se formaron con el plan de estudios anterior a 2013, por lo que se entiende que cursaron en 1° semestre “Redacción e investigación”, no obstante, esta materia parecía estar desvinculada de otras de contenido disciplinario. Véase el apartado correspondiente a Jurídicas, en la pregunta “8. Para mi carrera, la escritura es...”, en el capítulo anterior.

Al exhibir su conocimiento sobre el tema, el estudiante hace uso de las implicaturas:¹¹⁷ “las distintas interpretaciones particulares de los jueces que se [sic] le dan al artículo 133 Constitucional o la discusión [sic] y sobre la jerarquía normativa...”. El alumno no cree necesario explicar en qué consiste el artículo 133, pues supondrá que es del conocimiento del lector. Al indagar sobre la naturaleza de este artículo, el no especialista encontrará que en él se define a la Constitución como ley suprema, a la cual se supedita todo código.

En el texto hay numerosos recursos de autoridad, como la propia alusión a artículos constitucionales, organismos y casos paradigmáticos en materia de Derecho, como: “el ejemplo de Almonacid Arellano versus Chile, donde se pedía a la convención la desaplicación de la amnistía de los militares que lo torturaron en el régimen de Pinochet”. Sin embargo, en el texto no se aportan referencias para ampliar la información, así como tampoco se presentan citas textuales, ni siquiera del propio autor de la conferencia.

Finalmente, esto es evidencia del proceso de escritura que los estudiantes de Jurídicas dicen seguir: “7. Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo: me baso en obtener buenas fuentes, las cuales sean precisas y se refieran directamente al tema del trabajo” (DER). Es imprescindible, entonces, fortalecer la alfabetización académica, especialmente en lo relativo a los lineamientos de citación, tal como señalo en el código “Leer para escribir”.¹¹⁸ Quizás este asunto ya se ha abordado con la renovación del plan de estudios y la incorporación de asignaturas como “TIC aplicables al Derecho” y “Seminario de investigación jurídica”.

¹¹⁷ Según Grice (1975), aquello que está implícito y forma parte del principio de cooperación de los usuarios de la lengua o de los miembros de una comunidad de hablantes, en este caso se trata de participantes de una comunidad académica. Véase el apartado “El texto académico escolar”, en este mismo capítulo.

¹¹⁸ En otros textos analizados también hay evidencia de lectura y citación, sin embargo, hay otros casos (por ejemplo, el elaborado por los estudiantes de Arquitectura, aunque no es el único), en los cuales se nota claramente la incorporación de fragmentos enteros de textos provenientes de sitios de Internet, sin la debida acreditación. Al respecto, véase el capítulo tercero: “Escribir en la universidad: un acercamiento a las representaciones de los estudiantes”, en donde defino la intertextualidad como propiedad del texto académico.

CIENCIAS SOCIOECONÓMICAS

Para los estudiantes del área Ciencias socioeconómicas, la escritura es un importante medio de comunicación, pero también es “una forma de pensamiento” (RI). Estos jóvenes coinciden en señalar que es fundamental en sus respectivas carreras: “ya que al tratar con los temas económicos se debe redactar con lógica” (ECON), “puesto que uno de los objetos de estudio más importantes son los tratados” (RI), “ya que es una de las herramientas principales, en cuestión de dar y adquirir información” (SOC), “para lograr interpretar y desarrollar teorías y modelos” (ECON), “para ensayos diversos” (CPAP)”, “siempre se realizan investigaciones” (SOC).

Ellos definen a un buen escritor como alguien que tiene ideas y sabe transmitir las al lector, y concuerdan con los alumnos de Jurídicas al afirmar que lo que les gusta de escribir es poder expresarse con amplitud, explayarse.

Los textos obtenidos como muestra corresponden a las carreras de Relaciones internacionales y Sociología.

2. Texto de Relaciones internacionales

El documento presenta un enorme y único párrafo, constituido por unas 650 palabras, distribuidas en 47 líneas; le antecede el nombre de alumno y el título, centrado y entre comillas: “Casi el Paraíso”. No hay ningún otro elemento paratextual, como citas o referencias explícitas.

El título remite a la novela de Luis Spota, y la frase inicial: “Este libro muestra...”, confirma que el documento se trata de un reporte de lectura. Sin embargo, como ya dije, no se menciona por ningún lado al autor, año o género de la obra. Más adelante, el alumno menciona el nombre de uno de los personajes principales de la novela: “Hugo [*sic*] Conti”, lo cual ratifica esta suposición.

Evidentemente, el título denota falta de pericia del alumno; lo recomendable es elegir uno que aclare que el texto se trata de una reseña, comentario, sinopsis o reseña, de una determinada publicación, y no reproducir literalmente el nombre de la misma.

El texto da la apariencia de ser la transcripción de un largo comentario oral, cuyo discursante apenas se toma unos segundos para respirar, mientras expresa una serie de enunciados sin estructura que los organice:

Este libro muestra desde mi perspectiva como [sic] la clase política mexicana es y fue, aunque el libro fue escrito hace ya un [sic] varios años, muestra como [sic] se comportaban y se comportan porque algunas de esas costumbres siguen hoy en día. También la falta de educación, criterio y profesionalismo no es motivo para no pertenecer a este grupo que se supone debería ser muy selecto y las personas que lo integran deben contar con ellas para poder asumir ese cargo tan importante ya que es una responsabilidad enorme estar ahí y que la gente es quien los hace llegar y en ellos depositan su confianza para tener un buen gobierno, en una buena democracia eso sería lo ideal, pero en México lamentablemente no es el caso, el sistema electoral se encuentra muy viciado y las personas no le tienen confianza ya que existen casos pero no se resolvieron o solo los dejan pasar y esperan que se olvide. Pero no hay que olvidar que la...

Tema	Rema 1	
Este libro...	...muestra [...] como [sic] la clase política mexicana es y fue	
	Rema 2	
	...aunque [...] fue escrito hace ya un [sic] varios años	
	Rema 3 / Tema	Rema 4
	...muestra como [sic] se comportaban y se comportan...	...porque algunas de esas costumbres siguen hoy en día.

En el fragmento anterior se observan rasgos de oralidad, sobre todo en el tercer rema, que repite innecesariamente la idea del primero. El cuarto rema es introducido por un nexos causal, sin embargo, esta idea subordinada se aleja semánticamente del tema inicial, por lo cual debería formar parte de otro enunciado.

Tema	Rema 1 / Tema	Rema 2			
...la falta de educación, criterio y profesionalismo...	...no es motivo para no pertenecer a este grupo...	...que se supone debería ser muy selecto			
		Rema 3 / tema ...las personas que lo integran...	Rema 4 / Tema ... deben contar con ellas...	Rema 5 / Tema ...para poder asumir ese cargo tan importante...	Rema 6 ...ya que es una responsabilidad enorme estar ahí...
			Rema 7 / Tema ...y que la gente es quien los hace llegar...	Rema 8 / Tema ...en ellos depositan su confianza...	Rema 9 ...para tener un buen gobierno...

En este segundo fragmento puede verse claramente el descuido en la confección del texto, particularmente en el primer rema, cuya doble negación es una perífrasis sobrada y confusa. Luego, el cuarto rema alude al tema inicial, por tanto se entiende que las personas que conforman “el selecto grupo” deben contar con “falta de educación, criterio y profesionalismo” para poder asumir “ese cargo tan importante”. No hay ninguna lógica en ello.

El séptimo rema aparece como consecuencia semántica del sexto, sin embargo, no se enlaza con el nexos adecuado (dado que, puesto que...).

Tema	Rema 1 / Tema				
...pero en México...	...lamentablemente no es el caso...				
	Rema 2 / Tema ...el sistema electoral...	Rema 3 ...se encuentra muy viciado...			
	Rema 4 / Tema ...las personas...	Rema 5 / Tema ...no le tienen confianza...	Rema 6 / Tema ...ya que existen casos...	Rema 7 / Tema ...pero no se resolvieron...	
		Rema 8 ...solo los dejan pasar...			
		Rema 9 ...esperan que se olvide...			

Este último fragmento también evidencia descuido; especialmente por el anacoluto (ruptura, discontinuidad, interrupción de una oración)¹¹⁹ del sexto rema. Asimismo, hay ambigüedad respecto de los sujetos de los rema 8 y 9.

El análisis de las cláusulas muestra una progresión temática confusa, entretejida sin orden, que brinca de un tema a un rema, y luego convierte a éste en un subtema del cual pueden derivarse otros remas que, a su vez, se convierten en temas. Es indudable la falta de planificación y revisión del documento.

No hay pausas, ni siquiera medianas. Podría decirse que el autor escribió las ideas tal como fueron conformándose en su mente, como una reflexión libre y espontánea, y decidió mantenerlas así, en su estado primigenio. Esta suposición parece contrastar con la afirmación general de los estudiantes de Ciencias socioeconómicas, en el sentido de que al elaborar un trabajo escrito, ordenan las ideas y las desarrollan en un borrador inicial, para luego revisar la coherencia.

La cláusula analizada agota los argumentos del alumno: la clase política mexicana se caracteriza por su falta de educación, criterio y profesionalismo; las personas no le tienen confianza al sistema electoral mexicano; si la sociedad no cambia de mentalidad, el ciclo nunca terminará. El resto del documento es una repetición de las ideas, incluso con los mismos términos.

Por otro lado, la frase inicial, promisorias: “Este libro muestra desde mi perspectiva...”, aparenta anunciar el análisis del caso a partir de un punto de vista particular, sin embargo, en realidad el alumno se limita a describir con cierta vaguedad, el tema central. En este sentido, es interesante observar que el tema de la novela no es, al menos directamente, la clase política mexicana, sino la burguesía que asume un papel protagónico en la escena nacional, luego de la Revolución. El alumno asume que los personajes son representaciones de políticos, cuando en realidad es la *alta sociedad* mexicana la que Spota retrata y critica.

Finalmente, la reflexión del alumno se fundamenta en el sentido común y en frases hechas; no realiza un auténtico diálogo con el texto, tampoco extrae citas

¹¹⁹ Véase la nota a pie número 48, relativa a los errores gramaticales más frecuentes, en el apartado “Problemas de escritura en estudiantes universitarios”, correspondiente al tercer capítulo de la tesis.

que pueda discutir a la luz de los tiempos actuales. Su razonamiento es ingenuo en el sentido de que plantea una visión simplista del problema, así como propuestas de solución vacías de crítica y análisis.

3. Texto de Sociología

El documento consta de 878 palabras escritas en dos páginas sin foliar. No hay paratextos; la tipografía es única: arial de 12 puntos. No cuenta con portada ni título, solamente se presenta el nombre del estudiante y el grupo de adscripción. Carece de citas y referencias explícitas.

Inicia con la oración “Al principio de la lectura el autor nos habla de...”, lo cual hace suponer que se trata de un reporte de lectura. Este supuesto se constata al revisar el resto del documento, ya que aparecen otros marcadores similares: “Aquí se habla de la intersubjetividad”, “lo que el autor llama”, “Pero también menciona”, además de que la progresión temática está muy focalizada.

Es relevante notar que, igual que en los casos anteriores, no hay una sola cita textual; aunque se infiere que todo el texto es la paráfrasis o explicación de una obra. Tampoco cuenta con una introducción o presentación en la cual se indique el propósito, ni los temas o subtemas centrales que aborda. Ésta es una carencia importante, pues habla de un vacío retórico.¹²⁰

La estructura general es una agrupación de párrafos sin título ni subtítulos, no hay una superestructura canónica como la de un texto expositivo, pues tampoco cuenta con una conclusión o síntesis general, que cierre la reflexión y enfatice las ideas centrales vertidas en el desarrollo. No obstante, sostengo que se trata de un reporte de lectura, debido a lo ya señalado.

¹²⁰ Como se recordará, en el segundo capítulo de la tesis señalé que la conciencia retórica es una de las cualidades fundamentales en la producción textual, sobre todo en espacios académicos, pues la planificación de un texto implica prefigurar al lector potencial, así como establecer los objetivos que se persiguen al escribir. En este sentido, la conciencia retórica constituye un problema complejo para resolverse por medio de la propia escritura, es decir, durante la planificación, pero también al momento de redactar y de revisar, dado que las tres actividades constituyen fases recursivas.

Véase la definición del código Conciencia retórica, como un problema propio de la composición de textos, en el tercer capítulo de la tesis.

El texto se conforma por trece párrafos secuenciales, todos ellos con una extensión regular. En cada uno se define, explica o reflexiona acerca de un concepto especializado, presumiblemente propuesto en la obra original:

Aquí se habla de la intersubjetividad. Es esta la que nos impide, hasta cierto punto, ser objetivos. La relación que hay entre objeto (sujeto de estudio) y sujeto (observador), es la conciencia de que existen los alteregos, otros “sí mismos” con los que hemos de convivir, y compartir el mundo que se nos ha dado.

En el fragmento se presentan dos conceptos que forman parte de la terminología científica en el área de sociales: intersubjetividad y alteregos. Acerca del primero, el estudiante señala el efecto o consecuencia que ocasiona en un proceso de investigación; sobre el segundo, muestra un sinónimo a modo de definición.

La estructura textual es fluida, pues generalmente cada párrafo tiene una idea central. Sí hay una unidad de significado en cada uno de los párrafos, en virtud de que su contenido gira en torno a un concepto específico. Al mismo tiempo, hay una relación sintáctica y semántica entre algunos de ellos:

Existen, lo que el autor llama, motivos. Los motivos “para” y los motivos “porque”. Estos son en esencia, los componentes de la interacción y del porque creemos entender o saber lo que los demás quieren o piensan, suponemos y a raíz de eso creamos un vínculo. Es por esto que el autor plantea que debemos alejarnos de los sujetos de estudio, dejar de lado la subjetividad y los prejuicios, porque la investigación se podría viciar y ya no sería pura.

Pero también menciona que no podemos estar tan alejados de la sociedad, porque entonces perderíamos el sentido. Al no interactuar no conoceremos los códigos que usan nuestros sujetos de estudio y no podríamos interpretarlos. Además que al investigar conviviríamos con colaboradores teniendo, también, una relación de interacción.

Los marcadores “el autor plantea” y “Pero también menciona” son nexos que unen semánticamente a ambos párrafos, en una relación adversativa. Por otro lado, también cuenta con párrafos de explicación, pero ésta es un tanto básica y poco esclarecedora. Por ejemplo:

Para ser racional se necesita reflexionar sobre lo que se quiere y la forma en la que se pretende conseguirlo. Por eso, al reflexionar sobre nuestros sujetos de estudio ya somos racionales.

En este ejemplo, el nexos "Por eso", que tradicionalmente establecería una relación de causa y consecuencia, en realidad funciona como introductor de una explicación. Así también hay párrafos en los que establecen relaciones de condición, con la finalidad de ejemplificar cierta premisa:

Pero en el momento que nos vemos en alguna situación dónde no sabemos cómo actuar nos vemos obligados a aprender, a encontrar la manera de conseguir eso que necesitamos, es decir, si una persona únicamente necesita ir del trabajo a su casa, conoce que si toma el autobús de la ruta correcta llegara a su fin, pero si en determinado momento necesita acudir a una nueva oficina para su empleo, se verá obligado a investigar de qué manera solucionará ese problema.

En el texto también se formula una problematización respecto de los planteamientos de la obra:

Para ser racional se necesita reflexionar sobre lo que se quiere y la forma en la que se pretende conseguirlo. Por eso, al reflexionar sobre nuestros sujetos de estudio ya somos racionales. Entonces entramos a una contradicción ya que, por una parte nos dice que por, precisamente, esas normas que están dadas desde el momento en que llegamos al mundo no podemos ser racionales, después nos dice que aparentemente eso no importa, siempre y cuando reflexionemos acerca de lo estudiado.

En conjunto, todos los párrafos aluden a un autor y obra de referencia; hay un desarrollo coherente, en términos de su macroestructura. Al mismo tiempo, cada párrafo constituye una unidad de sentido en su interior. Sin embargo, al carecer de un cierre o conclusión, el texto se contempla como inacabado.

La progresión temática es lineal o evolutiva, ya que se trata de una cadena de conceptos presentados en un orden lógico y jerarquizado. Los principales conceptos abordados son: 'objetividad', 'subjetividad' e 'intersubjetividad', 'alteregos', 'el aquí y ahora', la 'racionalidad del conocimiento y de la elección', así

como los 'niveles de conocimiento'.¹²¹ Si bien no todos ellos son definidos y explicados con claridad o profundidad, el trato que se les otorga es significativo, además de que están enlazados semánticamente.

Las macroproposiciones son: (1) Objetividad y subjetividad, (2) Objetividad, (3), Intersubjetividad, alteregos, (4) Aquí y ahora, (5) y (6) Interacción, (7) Racionalidad y razonabilidad, (8) reflexión), (9) Reflexión y racionalidad, (10) Patrones, reflexión y conocimiento, (11) Ejemplo de conocimiento, (12) Nivel de conocimiento, tipos ideales, y (13) Racionalidad del conocimiento y de la elección.

Como se observa, en el texto se dedican uno o dos párrafos a tratar un determinado concepto, en ocasiones proporcionando una definición, una explicación o una ejemplificación; en otras, planteando una problematización. El tema central del texto es la objetividad en la búsqueda de conocimiento, del cual derivan remas como 'alteregos', 'aquí y ahora', 'racionalidad', 'elección'.

Si bien la concordancia de género, número o tiempos verbales es correcta, hay algunos momentos en que no se recurre a la pronominalización, además de que se cae en el error de repetir términos innecesariamente:

Parece que lo ideal sería ser objetivos con nuestros objetos o sujetos de estudio, para así obtener el mejor resultado posible. Pero sin embargo, por más que el observador científico se aleje de su sujeto de estudio, parece que de cierta manera seguirá presente la subjetividad que el observador tiene por el mero hecho de ser, también, un individuo.

Este mismo fragmento sufre de barbarismos: "sería ser" y "Pero sin embargo", así como de cacofonía: "su sujeto".¹²² Otros fragmentos muestran faltas de ortografía, particularmente en lo relativo a puntuación y tildes:

- Estos son en esencia, los componentes de la interacción y del porque [*sic*] creemos entender o saber lo que los demás quieren o piensan...

¹²¹ Estos conceptos, así como el área de adscripción del universitario, sugieren que quizá este texto sea un reporte de lectura sobre la obra de Alfred Schütz, tal vez acerca de un capítulo de *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*.

¹²² El barbarismo es la incorrección al escribir o pronunciar palabras, o emplear vocablos impropios. Por cacofonía se entiende la disonancia generada por la repetición de palabras o sílabas.

- ...y por ende nos identificamos con ellos, de tal o cual manera, creando un vínculo que, anula [sic] prácticamente la objetividad que pudiéramos tener.
- Además [de] que al investigar conviviríamos con colaboradores teniendo, también, una relación de interacción.
- Pero en el momento [en] que nos vemos en alguna situación dónde [sic] no sabemos cómo actuar...
- ...conoce que si toma el autobús de la ruta correcta llegara [sic] a su fin...
- Entonces entramos a [en] una contradicción...
- ...el simple hecho de pensar en una posibilidad diferente de llegar a nuestro fin, es cuándo [sic] somos racionales...

También se observa una reiteración de términos o construcciones sintácticas: “Pero en el momento que nos vemos en alguna situación dónde no sabemos cómo actuar nos vemos obligados a aprender...”, así como la presencia de anacoluto:¹²³

En esta parte es dónde entra la racionalidad o razonabilidad del observador científico o científico social. Nos dice que el simple hecho de pensar en una posibilidad diferente de llegar a nuestro fin, es cuándo somos racionales. Cambiar la rutina o las reglas ya establecidas por ancestros y aceptadas por la sociedad, que poco a poco se han ido convirtiendo en reglas o normas de conducta social.

En el caso anterior, hace falta un nexos que relacione y dé sentido al enunciado final del fragmento, el cual parece consistir en una oración compuesta por subordinación; carece de un verbo principal, pues su significado deriva de la oración inmediata anterior, y el infinitivo “Cambiar” cumple una función sustantiva.

El contenido temático otorga cohesión al texto, sin embargo, hay fragilidad en la sintaxis y construcción gramatical locales, así como en la observación de las normas ortográficas. Estos últimos aspectos aluden tanto al nivel profundo como al superficial de la escritura. Estas incorrecciones pueden remediarse mediante un proceso de revisión detallada y general; Carlino (2010) apunta que releer y

¹²³ El anacoluto es la suspensión o inconclusión semántica o sintáctica del discurso. Véase la nota a pie número 48, correspondiente al apartado “Problemas de escritura en universitarios”, en el tercer capítulo.

repensar el texto antes de darlo por concluido, constituyen acciones muy convenientes, sobre todo para los escritores noveles.

Además, la ausencia de una superestructura firme: inicio, desarrollo y cierre, refleja el grado de inconclusión del texto, y quizás denote una cualidad de principiante en el autor. La inconsciencia retórica es por sí misma un grave vacío, pues la naturaleza de este reporte de lectura, elaborado como actividad escolar, supone romper el acuerdo de ideas implícitas, así como mostrar francamente el propósito y alcance, el qué y para qué del texto.¹²⁴

Por otro lado, sí hay elementos que demuestren la construcción de conocimiento por parte del alumno, a pesar de que su texto carezca de una valoración fundamentada de la obra aludida.

La coherencia global se fortalece por el uso de recursos de razonamiento verbal, como definiciones, explicaciones y ejemplos, también es cierto que se ve disminuida por una endeble superestructura: el estudiante aún no se ha apropiado del canon (en este sentido, cabe plenamente la reflexión en torno a la formación escolar y la función del profesor como anfitrión en la comunidad académica).

Estos resultados coinciden con el perfil representacional de los estudiantes en relación con la pregunta: “12. Las dificultades que enfrento al escribir un texto son...”. Los jóvenes de Socioeconómicas respondieron “no sé cómo empezar”; además de la ortografía, estos universitarios tienen problemas al planificar y dar coherencia a su texto, así como al citar fuentes de consulta, pero sobre todo al construir un texto académico escolar como tal.

Es importante recordar que los estudiantes de Ciencias socioeconómicas, principalmente los de Ciencias políticas y administración pública, Relaciones internacionales y Sociología, comparten en tronco común “Redacción e investigación documental”, impartida en 1° semestre.¹²⁵ Ello da cuenta de la

¹²⁴ Recuérdese que en el texto escolar se neutraliza el principio de cooperación entre autor-texto-lector, por lo que se recomienda no dar por sobreentendido ningún dato relevante. Por lo demás, la introducción y el establecimiento de propósitos son pistas importantes para el lector, y demuestran el grado de experiencia del autor en la producción escrita.

¹²⁵ Véase el apartado correspondiente a Ciencias socioeconómicas, en la pregunta “8. Para mi carrera, la escritura es...”, en el capítulo anterior.

necesidad de incorporar la enseñanza de lectura y escritura a lo largo del currículum, y no como una materia única y aislada.

Es preciso, pues, reconsiderar las concepciones en torno a las habilidades de la lengua y sus particularidades en cada comunidad académica, dado que se trata de procesos adyacentes a las formas de construir y compartir conocimiento. Lo cual implica, a su vez, superar supuestos como la idea de que los estudiantes universitarios *ya saben leer y escribir*.

DISEÑO Y EDIFICACIÓN

Los alumnos de Arquitectura y Diseño gráfico han señalado que la escritura les ayuda a organizarse y pensar mejor, además de que es una forma “única” (DG) para plasmar ideas. Estos jóvenes, especialmente los de Arquitectura, afirman que al realizar un trabajo escrito para la escuela, investigan, analizan, resumen y organizan la información de “una manera formal, presentable y con contenidos adecuados” (ARQ).

De acuerdo con el perfil representacional, este conjunto de estudiantes considera que la escritura es un asunto complementario a su formación; a pesar de ello, en estas licenciaturas sí hay al menos una asignatura que trata directamente la escritura, tanto en lo relativo al acopio de información y lo que ello supone, como a la complejidad del proceso.¹²⁶

El texto recopilado para la muestra fue proporcionado por un estudiante de Arquitectura, aunque se trata de una elaboración colectiva.

4. Texto de Arquitectura

El documento es muy extenso, consta de 8,609 palabras escritas en cuarenta páginas foliadas. Fue elaborado para la asignatura “Historia de la arquitectura en México: épocas prehispánica y virreinal”, correspondiente al 8° semestre. Cuenta con una portada en la cual aparece el escudo de la UNAM, seguido del nombre de la FES Acatlán; también se registra el título del trabajo: “Copán: la ciudad

¹²⁶ Véase el apartado correspondiente a Diseño y edificación, en la pregunta “8. Para mi carrera, la escritura es...”, en el capítulo anterior.

elegante”, y otros datos institucionales, como los nombres de los seis integrantes del equipo, del profesor y la fecha de entrega.

En la segunda página se reproduce un poema titulado *Ruinas de Copán*, del poeta colombiano Héctor José Corredor Cuervo, a modo de epígrafe. La tipografía es Arial de 12 puntos, con títulos en negritas, subtítulos subrayados y con mayúscula cerrada, y citas textuales en cursiva. No hay notas a pie o al final.

En este texto, los estudiantes exponen parte de la historia de Copán, y sobre todo describen su arquitectura en obras de carácter público y espacios religiosos, así como en el arte. En la tercera página se presenta el índice, en el cual se señalan 18 temas o apartados, además de la introducción y la bibliografía.

A lo largo del documento aparecen más de sesenta imágenes. La mayoría son fotografías que muestran diferentes ángulos de la ciudad; se encuentran en tamaños diversos, las hay de 20 cm. de alto por 15 cm. de ancho (que ocupan casi la mitad de una página), o pequeñas, de 3 cm. por 3 cm. Casi todas representan tomas de monolitos y edificios, algunas son panorámicas, otras exhiben algún detalle u objetos encontrados en el lugar.

También hay dibujos digitales, mapas y croquis, así como un esquema de doble entrada sobre los diferentes templos estudiados en la ciudad. Solamente nueve de las imágenes cuenta con un pie de foto que informe al lector sobre el referente. En ningún momento se indica si las imágenes, mapas o esquema son propiedad de los estudiantes o si han sido retomadas de algún repositorio, pero en varias de ellas se aprecian los derechos de autor impresos como una marca. Por ejemplo:



La introducción consta de cinco párrafos, acompañados de cinco imágenes. El último de ellos es el único auténticamente introductorio, pues en él los estudiantes especifican los objetivos y alcances de su texto:

Como si nos adentráramos al arcaico, y casi mágico, mundo hallado por Don Diego García de Palacio, poco a poco en este trabajo daremos a conocer algunos aspectos conocidos de una ciudad clave en la civilización Maya, Copán. Y ampliar [sic] la conclusión del Magistrado Colonial, así como refutarla y quizá mejorarla: *"...y sin lo dicho, muchas cosas lo demuestran haber habido ahí gran poder y concurso de hombre y policía y mediana arte en la obra de aquellas figuras y edificios."*¹²⁷

La superestructura responde a una monografía, ya que el texto es una exposición detallada de un tema único. De acuerdo con Parodi (2007), la monografía es uno de los textos académicos que forma parte de la escritura escolar universitaria, y se caracteriza, entre otras propiedades, por tener un registro formal de la lengua. Si bien se acerca al discurso científico, apunta el mismo autor, prevalece en ella un "andamiaje didáctico", pues tiene propósitos educativos.

El objetivo de una monografía es exponer con detalle un objeto de referencia, a fin de dar cuenta de su naturaleza. El texto analizado consta de una introducción y un desarrollo, pero carece de un cierre que recupere los puntos más destacables explicados en el mismo. En este sentido, no se ajusta del todo a la superestructura

¹²⁷ Cursivas en el original.

de este género expositivo (Kaufman y Rodríguez, 1993), dado que carece de una conclusión que compile lo más sobresaliente del contenido.

La superestructura de una monografía, señalan Marín y Morales (2003), cuenta también con referencias y apéndices o anexos, ausentes en este caso. No obstante, el cuerpo es prolijo y minucioso, desarrollado en 18 temas. Cabe, sin embargo, adelantar aquí que un gran porcentaje de esta información es una recopilación de datos obtenidos de diversas fuentes, sin que medie la voz de los propios estudiantes.

El noventa por ciento del contenido de este texto puede rastrearse de manera textual en diversos sitios de Internet; pareciera que la actividad de los estudiantes consistió básicamente en la búsqueda de información documental sobre la ciudad, la cual organizaron de tal forma que lograron elaborar un texto como una miscelánea de otros. Sin negar la complejidad que supone tal tarea, es importante insistir en que la escritura como proceso epistémico tiene la facultad de ser un instrumento para construir conocimiento, no sólo para reproducir textos o fragmentos elaborados por terceros.

Las macroproposiciones se dividen en cuatro grandes apartados, pero se encuentran imbricadas. El primer apartado, correspondiente a la ubicación histórica y geográfica, consta de (1) Origen y civilización, (2) Zona geográfica. El segundo se refiere a la organización política y social, y se compone de: (3) Clase gobernante, (4) Cronología de gobernantes de Copan, (7) La ciudad, la sociedad y el universo, (10) Organización militar y (11) El Estado.

En el tercer apartado, relativo a la arquitectura y arte, se encuentran: (5) Plantas de conjunto de las ruinas de Copán, (6) Construcciones y obras públicas, (8) El Centro ceremonial, (9), El centro de administración, (13) Tecnología en la construcción, (14) Tipología arquitectónica: función y significado, (15) Estilo, (16) Arquitectura habitacional, (17) Arquitectura religiosa y (18) Arte en escultura. El último apartado se refiere a la ciencia: (12) Ciencias exactas: astronomía.

Como es natural, el texto enfatiza los temas relacionados con la construcción y la arquitectura, dada la disciplina en que ha sido elaborado, pero también considera asuntos de otra índole, fundamentales para comprender la civilización

de Copán. La macroestructura, sin embargo, no parece obedecer a un patrón determinado, es decir, los apartados no tienen una conexión sintáctica entre uno y otro, sino que son autónomos. Más aún, he notado que no se hace explícito cuando dos o más apartados comparten un referente indirecto:

Yax Pasah o Yax-Pac, 763 - después de 810, es el decimosexto y último gobernante de Copán. En el **Altar Q** K'inich Yax K'uk' Mo' aparece entregándole el cetro del poder a Yax Pasah. Este fue el último rey de Copán, sin [sic] bien hubo un pretendiente más llamado U Cit Took' que intentó afianzarse en el poder por el año 822.

Al oeste de la Acrópolis se encuentra el llamado **Altar Q**, esta edificación es de suma importancia ya que muestra en sus cuatro costados laterales los nombres y figuras de los 16 gobernantes de la dinastía, mandado erigir por Yax Pac en el siglo VI en los últimos años se ha avanzado a un ritmo acelerado en el desciframiento de esta escritura. El Altar Q es un monumento esculpido en el año 776, ubicado en la base de la pirámide 16, se cree que celebra la ascensión al trono del rey Yax-Pac

El segundo párrafo pertenece al subtema "Construcciones y obras públicas", en él se habla del Altar Q, pero no se advierte que ya en un apartado anterior, "Cronología de gobernantes de Copán", se había hecho referencia a tal edificación; pareciera que es la primera vez que se habla del altar.

Si bien cada uno tiene un tema central y específico, no hay puntos de unión sintáctica entre ellos, como he dicho, pero es claro el nexo semántico del referente general. No parece existir un orden significativo, a juzgar por la disposición de los subtemas (podría alterarse el orden, e incluso suprimirse alguno, sin perturbar la comprensión del resto), y en ninguno de ellos se habla expresamente de la elegancia de la ciudad, como presume el título.

En mi opinión, éste es un problema importante, ocasionado por la construcción de un texto a partir de la unión de fragmentos de escritos diversos, descargados de Internet, práctica conocida popularmente como *copiar y pegar*. Ello impide imprimir coherencia y cohesión al texto.¹²⁸

¹²⁸ Este fenómeno, cada vez más patente en los estudiantes universitarios, consiste en reproducir fragmentos o textos digitales completos, sin atribuir el crédito al autor original. Se trata de una práctica muy común que los jóvenes no ven mal, dado que la información que circula en Internet simplemente está ahí, para ser usada. En este sentido, pareciera ser que el proceso de investigación y elaboración de tareas consiste en descargar ideas, fragmentos o documentos completos del ciberespacio, y presentarlos sin que se trate de ideas o argumentos propios (Lugo, 2013b).

Véase el código Leer para escribir, correspondiente al apartado "Representaciones de los universitarios sobre la escritura", en el capítulo tercero.

La progresión temática en general es constante, ya que el asunto central es siempre Copán, en sus diversas aristas. Sin embargo, hay momentos en que se combinan otros tipos de progresión, especialmente en párrafos cuyo rastreo no indica que hayan sido copiados de alguna fuente.

Tras investigaciones sobre las estelas de Copán se llega a la conclusión que [*sic*] los personajes ahí esculpidos son los reyes citados y honrados en los textos grabados en los propios monumentos. Paralelamente a la interpretación de los glifos han revelado [*sic*] el papel fundamental que desempeñaba el rey en el ritual y en la cosmología maya. La buena marcha del mundo depende de él. También cumple numerosos ritos cuya complejidad comienza a entrecruzarse. Uno de los más importantes es del autosacrificio, consistente en heridas sangrantes y dolorosas mutilaciones y suplicios que el individuo practica en sí mismo. El levantamiento de una estela ya no se interpreta ahora como la manifestación de un culto al tiempo, sino como la de un monumento que en periodos fijos hace recapitulaciones estableciendo relaciones entre diversos ciclos del calendario y el ciclo dinástico. En el pensamiento maya, la sucesión de los reyes es comparada con un ciclo solar y cada rey tiene su sol. En Copán esta concepción está dibujada en los monumentos: el rey joven que asciende al trono es el sol naciente, que sale de la boca del monstruo terrestre; el rey difunto, a quien él le sucede, desaparece entre las fauces abiertas de la tierra.

Este párrafo es notablemente distinto a los anteriores, no sólo por su extensión, sino por la progresión temática que lo constituye: evolutiva y de temas derivados, así como por la presencia de incorrecciones sintácticas, discordancia gramatical y una puntuación ineficiente.

Hay dos tipos de progresión temática en este párrafo. La evolutiva en una primera parte, en la cual se habla de los reyes como personajes de las estelas, la importancia del rey en los rituales y las ceremonias de autosacrificio. Enseguida se introducen temas derivados, como la relación entre las estelas y los ciclos temporales, la sucesión de reyes como analogía del ciclo solar, y el registro de tal comparación a través de ejemplos concretos de los monumentos.

Esta construcción textual es embrollada, al final no hay uno sino varios asuntos centrales en el párrafo. Por otro lado, es posible observar falta de cohesión. La oración inicial contiene un sujeto indeterminado: “Tras investigaciones sobre las estelas de Copán se llega a la conclusión...”, mientras

que en la oración siguiente se emplea la conjugación en tercera persona del plural, en antepresente: “Paralelamente a la interpretación de los glifos han revelado el papel fundamental que desempeñaba el rey...”. Hay, pues, una inconexión semántica entre ambos enunciados.

Asimismo, la ausencia de una coma imposibilita orientar una interpretación coherente: ¿los glifos han revelado el papel fundamental del rey, o son los investigadores quienes han hecho tal descubrimiento?

Encuentro también casos de anfibología:¹²⁹ “Les considera como ídolos por que [sic] en frente de estas [sic] se hallaba una piedra grande que tenia [sic] una pileta con sumidero donde concluye, por las manchas de sangre, que es se hacían los sacrificios”. La omisión de una coma entre “donde” y “concluye”, genera confusión: ¿es la pileta la que concluye (es decir: acaba, termina), o es Diego García quien concluye (o sea: deduce o llega a una conclusión) que se trata de una piedra para sacrificios?

La puntuación, incorrecta o insuficiente, es también motivo de complicación a la lectura: “Prosigue con su relato detallando el paisaje de Copán en lo alto de las gradas a un promontorio alto donde se figura ocurrieron los mitotes y ritos de los nativos”. La aposición explicativa “se figura” debe ir entre comas.

Con la práctica de *copiar y pegar* se reproducen incorrecciones y se pierde la oportunidad de mejorar el texto. En sólo tres líneas hay repetición innecesaria de vocablos: “Copán es un sitio arqueológico ubicado en el Departamento de Copán, al occidente de Honduras, cerca de la frontera con Guatemala. Ubicado a orillas del río Copán, éste había erosionado una importante porción del lado oriental de la acrópolis”.

Un ejemplo de incongruencia: la conjugación del verbo en futuro de indicativo es propia para una guía turística, sin embargo, este texto es una monografía del sitio, por lo cual lo correcto sería una conjugación en presente de indicativo:

El otro túnel es el Túnel “Los Jaguares”, el cual dentro de los 700 metros de longitud **permitirá** al visitante observar diferentes relieves, glifos y una de las tumbas más interesantes de Copán: La tumba de Galindo,

¹²⁹ La anfibología o disemia ocurre cuando una construcción textual admite dos o más significados, debido principalmente al uso de pronombres personales como *le* y *su*.

descubierta hace más de 100 años.

Asimismo, hace falta una coma que separe la aposición explicativa: “El otro túnel es el Túnel “Los jaguares”, el cual, dentro de los 700 metros de longitud, permite al visitante observar diferentes relieves...”.

Más adelante encuentro un uso inadecuado del gerundio,¹³⁰ nuevamente en un fragmento copiado textualmente de Internet: “18 Conejo es considerado como el Rey de las Artes, debido a su aporte a la escultura del lugar haciendo [sic] los relieves casi redondos. Fue el decimotercer gobernante del sitio y caracteriza muchas representaciones inscritas en el lugar.”

Como afirmé anteriormente, la práctica de *copiar y pegar* no permite que los estudiantes revisen y mejoren su texto; “haciendo” carece de una conexión semántica con respecto al verbo principal: “es considerado”, dado que ésta última es voz pasiva, y el sujeto -18 Conejo- es paciente, no agente. Una alternativa podría ser “debido a su aporte a la escultura del lugar, al decretar diseños casi redondos para los relieves”.

El texto proporciona pocos elementos para poner de relieve la construcción de conocimiento. Dada la naturaleza del género, esta monografía ofrece descripciones más o menos detalladas de un sitio arqueológico, debido a lo cual no hay propiamente una problematización. No obstante, hay un orden claro en la organización de las ideas, así como una valoración del referente, que denota la capacidad de juicio de los autores.

De acuerdo con Díaz (2009), la inexistente regulación en los medios electrónicos, específicamente Internet, ha propiciado que el plagio sea una práctica común entre los universitarios. La escritura académica se extiende fuera del aula: investigar, leer para escribir, escribir para leer, son también actividades simultáneas. Cuando escribimos somos lectores, porque recuperamos conocimiento validado y publicado; así, la citación es una evidencia de un proceder académico. Conocer y dar a conocer las diferentes normativas al respecto, es una tarea docente esencial desde los primeros semestres, de modo

¹³⁰ El gerundio (terminación *-ando, -iendo*) es un verboide, es decir, una forma no personal del verbo, que proporciona información acerca de cómo se realiza una determinada acción.

que la citación se convierta en un hábito, así como en una actitud ética en el marco de los derechos de autor y la construcción de conocimiento.

Como ejemplo, en la introducción del texto aparece una cita textual de evidente origen digital; un breve rastreo indica que es de *Wikipedia*; este sitio usa comillas y letra cursiva para registrar el fragmento citado, además de hacer un llamado final a la referencia completa (la carta de Diego García a Felipe II, localizada en archivos de la UNAM). Los estudiantes reproducen el fragmento, sin indicar que se trata de una cita de segunda mano, ni que fue obtenida de Internet.

En una carta dirigida al rey de España, fechada en 1576, por parte de Diego García de Palacio, un magistrado colonial, se mencionaría por primera vez el nombre de Copán para el viejo mundo: *“Cerca del dicho lugar, como van a la ciudad de San Pedro, en primer lugar de la provincia de Honduras que se llama Copán, están unas ruinas y vestigios de gran población y de soberbios edificios y tales que parece que en ningún tiempo pudo haber en tan Bárbaro ingenio, como tienen los naturales de aquella provincia, edificios de tanta arte y suntuosidad”*



Tal cita puede consultarse en el siguiente vínculo: [http://es.wikipedia.org/wiki/Cop%C3%A1n_\(sitio_arqueol%C3%B3gico\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Cop%C3%A1n_(sitio_arqueol%C3%B3gico)), en cuya nota 55 se señala: “Carta-relación de Diego García de Palacio a Felipe II sobre la Provincia de Guatemala, 8 de marzo de 1576”, Universidad Nacional Autónoma de México; 1983, 172 páginas (consultadas: páginas 41-42, en 2012).

Con la práctica de *copiar y pegar*, los estudiantes no modifican ni corrigen la redacción de los textos que copian, por lo que es posible observar varios defectos que bien podrían subsanarse por medio de una revisión general y detallada del documento. Por ejemplo: una incorrección que puede solucionarse con una deixis de lugar: “El primer rey o gobernante de Copán no nació en ~~Copán~~ [allí]...”

Esta práctica también genera que se transcriba, sin sentido crítico, la forma de aludir al nombre del lugar con un artículo: “En el Copán se han detectado 1.420

sitios con un total de 4.509 edificios.” Esta fórmula se utiliza en algunos casos para sustituir el nombre completo de una entidad, por ejemplo, cuando se dice “la Argentina”, como sustituto de la República Argentina.

Se trata de una transcripción acrítica, ya que en el texto se cita el nombre del lugar unas 65 veces, ya como sujeto (Copán), como adverbio de lugar (en Copán) o como complemento adnominal (de Copán), y ésta es la única ocasión en que se le menciona como “el Copán”, sin que tal designio sustituya una construcción nominativa más larga o compuesta.

Esta práctica indiscriminada compromete la cohesión del texto. Si bien los estudiantes consultaron documentos cuyo tema central es la ciudad, y en este sentido son fuentes convergentes, lo cierto es que la mezcla de fragmentos ha sido poco afortunada.

Finalmente, estos resultados conminan a fortalecer la alfabetización académica, particularmente en lo relativo al acopio y tratamiento de información. Para los estudiantes, la escritura es “indispensable, pero es más importante saber leer símbolos de un plano” (ARQ), lo cual constituye, desde luego, otra escritura especializada; sin embargo, el análisis textual anterior muestra como necesidad imperiosa la alfabetización constante en la escritura lingüística. Así pues, como práctica compleja, individual o colectiva, requiere estrategias de acompañamiento que permitan a los jóvenes ejercerla adecuadamente y con sentido en su área.

HUMANIDADES

De las cinco, ésta es el área en la que prácticamente todos los planes de estudio contemplan más de una materia relacionada con la escritura, con diferentes denominaciones y ubicadas en semestres varios. Las características deseables de los estudiantes, según la institución, son el hábito de lectura, un dominio de la lengua oral y escrita, y la habilidad para el acopio de información.

Como apunto en el apartado relativo a la pregunta “8. Para mi carrera la escritura es...”, del capítulo precedente, el eje central de las licenciaturas de Humanidades: Comunicación, Enseñanza de inglés, Filosofía, Historia y Lengua y literatura hispánicas, es precisamente la lengua, tanto en su manifestación fáctica:

oralidad y lectoescritura, como fundamento para el pensamiento y la construcción de conocimiento.

Pedagogía, por su parte, parece distanciarse en este sentido, al no compartir asignaturas que expresamente traten la escritura. No obstante, como ya indiqué en el apartado correspondiente, coincide con las anteriores respecto de la descripción de atributos deseables en el estudiante.

Como consecuencia de lo anterior, resulta lógico, e incluso predecible, el perfil representacional de los alumnos de Humanidades en relación con tal pregunta, ya que todos convienen en que la escritura es base y fundamento de sus carreras. Lo que resulta paradójico es que sólo algunos de ellos manifiesten escribir sobre otros asuntos, géneros o propósitos que no tengan que ver con la escuela.

Respecto de las dificultades al escribir, las más frecuentes son el reducido vocabulario con que cuentan y la confección del texto, es decir: cómo iniciarlo, imprimirle coherencia (conectar las ideas), construir argumentos, además de la ortografía. Al margen de ello, los estudiantes de Filosofía se afligen por otros motivos: escribir apresuradamente o por obligación.

Los textos obtenidos para el análisis corresponden a Comunicación, Filosofía y Lengua y literatura hispánicas.

5. Texto de Comunicación

El documento consta de unas 3500 palabras, distribuidas en siete páginas sin foliar. No hay portada; en la primera página se localiza el nombre del alumno, el título del texto: “Representaciones de la comunicación masiva (el quehacer del comunicólogo en el siglo XXI)”, un resumen y la introducción. Los títulos y subtítulos se destacan con negritas y un subrayado; también se emplea tipografía distinta en algunos conceptos, así como en los párrafos de conclusión al término de cada apartado.

El texto parece ser una ponencia, puesto que se conforma de: Resumen, Introducción, Desarrollo (dividido en siete apartados, cada uno con una conclusión preliminar), Conclusión general y Bibliografía; además, inicia con el enunciado

“Esta ponencia tiene como propósito...”. Sin embargo, no deriva de una investigación empírica ni de un estudio de mayor amplitud; asimismo, carece de palabras clave que permitan su clasificación, y el resumen es en realidad una introducción. La superestructura corresponde, pues, a un texto expositivo, resultado de una investigación documental.

El resumen de una ponencia pone de manifiesto los propósitos, el marco teórico, los procedimientos metodológicos y los resultados, parciales o finales, de una indagación. Este resumen, en cambio, se limita a presentar el objetivo previo a la investigación:

Esta ponencia tiene como propósito describir el proceso que ha seguido la comunicación masiva durante el siglo XX. Así como tratar de encontrar cómo funciona y qué la caracteriza en el siglo XXI, los cambios que la afectaron drásticamente y la postura que deben asumir los profesionales del campo de la *comunicación* ante este cambio.

El fragmento “tratar de encontrar cómo funciona y qué la caracteriza” denota claramente que se trata del objetivo para efectuar dicha investigación, y no el relativo a la presentación del documento.

El apartado titulado Introducción inicia con la definición de tres conceptos centrales para la disciplina: “medios de comunicación”, “comunicación de masas” e “instrumentos”. Más adelante señala:

El profesional que involucra sus actividades en los medios de comunicación ha tenido que adaptarse a los cambios que ha sufrido el modo de interactuar por los *mass media* en el siglo XX y XXI, que es la etapa que identifico como la de mayores cambios y avances dentro del estudio de la comunicación, quizás por la juventud de la ciencia, pero que ciertamente es de llamar la atención para todos los que aspiramos a ejercer la profesión. Identificando a la globalización y el capitalismo como los co-actores de esta revolución en la forma de ejercer la comunicación de masas se tomarán momentos históricos que marcaron esta disciplina. Las puertas que se abren y cierran frente a nosotros tan rápidamente nos pueden perder fácilmente en los vicios generados por esta revolución.

La primera cláusula se caracteriza por una progresión temática evolutiva, es decir, un encadenamiento de temas y remas, combinada al final con la progresión de temas derivados.

Tema	Rema / Tema	Rema / Tema	Rema / Tema	Rema / Tema	Rema
El profesional que involucra sus actividades en los medios de comunicación...	...ha tenido que adaptarse a los cambios...	...que ha sufrido el modo de interactuar por los <i>mass media</i> en el siglo XX y XXI...	...que es la etapa...	...que identifico como la de mayores cambios y avances dentro del estudio de la comunicación...	...quizás por la juventud de la ciencia...
				Rema / Tema ...pero que ciertamente es de llamar la atención...	Rema ...para todos los que aspiramos a ejercer la profesión.

Ciertamente no se trata de una sintaxis embrollada, sin embargo, casi todos los remas son anexados con el pronombre relativo “que”, lo cual origina el barbarismo conocido como “queísmo”. Por otra parte, la abundancia de temas causa una multi-referencialidad que compromete la claridad del fragmento.

Las siguientes cláusulas se refieren a otros temas que, si bien se relacionan con el anterior, lo hacen de manera indirecta, por lo que deberían constituir un párrafo aparte. La primera de ellas es una advertencia sobre el tratamiento de los datos; en ella se observa un hipérbaton y la ausencia de una coma; el orden sintáctico regular sería: “se tomarán momentos históricos que marcaron esta disciplina, identificando la globalización y el capitalismo como los co-actores de esta revolución en la forma de ejercer la comunicación de masas”.

Con todo y la reconversión, el gerundio resulta ambiguo; sería preferible reconstruir la oración de forma paralela a la anterior: “se identificará...”.

La segunda cláusula: “Las puertas que se abren y cierran frente a nosotros tan rápidamente nos pueden perder fácilmente [*sic*] en los vicios generados por esta revolución”, no sólo tiene diferente sujeto gramatical, sino que no comparte una relación semántica con el fragmento antecedente. Tampoco refiere algún aspecto del documento o de la investigación; se trata de una reflexión casi de orden moral.

El último párrafo de la introducción parece dar réplica o continuidad al resumen:

Es por eso que elegí como objetivo de la ponencia esclarecer el panorama que tiene el licenciado en comunicación en la actualidad, encontrar dónde incursionar de manera efectiva y visualizar hacia dónde va dirigido el [sic] *mass media*.

Esto da cuenta de que dicho resumen, además de incumplir su cometido, es realmente parte sustancial de la introducción. Se deja ver aquí un desconocimiento del alumno sobre el género textual, o una falta de cuidado y revisión.

Las macroproposiciones del cuerpo son: (1) Siglo XX. Prensa escrita y radio: capitalismo responsable, (2) La nueva estrategia mediática, (3) Nazismo, (4) Televisión para la segunda mitad del siglo, (5) Internet, (6) Siglo XXI. El alcance de Internet, y (7) El comunicólogo en el medio emergente. Hay un claro orden cronológico en la macroestructura. Todos los apartados, excepto el penúltimo, finalizan con un párrafo de conclusión. Y en todos, sin excepción, hay fragmentos íntegros de Internet, sin referencia, combinados con otros cuyo rastreo digital no proporciona evidencia de que se trate de una reproducción.

Los párrafos identificados como transcripción de Internet aluden a la historia de la prensa, y pueden hallarse en numerosos sitios, desde *Wikipedia*, y *El rincón del vago*, hasta otros menos populares, como *Quadraquinta* y *Profesoresenlinea*. Es prácticamente imposible saber cuál es la fuente o el autor original. Por ejemplo:

En el periodo de entreguerras que comprende la década de los veinte y parte de los treinta surgieron totalitarismos en distintos países occidentales (nazismo alemán, fascismo italiano, comunismo ruso). Se establecieron dos modelos de información diferentes, el de estos estados totalitarios que hicieron de la propaganda uno de los medios fundamentales de su organización y controlaron todos los resortes del sistema informativo (la prensa, la radio, el cine, los libros, las artes, la educación... se sometían a los fines del partido en el poder); y el de los territorios libres, como Inglaterra, en los que pervivió el modelo liberal, que reconocía la libertad de expresión.

Aquéllos que parecen ser propios del alumno son los de cierre, como:

Conclusión: Los medios escritos perdieron protagonismo y la radio se

posicionó. Se acrecentó el rango de información debido a la globalización económica del capitalismo, los conflictos políticos y la búsqueda de la hegemonía despertaron el interés sobre un apropiado manejo mediático dentro de los estados [sic].

Y:

Conclusión: Se empiezan a desarrollar teorías sobre *Mass Media* y son usadas por los estados para ejercer un control sobre el pueblo. Los medios ya no son para informar; sino para manipular.

En comparación, los párrafos transcritos de otra fuente están más desarrollados, establecen relaciones analíticas, descripciones y analogías, además de emplear un vocabulario preciso. Los párrafos del alumno son mucho más breves, sin argumentación, redundantes, con faltas de ortografía y uso inadecuado de la puntuación; la construcción de conocimiento es muy básica, se limita a repetir las relaciones de causa y consecuencia, orden cronológico y adición, ya establecidas en los párrafos de contenido.

La conclusión general es una mezcla de la síntesis más breve del recorrido histórico narrado en cinco páginas, con una visión del futuro, optimista e incluso ingenua. Con ella, el alumno describe “el proceso que ha seguido la comunicación masiva [...] y la postura que deben asumir los profesionales”, según se promete en el resumen:

Los medios de comunicación están en constante evolución hacia una comunicación masiva según veo, más activa y heterogénea, en la que tarde o temprano los monopolios de radio y televisión, las restricciones y enajenación del estado así como los vicios del modelo capitalista, serán dejados a un lado por una red en la que participarán más personas, en un intercambio de ideas de una forma más transparente e imparcial, como se pudo observar en las redes sociales en las pasadas elecciones en México por ejemplo. El camino parece largo aún pero confío en que los profesionales encontrarán su lugar y quehacer dentro de este medio que es el de más alto alcance y en el que hay mayor libertad de expresión. Veo a la comunicación...

Este análisis da cuenta de la necesidad de aplicar estrategias de alfabetización académica que atiendan las potencialidades epistémicas de la escritura, específicamente en licenciaturas como ésta, donde resulta indispensable el dominio de la lengua, ya sea para dar cuenta de los hechos del mundo

(periodismo, comunicación colectiva), como para estudiar esos procesos de intercambio de información que ocurren en los colectivos (comunicología).

6. Texto de Filosofía

El documento ha sido elaborado para la asignatura “Filosofía helénica”, correspondiente al 2º semestre. Consta de 22 páginas; en la portada aparecen los datos institucionales y el título del texto: “Crítica de la razón natural en Marx a partir de Demócrito y Epicuro”, enmarcados por los escudos de la UNAM y la FES.

En la segunda página hay un epígrafe de Nietzsche que hace referencia a la cultura helénica; enseguida se encuentra la introducción, el desarrollo, conclusión y bibliografía. La superestructura indica que se trata de un ensayo, lo cual confirma el enunciado inicial:

Me encuentro ante uno de los retos más grandes de lo que llevo en mi corto periodo dentro de la carrera de Filosofía, y es que este trabajo ensayístico, marca el comienzo de un designio, o más bien un cometido encargado por la materia de filosofía helénica [sic], con la finalidad de poder adentrarme al conocimiento de lo que es, y fue, el pensamiento de los sabios, o filósofos, que comprenden el periodo helénico.

Como se observa, el alumno inicia con un preámbulo en el cual plantea varias reflexiones metacognitivas, que comparte implícitamente con el lector. En la primera discurre respecto de lo que para él significa elaborar “este trabajo ensayístico”, considera que se trata de un “reto” o un “cometido”, ya que es una de sus primeras experiencias en la carrera. En otra, formula una advertencia para sí mismo:

claro que en la búsqueda de la veracidad de lo que [Marx] dice e investiga, de la filosofía griega y helénica tengo que ser cuidadoso en no problematizarme de más para no desviarme de mis objetivos centrales, puesto que también tengo la intención de confirmar o rechazar lo que esté [sic] pensador defiende en su trabajo, pero eso necesariamente lo expondré hasta llegar al punto final de esté [sic] trabajo.

Más adelante expresa claramente su intención de transformarse a sí mismo (“romper con mis propios límites”) en aras de construir conocimiento, y no sólo transmitir información:

Aunque gran parte de este ensayo se verá enfocado a analizar de forma microscópica la postura de Marx, no por eso quiere decir que lo presente sólo [*sic*], o limitadamente, como una presentación lógica de datos históricos en un formato sistemático, y para romper con mis propios límites [*sic*] pienso que sería bueno apropiarme de algunas cuestiones que Marx plantea; que me servirán para saltar mi propia barrera de interpretar y me llevarán al terreno del ejercicio de autoconciencia, reflexión y crítica.

Cabe vincular esta muestra de texto escolar con el testimonio planteado por el estudiante de Filosofía, obtenido en el cuestionario: “Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo leo, pienso, escribo, me problematizo y me conozco, o reconozco, a mí mismo”. Estos fragmentos, pues, denotan una escritura muy personal; es una escritura en la que se escucha claramente la voz del autor, lo cual es de suma importancia para incorporarse a la comunidad académica.¹³¹

Leer para escribir implica construir. Hay que leer a otros para leer a Marx: “tuve que hacer una amplia investigación que me llevo [*sic*] desde los antiguos (griegos y romanos) hasta pensadores *más actuales* como Hegel, Schelling [...] y dos trabajos distintos sobre los presocráticos”. En el texto del estudiante está implícita la idea de que leer no es un acto mecánico o irreflexivo; el joven se apoya en una analogía para plantear su proposición:

Quisiera que mi labor no se limitara sólo a la del espectador o historiador [...] precisamente como es un trabajo de investigación, se requiere tener, si no el mismo nivel de conocimiento del tema, por lo menos un nivel comparable para no perderse en las ideas presentadas en el texto. Así como para entender una obra de arte hay que conocer sobre el artista, su contexto histórico, sus ideas etc.

En la misma introducción plantea dos preguntas formuladas por Marx en torno a la filosofía helénica, con ello insiste sobre la disyuntiva: repetir lo que otros

¹³¹ Véase el apartado “El texto académico escolar”, en este mismo capítulo.

han expresado o atreverse a responder, a sabiendas del riesgo latente de equivocarse:

De entrada resulta obvio pensar que Marx ya dio respuesta a estas cuestiones, pero eso no significa que no sea, o seamos, capaces de dar nuestra propia respuesta. Me atrevería a asegurar que resulta necesario ofrecer una respuesta que venga de nosotros mismos, de nuestro pensamiento, si no estaríamos siendo grabadoras que repiten el catecismo que se nos graba en la cabeza, lo óptimo es, aunque corramos el riesgo de equivocarnos o malinterpretar, ofrecer nuestro pensamiento para de esa forma poder ser juzgados, primero por nosotros y después por los demás, y así renovar nuestras ideas y darle continuidad a nuestro pensamiento.

Y es que parece ser justamente el error uno de los aspectos de la escritura, atractivos para este joven, según ha manifestado en el cuestionario: “Lo que más me gusta de escribir es: equivocarme.”

La introducción de este texto pone de relieve aspectos fundamentales de lo que supone escribir, como lo es la reflexión sobre el proceso mismo. Los fragmentos anteriores descubren el pensamiento del alumno, dan cuenta de su representación ante esta tarea cognitiva y demuestran que es capaz de distinguir por qué es importante avanzar, de “Decir el conocimiento” a “Transformar el conocimiento”. Por lo demás, también entera al lector sobre su proceder, indica que abordará el “pensamiento de Marx, la presentación, y defensa de sus argumentos” a través de “encontrar y verificar las fuentes del trabajo de esté [sic] filósofo alemán”.

El cuerpo del texto consta de dos apartados, titulados: “I. ¿Qué es la naturaleza para la filosofía de Marx?” y “II. Fragmentos escogidos de las citas que utiliza Marx para su disertación”. Al inicio del primero de ellos explica cómo procederá para tratar el tema; en sintonía con el estilo anterior, lo hace mediante un diálogo consigo mismo, del cual el lector es simple testigo, para enseguida convertirse en audiencia de primer orden: “creo que algo que me podría beneficiar mucho sería crear un *mapa*, o mejor dicho, ofrecer un contexto”.

Hasta aquí el texto se ha desarrollado como una reflexión *en voz alta*, no desprovista de discordancias gramaticales, faltas de ortografía, repeticiones,

barbarismos, circunloquios y otros rasgos de la escritura inexperta, pero genuina. Ha prevalecido ese carácter de autenticidad, de implicación del alumno en la tarea. En los siguientes párrafos se observan diferencias sustanciales: en algunas partes el autor se vuelve distante, el lenguaje es más referencial, objetivo, claro y directo; parece haber, en suma, un mayor cuidado.

- (1) Según Marx, Epicuro no copió la física de Demócrito⁴, sino introdujo la idea de espontaneidad en el movimiento de lo [sic] átomos, agregando a la naturaleza inerte del mundo de Demócrito, regulado por leyes mecánicas, un mundo de naturaleza animada en donde operaba la voluntad humana. Marx parece inclinarse por la visión de Epicuro, por su énfasis sobre la autonomía absoluta del espíritu humano que liberaba a los hombres de todas las supersticiones de objetos trascendentes y por el énfasis sobre la libre Autoconciencia individual que mostraba una vía que podía ir más allá del sistema de una filosofía total⁵. Se refleja en la cita que hace de Epicuro “Será necesario –dice– que sirvas a la filosofía para obtener la verdadera libertad. Quién [sic] se dedica y entrega a la filosofía no debe esperar, muy pronto se verá emancipado. Pues servir a la filosofía significa libertad”⁶.
- (2) Juzga Marx que mientras que Demócrito aceptaba sumisa y mecánicamente, los mandatos de los dioses, Epicuro se rebelaba y preguntaba: ¿dónde queda la libertad, la voluntad de los seres vivos arrancada a los dioses? Epicuro el más grande racionalista griego, como Marx le llamaba⁷, lucha contra la religión que con su mirada amenazadora, aterroriza desde lo alto del cielo a los mortales y desprecia las *ciencias positivas* que intentan comprender a la naturaleza porque [sic] no contribuyen en nada a la perfección verdadera⁸.
- (3)

⁴ Ibídem p. 24.¹³²

⁵ Ibídem p. 27.

⁶ Séneca, Wikisource, entrada “*Cartas a Lucilio carta 8 Traducción del latín y notas por AntoniusDjacnov (2009)*”, consultado el 01/05/2012 http://es.wikisource.org/wiki/Cartas_a_Lucilio_-_Carta_8

⁷ Op. Cit. p. 94.

⁸ Karl Marx, *Diferencia de la filosofía de la naturaleza en Demócrito y Epicuro*, México, Gernika, 2010. p. 28.

Los fragmentos sombreados forman parte de un ensayo¹³³ que fue publicado en Internet, en el sitio *monografías.com*:¹³⁴

¹³² En el texto de Filosofía, la referencia de las notas 4 y 5 es la misma de la nota 8.

2.- LA TESIS DOCTORAL

Con el fin de obtener un puesto de catedrático en la Universidad, Carlos Marx en 1839 comenzó a trabajar en su tesis doctoral.

Durante todo ese año y comienzos del siguiente, leyó e hizo extractos de diversos libros. El título de estas notas fue: "La filosofía epicúrea". Estudió a Hegel, Aristóteles, Leibniz, Hume y Kant y otros autores. Los temas que abordó fueron: la relación entre epicureísmo y estoicismos, el concepto de sabio en la filosofía griega, las ideas de Sócrates y Platón sobre la religión y las perspectivas de la filosofía pos-Hegelianas.

En su tesis doctoral titulada "Diferencia de la filosofía de la naturaleza en Demócrito y Epicuro", Marx se coloca al lado de Epicuro y su ética de la libertad, en contra del determinismo mecanicista de Demócrito.

Según Marx, Epicuro no copió la física de Demócrito, sino introdujo la idea de espontaneidad en el movimiento de los átomos, agregando a la naturaleza inanimada del mundo de Demócrito, regulado por leyes mecánicas, un mundo de naturaleza animada en donde operaba la voluntad humana. - Marx prefirió la visión de Epicuro, por su énfasis sobre la autonomía absoluta del espíritu humano que liberaba a los hombres de todas las supersticiones de objetos trascendentes y por el énfasis sobre la libre Autoconciencia individual que mostraba una vía que podía ir más allá del sistema de una filosofía total.

Mientras que Demócrito aceptaba sumisa y mecánicamente, los mandatos de los dioses, Epicuro se rebelaba y preguntaba: ¿dónde queda el libre arbitrio, la voluntad de los seres vivos arrancada a los dioses?

Epicuro el más grande racionalista griego, como Marx le llamaba, lucha contra la religión que con su mirada amenazadora, aterroriza desde lo alto del cielo a los mortales.

En esta tesis doctoral, Marx continúa en el terreno idealista de la filosofía hegeliana.

A pesar de que el tiempo le daría la razón a Demócrito, Marx defendía a Epicuro porque este filósofo como el mismo Marx, se alzaba contra el peso oprimiente de la religión y desafiaba a los dioses, "sin que los rayos le aterrassen, ni los gruñidos de los dioses, ni la sorda cólera del cielo".

Marx apoya las palabras de Epicuro: "no es ateo el que desprecia a los dioses del vulgo, sino quien abraza las ideas del vulgo acerca de los dioses".

La rebeldía revolucionaria del joven filósofo alemán se manifiesta en su identificación con Prometeo quien dijo: "dicho en pocas palabras, odio a todos los dioses".

Para Marx, Prometeo es el santo y el mártir más sublime del calendario filosófico. La rebeldía filosófica de Marx era la confesión sencilla y recogida del hombre que había de ser, con el tiempo, otro Prometeo, así en la lucha como en el martirio.

Según Stepanova, Marx defendió con admiración la osadía de Epicuro, porque luchó contra la religión de su época, Marx era adversario irreconciliable de todo intento de subordinar la ciencia a la religión, así como de hacer un lado el libre pensamiento.

Al declarar la guerra a todos los dioses, de los cielos y de la tierra, Marx aparece no sólo como ateo, sino también como revolucionario, valiente luchador

Es muy interesante notar que el alumno reconstruye el texto, agregándole citas textuales y referencias a pie de página. Podría decirse, entonces, que se trata de un texto nuevo, diferente al publicado en el sitio de Internet. No obstante, es importante detenerse a pensar en esta cuestión. Ya he mencionado, en este mismo capítulo, que el hábito de copiar y pegar deriva, entre otras circunstancias, de la disposición masiva de datos sin orden ni control, así como de la concepción que se tiene sobre lo que significa investigar (Lugo, 2013b). La apropiación de

¹³³ El texto se titula "Marx: biografía de una teoría", y es firmado por Juan Daniel Videla, doctor en Filosofía y profesor de profesor adjunto de Introducción al Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de la Plata, en Argentina, según consta en el portal académico de dicha institución.

¹³⁴ El sitio de Internet se define como una iniciativa para compartir conocimiento mediante textos académicos, sin embargo, no se compromete a revisar el contenido, veracidad ni originalidad de los documentos compartidos por los usuarios, se limita a reconocer la autoría a través de la firma de éstos. Asimismo, se deslinda de cualquier reclamo precisamente respecto del contenido y/u originalidad de la información. Si bien prohíbe la reproducción íntegra o fragmentada sin la debida citación, no cuenta con algún mecanismo que regule esta práctica.

ideas, planteamientos, resultados de investigaciones ajenas disponibles en Internet, denominada por algunos como *ciber-plagio académico* (Sureda y Comas, 2009), es un serio problema que atenta contra la construcción de conocimiento y que es facilitado por las TIC.

Para Teberosky (2007), este conflicto puede subsanarse con la enseñanza y aplicación de normativas para citar; en mi opinión, hace falta también indagar con mayor amplitud sobre cuál es el sentido que los sujetos de la educación –no sólo estudiantes, también profesores y autoridades escolares– otorgan a la escuela, la investigación, la construcción de conocimiento y las prácticas escolares en general.

El *ciber-plagio académico* incluye también valoraciones o inferencias que se presentan como tales, pero que han sido leídas o escuchadas en alguna parte. Por ejemplo, el alumno propone un argumento que parece surgir del recorrido que dice haber hecho sobre los planteamientos de Marx, en relación con la polémica de los filósofos sobre Epicuro como plagiarlo de Demócrito. No obstante, tal apreciación también está presente en el texto de Internet:

Me inclino por pensar que Marx defendía a Epicuro porque este filósofo como el mismo Marx, se alzaba contra el peso oprimente de la religión y desafiaba a los dioses... (4)

Es inevitable que los estudiantes de prácticamente todos los niveles educativos empleen Internet en búsqueda de datos para elaborar tareas escolares; por ello, es también importante describir la producción textual a partir de esta circunstancia. Por ejemplo, al igual que el texto de Arquitectura revisado anteriormente, en éste se observan errores derivados de la reproducción de fragmentos sin una revisión aparente:

Para Marx, Prometeo es el santo y el mártir más sublime del calendario filosófico. La rebeldía filosófica de Marx era la confesión sencilla y recogida del hombre que había de ser, con el tiempo, otro Prometeo, así en la lucha como en el martirio La rebeldía revolucionaria del joven filósofo alemán se manifiesta en su identificación con Prometeo quien dijo: dicho en pocas palabras "odio a cuantos dioses me maltratan injustamente después de haber recibido de mí beneficios"⁶ y además hay otra respuesta, o amenaza, que él filósofo alemán envía, desde un punto de vista proletario, a las deidades celestiales y terrestres, y los individuos (6)

que se regocijan de que en apariencia la situación civil de la filosofía haya empeorado y que no reconocen a la autoconciencia humana como la divinidad suprema, les responde lo que Prometeo a Hermes: “*Sábelo bien: no cambiaría yo mi desgracia por tu servintilismo*”[sic] –y añade otra frase de Prometeo– “*Me molestas en vano. Es igual que si pretendieras aquietar las olas. Jamás se te ocurra que yo, por temor a un decreto de Zeus, voy a afeminar mi temperamento y a suplicar al que tanto odio, volviendo hacia arriba mis manos como una mujer, que me libere de estas cadenas. Estoy muy lejos de ello.*”⁷”. Marx apoya las palabras de Epicuro y utiliza para fundamentar su idea de oposición a la religión: “*no es ateo el que desprecia a los dioses del vulgo, sino quien abraza las ideas del vulgo acerca de los dioses*”⁸. La rebeldía revolucionaria del joven filósofo alemán se manifiesta en su identificación con Prometeo. Para él, Prometeo es el santo y el mártir más sublime del calendario filosófico. La rebeldía filosófica de Marx era la confesión sencilla y recogida del hombre que había de ser, con el tiempo, otro Prometeo, así en la lucha como en el martirio. Parece que la defensa por Epicuro y encumbrar [sic], además de separar de Demócrito, su filosofía, admira la osadía de Epicuro, porque luchó contra la religión de su época, Marx era adversario irreconciliable de todo intento de subordinar la ciencia a la religión, así como de hacer un lado el libre pensamiento. Al declarar la guerra a todos los dioses, de los cielos y de la tierra, Marx aparece como revolucionario, valiente luchador...

(5)

(6)

(7)

Al margen de que la frase “los individuos que se regocijan de que en apariencia la situación civil de la filosofía haya empeorado” se encuentra textualmente en la obra de Marx, específicamente en la introducción, y no es debidamente referenciada por el alumno, hay otros defectos en su texto, como la repetición literal de ideas, párrafos demasiado largos, circunloquios y una sintaxis deficiente. Por ejemplo:

“Marx apoya las palabras de Epicuro y utiliza [la ¿sentencia?] para fundamentar su idea de oposición a la religión: “*no es ateo el que desprecia a los dioses del vulgo, sino quien abraza las ideas del vulgo acerca de los dioses*””.

O: “Parece que la defensa por Epicuro y encumbrar [sic], además de separar de Demócrito, su filosofía, admira la osadía de Epicuro, porque luchó contra la religión de su época”. Probablemente el alumno quiso decir que la intención de Marx por defender y apreciar la obra de Epicuro, además de separarla de la filosofía de Demócrito, se debe a que se siente identificado, pues ambos, tanto Epicuro como Marx, se enfrentaron al pensamiento religioso de su tiempo.

No obstante las dificultades sintácticas y el problema de la apropiación de textos ajenos, hay también en el documento otros momentos en que el alumno formula planteamientos analíticos, valoraciones y preguntas abiertas al lector, que responde puntualmente:

La relación entre Demócrito y Epicuro por más que parezca indivisible, gracias a la tesis de Marx entiendo y observo una relación de oposición, sí, apuntan los dos a los átomos, a la naturaleza y al terreno de lo físico, pero sus caminos se separan en las bases, en la esencia, en el uso que le da cada uno...

Y:

Demócrito dice Cicerón, supero [sic] a Leucipo y profundizo [sic] más en las cuestiones de los átomos y su relación con la naturaleza, ¿podemos decir lo mismo de Epicuro?, ¿supero [sic] a Demócrito? creo que Marx respondería con un rotundo sí ¿por qué? __ [sic] pues por qué [sic], Epicuro en su teoría del conocimiento de la naturaleza, no sólo se adentra en las cuestiones físicas, sino que va más allá y en su doctrina del devenir y el perecer de los seres vivos, no deja lugar para que la teología o el conocimiento de los dioses sea motivo de miedo e intranquilidad...

Como ya he apuntado, esta investigación tiene como propósito aportar elementos que permitan diseñar nuevos modos de alfabetización académica, acordes con los tiempos actuales. Desde luego que no se trata de negar el acceso a la red, tampoco de acusar al medio del uso que se le da, sino de enfocar la atención en estos usos y costumbres para encaminarlos a conformar prácticas éticas y formativas, de sensibilizar en torno a la complejidad que supone dar textura a la escritura.

7. Texto de Lengua y literatura hispánicas

El documento consta de aproximadamente 1500 palabras, distribuidas en 15 párrafos que obedecen a un solo título: “De amor o pretexto para el dinero”. No hay portada; solamente en el ángulo superior izquierdo de la primera página aparece el nombre del alumno.

En el texto prevalece el discurso narrativo. El tema es la experiencia de la narradora como bailarina de danza polinesia y sus impresiones sobre los concursos celebrados en esta disciplina. Se trata de una narración autobiográfica.

Las macroproposiciones que lo conforman son: (1) La línea que separa –o une– el amor del dinero; (2) Razones para bailar danza polinesia; (3) Descripción de los concursos de danza; sedes, jurado, organizadores; (4) La ambición por ganar; (5) El negocio implícito en los concursos; (6) Ejemplos de fraude y de justicia; (7) Reflexión final: unión contra las mafias.

Las microproposiciones están desarrolladas en párrafos regulares. La escritura es clara y fluida; en términos generales, no hay problemas de sintaxis y se nota cierto dominio de la lengua. Salvo algunos detalles relativos a puntuación y acentuación, el texto parece producto de un cuidadoso trabajo.

En algunos momentos, la narradora formula cuestionamientos indirectos, apelando al lector:

Cada vez que cuento esta historia tiendo a repetir el hecho de que empecé a bailar porque no quería quedarme en mi casa, de floja, en las mañanas; de que la última opción resultó ser la que más satisfacciones me ha traído, de que sigo allí por amor, de que la danza polinesia es mi pasión. Pero a lo largo de los seis años que llevo en éste [sic] mundo me he encontrado con cositas que no son de mi entero agrado, pero si el I Ching me ha dicho que fluya como el río [sic] sin que la cuchilla de la hoz me bloquee, bueno, hay que hacerlo ¿no?

En otros alude a dichos y formas populares, sin molestarse en explicarlos, quizás porque supone que el lector comparte tales referencias:

Concursos con jurados de lujo, seminarios con bailarines traídos directamente de Bora Bora, Papeete, Waikiki; sedes en teatros, centros culturales, escuelas, parques de diversiones, deportivos y un gran etcétera es lo que se oye a lo largo de un año como parte de las actividades normales en este ambiente. Pero todo esto requiere que “la cuarta pregunta” esté respondida afirmativamente...

También recurre a la ironía:

Como organizador no puedes ni debes ponerte tus moños a la hora de mandar las invitaciones vía facebook, ya que no importa que las demás escuelas sean grandes o pequeñas, que tengan técnica básica o contemporánea, o que éstas se encuentren a horas de distancia de las sedes de los eventos, no. Todas pueden pagar, si es que realmente están interesadas, y mientras más burros más olotes dorados (o verdes)...

No hay tecnicismos propios de la disciplina académica (Lengua y literatura hispánicas), sino de la disciplina artística, motivo del texto, así como numerosos préstamos lingüísticos:

Ahora, no cualquiera puede ser jurado de un evento. Tal maestra tiene tantos reconocimientos a nivel nacional e internacional, cual bailarín tiene tantos premios y seminarios previos que sería casi una grosería no invitarlo. ¿Por qué no traer a tal o a cuál, pero desde las islas? Y *voilà*, sube el precio. Ganar el *Hevia Máster* en overall, ó [*sic*] el *Miss and Mister Aloha* no es cualquier cosa ya que todos éstos [*sic*] premios vales casi oro. El primer...

En atención al lector no avezado, la narradora proporciona definiciones en ciertos casos:

La ambición por lograr estos premios es tal que muchas bailarinas que he conocido han, incluso, dejado de comer para llegar a la talla perfecta, han entrenado hasta el cansancio para lograr los *fa'arapu* (tahitiano, movimientos circulares con la cadera, éstos son rápidos) perfectos y han...

El texto es una suerte de escritura catártica; luego de haber expuesto los recovecos oscuros de los concursos en los que la narradora dice haber participado, se justifica a sí misma al señalar que, después de todo, algunas escuelas han tomado medidas para evitar la corrupción y el mercantilismo que suele prevalecer.

El análisis de estas muestras tan diversas expone la necesidad de diseñar estrategias de alfabetización académica, no sólo en lo relativo al acopio de información disponible en Internet y las diferentes normatividades en materia de citación (junto con la actitud ética), sino en el valor epistémico de la escritura como parte indiscutible de la formación universitaria, sobre todo en el área de Humanidades, cuyos fundamentos se encuentran precisamente en un uso rico y consciente de la lengua.

MATEMÁTICAS E INGENIERÍA

Los alumnos del área Matemáticas e ingeniería definen la escritura como una forma de reflejar los pensamientos e ideas, y señalan que es importante “porque necesitas saber expresarte (es básico)” (ACT). Si bien algunos jóvenes consideran que para sus carreras no es relevante, prácticamente todos admiten que es indispensable su dominio en el ámbito laboral.

Por lo demás, son varios los jóvenes de esta área que dicen escribir poesía (ICIV) y (MAC), narrativa (MAC), reflexiones, chistes y “tonteras” en las redes sociales de Internet (MAC), (ACT), además de tareas escolares.

El texto recopilado para el análisis corresponde a Matemáticas aplicadas y computación.

8. Texto de Matemáticas aplicadas y computación

El documento consta 4,182 palabras escritas en 25 páginas sin foliar. No hay una portada, pero en la primera página se muestran el título: “Modelo de cointegración Engle-Granger empleando el PIB de México a partir del 1er trimestre de 1993 al 3er trimestre de 2011 utilizando el software Eviews 5”, acompañado por el nombre del autor. La tipografía es variada: mayúscula cerrada para el título general; negritas para el nombre del autor; mayúscula cerrada y color rojo para los subtítulos; conceptos en negritas. Cada apartado está dividido por una línea horizontal roja.

Entre los elementos paralingüísticos encuentro siete gráficas a color y 23 tablas esquemáticas, en las cuales se sistematizan datos. Asimismo, hay numerosas fórmulas integradas al cuerpo del texto, escritas con tipografía diferente. Cuenta con notas a pie de página: dos de ellas son aclaratorias de algún concepto, el resto son notas remitentes que invitan al lector a revisar los anexos.

Hay un orden secuencial claro en la estructura general: un prefacio o introducción, un índice y palabras clave, enseguida el desarrollo, luego las conclusiones, tres anexos y al final la bibliografía. De los textos analizados, es el único caso que cuenta con palabras clave que servirían como motor de búsqueda

en caso de que el texto se integrase a una base de datos, tal como ocurre en los artículos académicos y ponencias publicadas.

En la introducción se establece el propósito del texto y de la consigna, que consiste en someter un modelo a prueba para evidenciar la existencia de una cointegración entre una serie de variables, y generar conclusiones al respecto.

El desarrollo se divide en cuatro apartados: (1) Marco teórico, en el cual se definen once conceptos con su respectiva fórmula, en una extensión de cuatro páginas; (2) Variables; (3) Modelos a estimar; en éste aparecen gráficas y los siguientes subapartados: Supuestos, Normalidad, Autocorrelación, Homocedasticidad, Linealidad, Estabilidad y Multicolinealidad; y (4) Interpretación del modelo estimado.

Por la organización se comprende que se trata de un texto científico: marco teórico, planteamiento del problema, hipótesis y experimentación, así como resultados y discusión. Sigue el modelo canónico de un informe experimental. Con respecto al léxico, en el texto abunda la terminología especializada.

El texto posee coherencia, cada apartado hace alusión a un tema específico, que a su vez está relacionado con el tema general. No hay redundancia de información. Los apartados son escuetos, pero claros; casi todos están compuestos por dos o tres párrafos breves.

En términos generales, los párrafos consisten sólo en la definición o explicación de un concepto. Si bien en este género discursivo predomina la función referencial, el texto carece de ejemplificaciones, analogías o extensión de la información. Por ejemplo:

Variable aleatoria o estocástica

El término aleatorio nos habla de que estamos utilizando un espacio muestral en el cual tratamos de describir ciertos comportamientos que son sucesos aleatorios. Los valores posibles de una variable aleatoria pueden representar los posibles resultados de un experimento aun no realizado, o los posibles valores de una cantidad cuyo valor actualmente es incierto.

Éste es un ejemplo de párrafo con definición y fórmula:

Regresión lineal

La regresión lineal es un método matemático que modela la relación

entre una variable dependiente Y , las variables independientes X_i y un término aleatorio ε . Este modelo puede ser expresado como:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n + \varepsilon$$

Donde β_0 es la intersección o término "constante", las $\beta_i (i > 0)$ son los parámetros respectivos a cada variable independiente, y p es el número de parámetros independientes a tener en cuenta en la regresión. La regresión lineal puede ser contrastada con la regresión no lineal.

Los párrafos anteriores ejemplifican cómo el autor expone en su desarrollo información clara y puntual, en un orden lógico y coherente. Por lo que respecta a la introducción y conclusiones, la situación es ligeramente distinta:

Comenzando con un marco teórico para introducir al lector, hablando en él de teorías, definiciones y conceptos utilizados en el trabajo; lo siguiente es la explicación de las variables con las que se trabaja para continuar con el modelo a estimar, que es el procedimiento a seguir para probar que existe cointegración entre las variables y se finaliza con las conclusiones a las que se llegó.

En la introducción hay un error en el uso del gerundio al inicio del párrafo.¹³⁵ En lugar de “Comenzando con un marco teórico para introducir al lector...”, el texto debería decir “Comenzamos con un marco teórico...” o “Este texto comienza con un marco teórico...”.

A pesar del uso inadecuado del gerundio, el párrafo tiene grandes aciertos al presentar marcadores importantes como “lo siguiente”, “para continuar”, y “se finaliza”, que dan cuenta de la progresión temática del texto. Asimismo, es evidente que hay conciencia retórica por parte del autor, cuando alude a “para introducir al lector”; en otras palabras, el estudiante sabe y es consciente de que hay un lector potencial de su texto, por lo cual organiza la estructura textual de modo que resulte comprensible a éste.

¹³⁵ El gerundio tiene carácter adverbial (esto es, indica cómo se realiza una acción) y explicativo (señala la razón o causa de un hecho), es un error frecuente emplearlo al inicio de una oración, oral o escrita, para sustituir un verbo conjugado en tiempo presente o como fórmula introductoria.

Este error se presenta con relativa frecuencia en las notas de la prensa, así como entre los conductores y presentadores de noticias. La incorrección se generaliza y agrava por efecto de estos medios de difusión.

El párrafo de conclusiones presenta escasas faltas de ortografía, oraciones demasiado largas y una subordinación excesiva; hay breves momentos de incoherencia semántica. Lo conveniente sería dividirlo en dos, a partir de la oración “La regresión es adecuada...”:

CONCLUSIONES

Como hubo cointegración entre ambas variables, estas [sic] tienen tendencias comunes y que [sic] una va a depender de la otra, esto quiere decir que entre más grande sea la producción de la Industria Manufacturera, mayor será la fabricación de Minería, ya que esta última es nuestra variable dependiente, la cual dependerá del valor que tome nuestra variable independiente es decir la Industria Manufacturera. La regresión es adecuada porque la mayoría de los supuestos de regresión con el método de corrección de error, se cumplieron de acuerdo a los métodos del software EViews 5 y hay mas [sic] evidencia de que son cointegradas las variables por medio del método de Engle-Granger. Entonces este modelo tiene un nivel de explicación de 0.179678, entonces el 17.9% del sector Industria Manufacturera explica el sector Minería.

En la oración “Como hubo cointegración entre ambas variables, estas tienen tendencias comunes y que [sic] una va a depender de la otra...”, el pronombre relativo “que” no es el adecuado para introducir una de las dos conclusiones derivadas de la premisa inicial. Una alternativa sería: “Como hubo cointegración entre ambas variables, éstas tienen tendencias comunes, además de que una va a depender de la otra”.

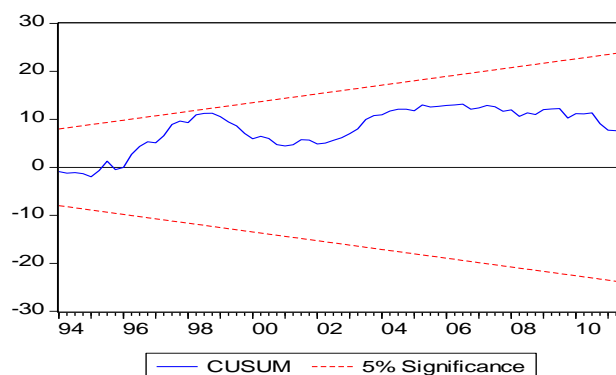
En el fragmento “la cual dependerá del valor que tome nuestra variable independiente es decir la Industria Manufacturera”, hace falta una coma que separe la oración del referente, señalado por el nexos explicativo “es decir”. Por otro lado, también hay que resaltar que las conclusiones también presentan marcadores claros del propósito que cumple este apartado: “Como hubo...esto quiere decir”.

La progresión temática de este texto es de tema constante, ya que se trata de un referente central: el modelo a estimar, y una serie de propiedades derivadas, que son analizadas o sometidas a prueba, a fin de comprobar que pueden integrarse.

En otros fragmentos se observa el uso de un pronombre para aliviar las repeticiones innecesarias, aunque en algunos casos con ausencia de la tilde que proporciona el matiz de pronombre (y no de adjetivo especificativo), por ejemplo: “Como variables se tomo [sic] el PIB de México por sectores. Las observaciones son trimestrales, en series originales a precios de 2003. Estas [sic] fueron obtenidas de la página web del INEGI...” También hay fragmentos en que no existe tal pronominalización, y tampoco se recurre a sinónimos para evitar la repetición de un término: “El enfoque aplicado en este trabajo se basa en el enfoque de Engle-Granger (1987)...”

Como mencioné al inicio de este capítulo, los textos académicos se caracterizan por su intertextualidad, es decir, por la referencia a textos anteriores que lo nutren. La citación, por tanto, es esencial en ellos, pues da cuenta de las lecturas y conocimientos antecedentes, y a los cuales el autor acredita debidamente.

En este texto se citan las fuentes de consulta que le han permitido al autor elaborar los gráficos y tablas esquemáticas, por ejemplo:



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON DATOS DEL INEGI.

Pero también aparecen fragmentos textuales que no son debidamente acreditados, y cuyo rastro puede encontrarse en Internet, en portales como www.buenastareas.com y www.clubensayos.com. Por ejemplo:

El problema de la regresión consiste en elegir unos valores determinados para los parámetros desconocidos β_x , de modo que la ecuación quede completamente especificada. Para ello se necesita un conjunto de observaciones. En una observación cualquiera i -ésima ($i=1, \dots, n$) se registra el comportamiento simultáneo de la variable

dependiente y las variables explicativas (las perturbaciones aleatorias se suponen no observables).

El fragmento anterior puede encontrarse en el vínculo <<http://clubensayos.com/Informes-De-Libros/UNIDAD-1-%E2%80%9CREGRESI%C3%93N - LINEAL-SIMPLE/416869.html>>. Por otro lado, existen citas que no aparecen en el listado de fuentes de consulta, como es el caso de la siguiente:

$X(t)$ es una función aleatoria estacionaria si:

- $E_x(t)$ no depende del instante “ t ”
- La covarianza $E_x^2(t) x(t+\tau)$ es una función $\Gamma(\tau)$ de τ solamente y no de t ” (Bass,1970)

Esto puede ser evidencia de que el fragmento ha sido sustraído de un texto ajeno, aunque también puede tratarse de un olvido por parte del estudiante. Lo cierto que el autor Bass no vuelve a ser mencionado en el resto del documento.

Como ya mencioné, la falta de regulación en los medios electrónicos, principalmente en Internet, facilita la copia de fragmentos y textos completos sin la correspondiente citación; ésta es una práctica habitual no sólo entre los estudiantes. Es urgente que la comunidad universitaria (profesores, estudiantes y autoridades) reconozcamos este problema para que se comiencen a generar estrategias que fortalezcan una cultura de investigación ética, como parte de la formación profesional.

Por otro lado, he podido observar algunas de las dificultades que los estudiantes ya habían apuntado en relación con el proceso de escritura: la falta de un vocabulario amplio que permita expresar, sin redundancia, aquello que se busca decir; los problemas de ortografía, así como el uso de las fuentes de consulta. También he constatado que la escritura en disciplinas como ésta, constituye un instrumento de comunicación exacto, preciso, sin ambages, breve. Lo importante es la referencialidad, y en ese sentido, el texto cumple su propósito.

En este texto es posible observar con facilidad la construcción de conocimiento que elabora el estudiante; el joven presenta un orden en la exposición de ideas, las cuales son estructuradas con lógica y claridad; enuncia un problema concreto y lo resuelve mediante la aplicación de fórmulas especializadas.

La escritura, pues, parece ejercer un papel importante en la construcción de conocimiento, prácticamente en cualquier disciplina, como práctica escolar y laboral, como lo advierte un estudiante: “mmm...todos necesitamos saber leer y escribir...” (MAC).

Epílogo

Las muestras analizadas son muy diversas entre sí: el informe de una conferencia (Derecho), dos reportes de lectura (Relaciones internacionales y Sociología), una monografía (Arquitectura), un texto expositivo, autodenominado ponencia (Comunicación), un ensayo (Filosofía), una narración autobiográfica (Lengua y literatura hispánicas) y un informe experimental (Matemáticas aplicadas y computación).

De todas ellas, es en el ensayo y el informe experimental donde se aprecia una mayor adecuación al canon académico: inicio, desarrollo y cierre, explicitación de propósitos, conciencia retórica, autonomía.¹³⁶ No obstante, en ambos casos, así como en la monografía y la ponencia, hay sustanciosos fragmentos de textos ajenos, transcritos de Internet (por lo demás, no de sitios especializados o con prestigio académico, sino de portales populares, que no garantizan la calidad o procedencia de sus contenidos).

Paradójicamente, los fragmentos importados se distinguen claramente de aquellos que son auténticas producciones de los estudiantes, debido a que éstas presentan problemas de sintaxis, discordancia gramatical, repetición léxica, ambigüedad y faltas de ortografía.

En contraste, la narración autobiográfica es el texto más claro, fluido y sin contrariedades en el uso de la lengua. Los reportes de lectura son los textos que presentan mayores problemas gramaticales; además, ninguno de ellos cuenta con introducción o presentación, ninguno proporciona la referencia de la obra aludida, y la construcción de conocimiento en ambos es muy básica.

¹³⁶ Un texto autónomo es aquél que puede comprenderse por sí mismo, sin que se requiera la presencia del autor para aclarar o explicar alguna inconsistencia o ambigüedad. Se trata, sin embargo, de un asunto relativo. Véase el apartado “Procesos de lectura”, en el primer capítulo.

Las dificultades para dar coherencia a la escritura es una constante, tanto en las representaciones recopiladas en el cuestionario, como en las muestras analizadas.

No en todos los casos hay evidencia de construcción de conocimiento. En el caso de la narración autobiográfica, el tema y el género son de otra naturaleza, parece ser un texto sin intención académica (como lo sería un análisis literario, por ejemplo), pero con un adecuado uso de la lengua. Como ya dije, los reportes de lectura son medianos en este sentido; específicamente el correspondiente a la novela *Casi el paraíso*, el cual ofrece planteamientos muy básicos y poco desarrollados.

La ponencia carece de una tesis que defender, se limita a recuperar la historia de los medios de difusión; es un texto más descriptivo que analítico. La monografía tampoco ofrece elementos para problematizar, en cambio, describe con claridad la historia y estructura de Copán.

Nuevamente son el ensayo y el informe experimental las muestras en donde se evidencia claramente la construcción de conocimiento, así como el informe de la conferencia, aunque en menor medida. No obstante, muchos de los planteamientos relevantes establecidos en el ensayo no parecen haber sido elaborados por el alumno. Sin embargo, es preciso reconocer que este ensayo tiene valor por sí mismo, en virtud de hacer paráfrasis de un ensayo filosófico de mayor complejidad. Es decir, la elección, lectura y selección de pasajes son por sí mismas operaciones cognitivas fundamentales.

El informe de conferencia, el reporte de lectura de Sociología (posiblemente acerca de un capítulo de *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, de Alfred Schütz), el ensayo y el informe experimental son los textos en los que la terminología de cada disciplina se hace presente.

Finalmente, la voz de los autores se dejó escuchar principalmente en el ensayo y en la narración autobiográfica.

Involucrarse en la actividad discursiva de los estudiantes constituye una tarea definitiva, por parte del profesor, para la integración del joven en la comunidad

académica. Como he apuntado en el capítulo anterior, la alfabetización académica curricular es una buena forma de hacerlo:

“El movimiento Writing Across the Curriculum se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden en la medida en que se comprometen activamente con los temas de cada materia; escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia y, al mismo tiempo, permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina” (Arrieta, *et al.*, 2006, p. 96)

Que el profesor lea y comente los textos de sus alumnos, puede contribuir a que éstos encuentren mayor sentido en la escritura.

Conclusiones

Esta tesis da cuenta de una muestra de las varias posibilidades de escritura, tanto en términos de concepción (representación) como de ejercicio auténtico (práctica), en ambientes cotidianos y diversos de la Universidad. Con ella busco contribuir a recuperar la voz de los estudiantes sobre un asunto de primordial importancia: la alfabetización académica.

Como he mencionado en la introducción de esta tesis, todo debate pedagógico y didáctico debe partir de los estudiantes como protagonistas, y debe considerar la heterogeneidad de necesidades y contextos que se dan cita en un aula, en una institución. Así pues, los jóvenes de esta investigación señalan a la escritura como elemento indispensable de su formación, principalmente porque mediante ella pueden comunicarse; no obstante, reconocen que enfrentan algunas dificultades cuando escriben para la escuela: falta de vocabulario, organización de ideas y coherencia, ortografía. El análisis de su práctica lo confirma.

Los jóvenes que conformaron la muestra, todos estudiantes universitarios de áreas diversas, constituyen una figura compleja, multidimensional y cambiante. Son usuarios y protagonistas de las denominadas nuevas tecnologías de información, lo que constituye una de las principales características del mundo globalizado. Esta cualidad les ha permitido crear códigos nuevos, pero también ha originado modificaciones a la lengua –oral y escrita que no han sido del todo aceptadas por los adultos.

Conceptos como joven, universitario y estudiante son, por sí mismos, constructos complejos cuyo significado y relevancia se sujetan a las condiciones contextuales en que son nombrados. Si es posible designar a los jóvenes como estudiantes universitarios, también es cierto que este sector se caracteriza por ser un conjunto heterogéneo, conformado por individuos que comparten algunas prácticas y comportamientos dictaminados por la institución que los acoge, pero cuya identidad se supedita también a condiciones de orden extraescolar.

Esas prácticas y comportamientos característicos configuran una identidad transitoria que los distingue. Los jóvenes de esta investigación expresaron sentirse orgullosos de pertenecer a la UNAM-FES Acatlán; ellos afirman que la educación

es fundamental para el individuo y la sociedad; por lo cual, dicen realizar prácticas variadas que les permitan formarse para su futuro.

Para estos jóvenes, la escritura constituye una forma de comunicación, y son pocos quienes la definen como una actividad cognitiva que desarrolla el pensamiento. La revisión de su práctica escolar evidencia que hay escasa problematización y construcción de conocimiento, y casi nula conciencia retórica. Por otro lado, pareciera que escriben para “cumplir”, y no como resultado de una actividad consciente, prefigurada por el profesor-lector, con el propósito de “decir algo”.

El concepto de escritura revelado por los jóvenes reproduce la representación más generalizada: como un instrumento para la comunicación. No obstante, el análisis de sus textos revela la ausencia de una función apelativa. Así, los textos devienen en construcciones cuyo propósito no parece ser propiciar un diálogo con el otro, sino sólo servir como medio de acumulación de datos (o, como ya mencioné: para cumplir con la tarea).

La lengua y la escritura no son solamente actos psicomotrices, sino prácticas cognitivas y sociales; tampoco se limitan a ser comunicativas, dado que median simbólicamente entre el mundo y el sujeto; en palabras de Arriaga (2007), actúan sobre la realidad y sobre el sujeto mismo. Evidentemente, los jóvenes de la muestra no parecen ser conscientes de esto.

En los textos analizados sí hay evidencia de lectura previa (leer para escribir), hay citas y paráfrasis, aunque no se alcanza a vislumbrar la parte constructiva del autor, pues éste sólo se limita a “decir el conocimiento” (a reproducir la información), no lo “transforma” (no construye conocimiento a partir reflexiones propias que le otorguen sentido a la información). En estas muestras constato que la escritura se realiza desprovista de sus cualidades más enriquecedoras.

Es conveniente recordar que aunque no se trata de una muestra representativa en términos estadísticos, es valiosa en tanto recupera la voz y la práctica auténtica, con las cuales es posible esbozar un diagnóstico acerca de la situación de la escritura, su enseñanza y aprendizaje en la universidad. Los

resultados de esta investigación me permiten afirmar que es urgente diseñar formas y mecanismos que involucren en la alfabetización académica a todos los sujetos de la educación: alumnos, profesores, autoridades, así como toda figura que intervenga en el diseño de planes y programas de estudio. Como he afirmado, la alfabetización académica es imprescindible en una formación universitaria integral, en cualquier área disciplinaria; para lograrlo se requiere concebirla bajo visión curricular, no fragmentada o inconexa.

Mediante la alfabetización académica se pretende que los estudiantes conozcan y se apropien no sólo de los contenidos teóricos de las materias, sino de las formas en que éstos son construidos e interpretados en las diferentes comunidades disciplinarias. La lectura y escritura académica son dos recursos a través de los cuales los jóvenes pueden iniciar su incorporación a dichas comunidades.

La escritura académica precisa de rigor en la observancia de las reglas y convenciones, además de que implica resolver un intrincado problema retórico: propósitos, audiencia, acopio y procesamiento de información, textualización y revisión; todas ellas acciones recursivas y simultáneas. Además, se espera que esta práctica, desarrollada en el interior de una comunidad, contribuya con la construcción del conocimiento colectivo, lo cual supone, a su vez, que ha debido ser una actividad epistémica para quien la ejercita. Escribir es conocer y conocerse a sí mismo.

Las normas se relacionan estrechamente con la praxis social, así como también con la actividad desarrollada por determinados grupos sociales. En toda esfera de interacción social, las normas dirigen, limitan o potencian el comportamiento humano. Constituyen patrones de comportamiento ritualizados, perpetuados por el propio uso.

Es mediante las normas, como acuerdos a veces implícitos, que una comunidad utiliza ese patrimonio que le es común: la lengua como un sistema de signos construidos en una doble y a menudo triple entidad (significante y significados), que, no obstante, son mutables en el tiempo y el espacio. Así pues, no existe una sola norma. Si bien la literatura se ha considerado desde siempre el

punto de referencia acerca del habla culta, de lo correcto y de lo ejemplar, es en cada disciplina donde se establecen los parámetros de lo que es adecuado. La norma lingüística tiene un valor funcional, fundamental para la praxis comunicativa.

La validez de esta investigación radica en que conjuga la escritura como práctica auténtica y como representación, condiciones ineludibles de la investigación educativa. Es imperioso reconocer el carácter multifactorial de la escritura escolar-académica, la cual se desarrolla en instituciones que legitiman no sólo determinados conocimientos, sino las propias formas de producirlos, difundirlos, compartirlos y apropiárselos; más aún, las posibilidades de integrarse a las comunidades disciplinarias por medio de la *conversación académica*.

La alfabetización académica supone un imperativo implícito: eludir la queja constante de que los estudiantes llegan mal preparados a la universidad. Los problemas de alfabetización y participación en la cultura letrada de nuestros estudiantes también están relacionados con el capital cultural, con determinantes económicas y sociales.

En el imaginario social persiste la idea del libro como el depositario del saber indiscutible y legítimo, como un objeto sagrado, destinado sólo a aquéllos quienes poseen el poder de descifrarlo. Esta idea, arraigada en los propios jóvenes estudiantes (heredada, desde luego, de la idiosincrasia familiar, y fortalecida por determinadas prácticas escolares), en ocasiones no les permite asumirse como lectores, ni reconocer la utilidad y las múltiples formas en que un texto puede abordarse.

Lo cierto es que al ingresar al nivel superior, a los jóvenes se les exige un cambio en su identidad como lectores y escritores: los textos que leerán han sido escritos por y para especialistas, y los que escribirán deberán sujetarse a formas particulares de las que no se han apropiado aún. Carlino (2010) apunta con determinación: “En la universidad se les suele exigir, pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas”.

La enseñanza y adquisición de los procesos de lectura y escritura propios de las disciplinas constituye un auténtico reto, principalmente en las universidades

públicas, en las cuales los estudiantes "no sólo se sienten poco atendidos sino que reconocen grandes deficiencias de docentes en la formación de estas formas básicas de estudio y comunicación académica" (Carrasco y González, 2011, 1).

Esta investigación es un punto de partida para estudios más ambiciosos, de carácter institucional, que aborden y atiendan este conjunto de problemas. Es importante conocer cuál es el sentido que los estudiantes universitarios le adjudican a la escritura, dado que ello influye en su práctica concreta. Conocer cómo estos jóvenes representan su labor en la escuela aporta elementos para implementar mejoras y diseñar espacios pedagógicos más acordes con la realidad actual.

Como he apuntado en esta tesis, la alfabetización académica curricular supone una formación especializada y permanente a través del currículum, es decir, vinculada con la disciplina, lo cual implica la participación de todos los sujetos de la educación. En este sentido, se requiere que -todos- los profesores regulen, dirijan y estimulen la discusión académica, oral y escrita, con sus alumnos, al mismo tiempo que imparten y discuten los conocimientos propios de su ámbito; es decir, que atiendan los procesos de construcción de conocimiento que por medio de la escritura siguen sus estudiantes. Estas estrategias deben constituir una vía para estimular en los estudiantes el compromiso que supone su formación académica.

En nuestro país, Zanotto y González (2011) apuntan la necesidad de que paralelamente a la alfabetización académica, se desarrolle investigación aplicada sobre los procesos de composición escrita académica y su vinculación con la metacognición, pues hace falta diseñar instrumentos que permitan observar el proceso de escritura en el momento en que se lleva a cabo. También señalan la importancia de continuar realizando estudios que aborden las representaciones de estudiantes y profesores en torno a este fenómeno.

El análisis de la escritura como proceso permitiría conocer las estrategias que emplean los estudiantes en situaciones específicas, así como examinar las acciones metacognitivas a través de las cuales solucionan problemas y regulan su desempeño. Eventualmente, esto redundaría en la construcción de escenarios

educativos especializados en áreas disciplinares, en los cuales desarrollar y fortalecer la autonomía de los jóvenes en la composición escrita académica.

Tales estudios implican también el abordaje de la escritura como una actividad estrechamente relacionada con la lectura, así como una perspectiva de integración de ambas prácticas a los contenidos de las áreas en que se desarrollan, es decir, en contexto. Todo ello supone, a la vez, implicaciones de orden institucional relativas a la forma en que se concibe y atiende la formación universitaria integral y la formación de lectores y escritores académicos. Esta tesis, pues, obedece a la impostergable necesidad de una alfabetización académica en la Universidad.

Fuentes

Teórico-críticas

- Abric, Jean-Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Albert, María José (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Adam, Jean Michel (1998). *La lingüística de los textos narrativos*. Barcelona, Ariel.
- Aguilar, Luz Eugenia y Gilberto Fregoso (2011). "La redacción académica desde la estructura y la textura. El caso de los profesores en servicio". Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, UANL, UNAM, México, 7-11 noviembre.
- Arizpe, Evelyn (1999). "Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México", en *Lectura y vida*, vol. 20, núm. 3 (16-23), julio.
- Arreola, Juan José (2001). *Confabulario*. México: Joaquín Mortiz.
- Arriaga, Ricardo (2007). "Neoinstitucionalismo y complejidad lingüística", en Gloria Estela Baez (coord.), *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio* (pp. 389-397). México: UNAM.
- Arrieta de Meza, Beatriz, Judit Teresa Batista Ojeda, Rafael Daniel Meza Cepeda, Daniel Isaac Meza Corona (2006). "La comprensión lectora y la redacción académica como centro del curriculum" en *Acción pedagógica*, núm. 15, enero-diciembre, pp. 94-98.
- Arrieta, Beatriz y Rafael Meza (2005). "La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35/2.
- Ausubel, David (1986). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Avendaño, Fernando (2005). *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bajtín, M. M. (2009). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bandura, Albert (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bañales, Gerardo, Norma Vega, Antonio Reyna y Brianda Rodríguez (2013). "Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media superior y superior en México: perspectivas, avances y desafíos", en Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López-Bonilla (coord.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 159-196). México: Fundación SM, Consejo Puebla de Lectura.

- Barrera, Alejandro (2010). "La lectura: importancia, tipos y niveles", en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coord.), *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos* (pp. 201-224). México: UNAM-Conacyt-Díaz de Santos.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2010a). "Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dir.), *Historia sociolingüística de México* (pp. 1095-1194), volumen 2. México: El Colegio de México.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2010b). "¿Jubilar la ortografía?" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 2. Obtenido el 30 de marzo de 2014, de: <<http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-barrigavillanueva.html>>.
- Bartolucci, Jorge (2000). *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* México: UNAM-CEIICH.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Benítez Figari, Ricardo (2004). "La situación retórica: su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita", en *Signos*, núm. 33 (49-67). *Revista Signos* v.33 n.48 Valparaíso 2000 <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800005>>
- Benítez Figari, Ricardo y Georgina García (2010). "El razonamiento analógico verbal: una habilidad cognitiva esencial de la producción escrita", en *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, núm. 22 (165-194).
- Bernárdez, Enrique (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Braslavsky, Berta (2009). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: FCE.
- Braslavsky, Cecilia (1986). *La juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Botero, Patricia (comp.) (2008). *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Bourdieu, Pierre (2010). *El sentido social del gusto*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bowra, Cecil (2005). *Historia de la literatura griega*. México: FCE.
- Bravo, Javier (2005). "El español como medio académico en Colima: deficiencias de aprendizaje", en José Manuel González (coord.), *El español de los jóvenes universitarios* (pp. 151-182). México: Universidad de Colima.

- Cabrera, Marga (2012). "Textos en los nuevos medios", en Mario Tascón (dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 63-67). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Caldera, Reina y Alexis Bermúdez (2007). "Alfabetización académica: comprensión y producción de textos", en *Educere*, núm. 37 (247-255).
- Campos, Miguel Angel (2012). "Procedimiento de análisis de la información obtenida en las preguntas del cuestionario sobre representaciones", en Miguel Angel Campos y Sara Gaspar, *Proyecto Representaciones de la formación profesional y organización conceptual*, México: UNAM.
- Campos, Miguel Angel (1999). "Representación y construcción de conocimiento", en *Perfiles Educativos*, núm. 83/84 (27-49), enero-junio.
- Campos, Miguel Angel y Sara Gaspar (2009). "Discurso y construcción de conocimiento", en Miguel Angel Campos (coord.), *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza* (pp. 23-58). México: UNAM-IISUE.
- Camps, Anna (2003). "Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir", en Anna Camps (coord.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Carlino, Paula (2013). "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57 (355-381).
- Carlino, Paula (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: FCE.
- Carlino, Paula (2005). "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte", en *Revista de Educación*, núm. 336, pp. 143-168.
- Carlino, Paula (2004). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", en *Educere*, núm. 26, julio-septiembre, pp. 321-327.
- Carlino, Paula (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". Trabajo presentado en el 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires, Argentina, 2-4 mayo.
- Carrasco, Alma y Klency González (2011). "Dificultades de escritura entre estudiantes universitarios". Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, UANL, UNAM, México, 7-11 noviembre.
- Casanova Cardiel, Hugo (2011). "La educación ya no es factor de movilidad social, debido al modelo económico: Comie", en *La Jornada*. Obtenida el 24 de enero de 2015, de:
<<http://www.jornada.unam.mx/2011/09/15/sociedad/041n1soc>>.

- Casillas, Miguel Ángel, Ahtziri Molina y Aldo Colorado (2011). "Uso del tiempo de los estudiantes universitarios". Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, UANL, UNAM, México, 7-11 noviembre.
- Cassany, Daniel (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel y Oscar Alberto Morales (2009). "Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos", en Daniel Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.
- Castaños, Fernando (2009). "Diez contradicciones del enfoque comunicativo", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 27, número 50, diciembre, pp. 177-192.
- Castellanos, Margarita (2011). "Literacidad: prácticas de lectura de impresos y electrónica de los alumnos de la carrera de Comunicación Social de la UAM-X", en Elsa M. Ramírez (coord.), *La lectura en el mundo de los jóvenes ¿Una actividad en riesgo?* (pp. 43-66). México: UNAM-CUIB.
- Castelló, Montserrat (2010). "El proceso de composición de los textos académicos", en Montserrat Castelló, (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Barcelona, Graó.
- Castelló, Montserrat (2009). "Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?" en Juan Ignacio Pozo y María del Puy Pérez (coord.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, Montserrat, Mariona Corcelles, Anna Iñesta, Norma Vega y Gerardo Bañales (2011). "La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis" en *Signos*, vol. 44, núm. 76.
- Castoriadis, Cornelius (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ceballos, Gilberto (2005). "Conociendo más sobre la redacción académica preuniversitaria. Un análisis del resumen y del texto argumentativo", en José Manuel González, *El español de los jóvenes universitarios* (pp. 183-234). México: Universidad de Colima.
- Coïçaud, Silvia (2003). "La organización del currículum escolar. Algunos criterios de análisis", en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. I, núm. 1, diciembre, pp. 49-66.
- Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe (1979). *Declaración de Ciudad de México*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO Santiago. Obtenida el 30 de noviembre de 2014 de:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987S.pdf>>.
- Crete, Phyllis y Mary Lea (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.

- Cuevas, Yazmín (2007). "Representaciones sociales de estudiantes y profesores. La UNAM, el segundo hogar", en Juan Manuel Piña (coord.), *Prácticas y representaciones en educación superior* (pp. 49-84). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- Chartier, Anne-Marie (2005). *Enseñar a leer y escribir*, México: FCE.
- Chartier, Roger (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.
- De Garay, Adrián (2008). "Los jóvenes universitarios mexicanos: ¿son todos iguales?", en María Herlinda Suárez Zozaya y José Antonio Pérez Islas (coord.), *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy* (pp. 5-11). México: UNAM-CIIJ-Miguel Ángel Porrúa.
- De Garay, Adrián (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona-México: Pomares.
- De la Borbolla, Óscar (2009). "Sobre la importancia de la escritura" en *Óscar de la Borbolla. Escritor*. Obtenido el 7 de noviembre de 2014, de: <<http://oscardelaborbolla.blogspot.mx/2009/07/sobre-la-importancia-de-la-escritura.html>>.
- Desinano, Norma (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- Díaz Barriga, Ángel (1995). *Empleadores universitarios: un estudio de sus opiniones*. México: CESU-UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- Díaz, César (2009). "Copiar y pegar, resultado de la ignorancia y uso de las nuevas tecnologías informativas por los estudiantes de pregrado: el plagio académico, ética y valores", en *Cognición, Revista Científica del instituto Latinoamericano de Investigación Educativa*, núm. 18, marzo-abril.
- Didriksson, Axel (2014). "Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía", en Leonel Corona Treviño (coord.), *Educación superior en México. Problemas perspectivas ante la sociedad del conocimiento* (pp. 39-87). México: FE-UNAM-Juan Pablos Editor.
- Domingo Argüelles, Juan (2015). "Estudiantes universitarios: entre el doctor Henry Jekyll y el señor Edward Hyde" en *Campus Milenio*, núm. 593, enero. Obtenida el 24 de enero de 2015, de: <<http://www.campusmilenio.com.mx/index.php/template/opinion/fabulaciones/item/2420-estudiantes-universitarios-entre-el-doctor-henry-jekyll-y-el-senor-edward-hyde>>
- Dubois, María Eugenia (1990). "El factor olvidado en la formación de los maestros", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 4, diciembre.
- Eco, Umberto (1979). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.

- Escofet, Anna, Iolanda García y Begoña Gros (2011). "Las nuevas culturas de aprendizaje y su influencia en la educación superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVI, núm. 51, 1177-1195.
- Eudave, Daniel; Ana Cecilia Macías y Margarita Carvajal (2011). "Dificultades que presentan los estudiantes universitarios en habilidades académicas básicas. Oportunidades y limitaciones que les ofrecen el currículum real y el currículum oficial". Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, UANL, UNAM, México, 7-11 noviembre.
- Feixa, Carles (1998). "De las culturas juveniles al estilo", en *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. México: SEP-Causa Joven (col. JóvenES, 4), pp. 75-76.
- Ferreiro, Emilia (2011). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA (2010). *Año internacional de la juventud*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA (2008). *Generación del cambio: los jóvenes y la cultura*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Freire, Paulo (2004). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fregoso, Gilberto (2007). "Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría", en *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 7, 69-76. <http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Fregoso.pdf>.
- Fuentes, Ricardo (2011). "El aumento de la autoestima: los profesores de secundaria, prestigio y reconocimiento social". Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, UANL, UNAM, México, 7-11 noviembre.
- García, Matilde e Hilda Quintana (2008). "El proceso de aprendizaje de la redacción en estudiantes universitarios: una mirada sobre sus propias reflexiones", en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 3, pp. 56-63.
- García, Susana y Liliana Vanella (1992). *Normas y valores en el salón de clases*, México: Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- García Márquez, Gabriel (1997). "Botella al mar para el dios de las palabras". Discurso pronunciado en la ceremonia de inauguración del *Primer Congreso Internacional de la Lengua Española. La lengua y los medios de comunicación*. Instituto Cervantes, SEP, México, 7-11 abril.
- García Romero, Marisol (2004), "Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el "ensayo escolar"", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 9, pp. 9-34.

- Garrido, Felipe (2014). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. México: Paidós.
- Garrido, Felipe (2013). "Escribir y leer, leer y escribir, del preescolar al posgrado" conferencia magistral dictada en el *Seminario de investigación Leer en la Universidad*. IIBI, UNAM, México.
- Giroux, Henry (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González Casanova, Pablo (2010). "Ciencias sociales y pensamiento crítico: cambios y continuidades", conferencia magistral dictada en el ciclo *El pensamiento crítico y las ciencias sociales*. IIS, UNAM, México.
- Gómez Macker, Luis y Marianne Peronard (2008). "La comprensión de textos escritos", en Magdalena Viramonte (comp.), *Comprensión lectora* (pp. 13-52). Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Gómez Sollano, Marcela (2007). "Sujetos de la educación, condiciones de producción e imaginario pedagógico. La dimensión generacional", en Marco A. Jiménez, *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México: UACM.
- Gracida, Ysabel y Pedro Olea (2001). *Investigación documental: acto de conocimiento*. México: Édere, 2001.
- Grice, Herbert Paul (1975). "Logic and conversation" en Peter Cole y Jerry L. Morgan (editores) *Syntax and semantics* (pp. 178-187), vol. 3 *Speech acts*. Nueva York: Academic.
- Guzmán, Carlota (2007). "Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan", en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coord.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 194-217). México: CRIM-UNAM-Pomares.
- Guzmán, Carlota y Olga Victoria Serrano (2011). "Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM", en *Revista de la Educación Superior*. Vol. 40, no. 57, México, enero-marzo.
- Guzmán, Carlota y Olga Victoria Serrano (2009). "El paso por el bachillerato y los avatares para ingresar a la licenciatura de la UNAM", en *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades*. (10), 60-66. México.
- Halliday, Michael (1976). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Hayes, John y Linda Flower (1980). "Writing as problem solving" en *Visible language*. 14, 388-399.
- Hernández, Gregorio (2013). "Cultura escrita en espacios no escolares", en Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López-Bonilla (coord.), *Lenguaje y educación. Temas de*

- investigación educativa en México* (pp. 239-286). México: Fundación SM, Consejo Puebla de Lectura.
- Hernández, Gregorio (2009). "Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis?" en *Tiempo de educar*, vol. 10, núm. 9, enero-junio, pp. 11-14.
- Hernández, Gregorio (2004). ¿Se puede leer sin escribir?" en *Masiosare*. (330), abril. Obtenido el 30 de marzo de 2014, de:
<<http://www.jornada.unam.mx/2004/04/18/mas-cara.html>>.
- Hernández, Gregorio, Alejandra García y Tiburcio Moreno (2011). "Pensamiento crítico y Literacidad académica en la UAM Cuajimalpa: perspectivas docentes", Trabajo presentado en el *III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad. II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior. IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales*. México, Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, 1-3 agosto.
- Hopenhayn, Martín (2003). "Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana". Santiago de Chile: CEPAL.
- Hoyos, Carlos Ángel (1994). "Las profesiones y la posibilidad universitaria", en *Las profesiones en México* (pp. 93-99). México, UAM-X,
- Ibáñez, Sergio (2009) "La normatividad en la teoría de la comunicación y en la práctica comunicativa", en Fulvia Colombo y María Ángeles Soler (coord.), *Normatividad y uso lingüístico* (pp. 17-29). México: UNAM.
- Iser, Wolfgang (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, Hans-Robert (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Jiménez, Juan Ramón (1984). *Platero y yo*. Buenos Aires: EDAF.
- Jiménez, María Pilar (2010). *10 Ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.
- Jimeno, Pedro (2006). "La cohesión textual en la enseñanza de la lengua", en Anna Camps y Felipe Zayas (coord.) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 39-48). Barcelona: Graó.
- Jodelet, Denise (1999) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici, *Psicología social: pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Kalman, Judith (2003). "Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana", en *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. Núm. 6, oct.-dic.
- Kalman, Judith (1999). "La alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas en la Plaza de Santo Domingo", en Eduardo Remedi (coord.), *Encuentros de investigación educativa* (pp. 55-78). México: CINVESTAV y Plaza y Valdés.

- Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Keniston, Kenneth (2008). "Juventud: una nueva etapa de la vida", en José Antonio Pérez Islas, María Valdés y María Herlinda Suárez Zozaya (coord.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (pp. 249-269). México: UNAM-CIIJ-Miguel Ángel Porrúa.
- Lacolla, Liliana (2005). "Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos", en *Revista ierEd: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 3. Obtenido el 30 de marzo de 2014: <<http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>>.
- Lara, Tíscar (2012). "Escritura colectiva: wikis" en Mario Tascón (dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 203-216). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Latapí, Pablo (2009). "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, no. 40, enero-marzo, pp. 255-287.
- Lechuga, Graciela (1994). "México: intelectuales y profesionales y el fin del siglo, una propuesta de análisis", en *Las profesiones en México* (pp. 13-21). México, UAM-X.
- Leme, Luiz Percival (2003) "La cultura escrita y la formación del estudiante universitario", en *Lenguaje* (31), mayo.
- León, Fabrizio (1984). *La banda, el consejo y otros panchos*. México: Grijalbo.
- Lepe, Luz María; Rosbi Yadira Gordillo y Yeredith Piedra (2011). "La dificultad para escribir ensayos académicos. Un acercamiento desde la reflexión metacognitiva de estudiantes universitarios". Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, UANL, UNAM, México, 7-11 noviembre.
- Lomas, Carlos (coord.) (2001) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós.
- Lomas, Carlos (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lugo, Esperanza (2013). "La escritura: gustos y disgustos de nuestros estudiantes", en *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades*, año 6, número 19, 111-117, julio-diciembre.
- Lugo, Esperanza (2013b). "La Investigación Documental: ¿Cómo la Entienden los Universitarios del Siglo XXI? El Caso de un Grupo de Estudiantes de Comunicación", Memoria del *IV Taller Internacional La Enseñanza de las Disciplinas Humanísticas. I Seminario Científico "La enseñanza artística en el siglo XXI"*. Cuba. Universidad Pedagógica "Juan Marinello Vidaurreta", 18-22 junio.
- Lugo, Esperanza (2012). "La escritura de estudiantes universitarios, ¿qué dicen los docentes?", Memoria del *III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad*.

II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior. IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales. México, Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, 1-3 agosto.

Lloyd, Marion (2013). "Las universidades estadounidenses mienten para subir en los rankings" en *Campus Milenio*, núm. 500, febrero. Obtenida el 24 de enero de 2015, de:
<<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1749>>.

Maciá, Mateo (2000). *El bálsamo de la memoria. Un estudio sobre comunicación escrita.* Madrid: Visor.

Maigret, Éric (2005). *Sociología de la comunicación y de los medios.* México: FCE.

Marafioti, Roberto (2007). "Argumentando acerca de la argumentación", en *Anales de la educación común*, 3, 6, 148-158.

Marcial, Rogelio (2004). "El contexto de las manifestaciones juveniles: la cultura, la política y la tolerancia a debate", en Rossana Reguillo, Carles Feixa, Mónica Valdez, Carmen Gómez-Granell y José Antonio Pérez Islas (coord.) *Tiempo de híbridos. Entresiglos: jóvenes México-Cataluña*, 91-102. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Margulis, Mario y Marcelo Urresti (2000). "La juventud es más que una palabra", en Mario Margulis (ed.), *La juventud es más que una palabra* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.

Martínez Bonafé, Jaume (2001). "Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Obtenida el 30 de marzo de 2014, de:
<<http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>>.

Mateos, Mar (2009). "Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva", en Juan Ignacio Pozo y María del Puy Pérez Echeverría (coord.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 106-119). Madrid: Morata.

Mateos, Mar; Elena Martín; Ana Pecharromán; María Luna, e Isabel Cuevas (2008). "Estudios sobre la percepción de los estudiantes de psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender", en *Revista de Educación*, núm. 347, 255-274;

Mead, Margaret (1994). *Adolescencia y cultura en Samoa.* Barcelona: Paidós.

Medina, Gabriel (2009). "Escenas juveniles de la política", en Edgar Sandoval y Gabriel Medina (coord.) *Cultura y poder. Perspectivas multidisciplinares*, 241-289. México: UACM.

Meek, Margaret (2008). *En torno a la cultura escrita.* México: FCE.

- Miras, Mariana e Isabel Solé (2007). “La elaboración del conocimiento científico y académico”, en en Castelló, Montserrat (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Barcelona, Graó.
- Monereo, Carlos (2009). “Aprender a encontrar y seleccionar información: De *Google* a la toma de apuntes”, en Juan Ignacio Pozo y María del Puy Pérez (coord.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 89-105). Madrid: Morata.
- Moreno de Alba, José G. (2009) (coord.). *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. México: UNAM, pp. 7-10.
- Moreno de Alba, José G. (2009). “Las nuevas academias y la normatividad lingüística”, en Fulvia Colombo y María Ángeles Soler (coord.), *Normatividad y uso lingüístico* (pp. 85-92). México: UNAM.
- Moreno de Alba, José G. (s/a). *Minucias del lenguaje*, Fondo de Cultura Económica, versión electrónica. Obtenida el 30 de noviembre de 2014, de:
<<https://www.fondodeculturaeconomica.com/obras/suma/r3/buscar.asp?idVocabulum=10&starts=O&word=ocupar%20por%20necesitar>>.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana, UNESCO.
- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Murga, Ma. Matilde; Constanza Padilla; Silvina Douglas y María Dolores Ameijde (2002). “Discurso estudiantil: representaciones acerca de las competencias discursivas. Análisis crítico del discurso estudiantil en el nivel universitario. Oralidad, lectura y escritura: categorización de dificultades”, en *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, núm. 15, Tucumán.
- Narasimhan, Ramarathnam (1995). “La cultura escrita: caracterización e implicaciones”, en David Olson y Nancy Torrance (comp.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 237-261). Barcelona: Gedisa.
- Naval, Concepción; Rafaela García, José Puig y Miguel Anxo (2011). “La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios”, en *Encounters on Education*, vol. 12, pp. 77-91
- Olivé, León (2009) “¿A quién pertenece el conocimiento? Poder y contrapoderes en el camino hacia las sociedades del conocimiento”, en Rodolfo Suárez, *Sociedad del conocimiento. Propuestas para una agenda conceptual*. México: UNAM.
- Olivé, León (2005). “La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (4), no. 136, diciembre, pp. 49-63.
- Olson, David (1998). *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

- Olson, David (1995). "La cultura escrita como actividad metalingüística", en David Olson y Nancy Torrance (comp.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-357). Barcelona: Gedisa.
- Ong, Walter (2004). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Ordorika, Imanol (2015). "Rankings mundiales, con enfoque sesgado", en *Gaceta UNAM*, no. 4669, p. 7, febrero.
- Parodi, Giovanni (2007). "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio", en *Signos*, vol. 40, no. 63, pp. 147-178.
- Peredo, María Alicia (2011). "Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes". Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, UANL, UNAM, México, 7-11 noviembre.
- Pérez, María del Puy y Alfredo Bautista (2009). "Aprender a pensar y a argumentar", en Juan Ignacio Pozo y María del Puy (coord.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 149-163). Madrid: Morata.
- Pérez Islas, José Antonio (2011). "Transiciones y trayectorias juveniles". Conferencia dictada en el marco del *6to Simposium Adolescentes y juventud: de hoy al mañana*. FP-UNAM.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- Piaget, Jean (1973). *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Pineda, Migdalia (2001). "Los procesos de la comunicación a la luz de los medios interactivos", en María Immacolata Vassallo y Raúl Fuentes Navarro (comp.), *Comunicación. Campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas* (pp. 215-227). México: ITESO.
- Piña, Juan Manuel (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad*, México, UNAM.
- Piña, Juan Manuel y Yasmín Cuevas (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México, *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 105-106, 102-124.
- Platón (1969). *Diálogos*. México: Porrúa.
- Pontón, Claudia (2011). "Semblanza general sobre la historia de la disciplina pedagógica en México", en Clara Isabel Carpy (coord.) *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía* (pp. 53-77). México: UNAM-Conacyt-Díaz de Santos.
- Pozo, Juan Ignacio y Mar Mateos (2009). "Aprender a aprender: hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje" en Juan Ignacio Pozo y M. del Puy (coord.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Prieto González, José Manuel (2008). "Pensamiento crítico y universidad: estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México", en *Investigación y*

ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, núm. 42 (36-44),
septiembre-diciembre.

- Quintana, Alberto y Montgomery, William (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Quintanilla, Susana (2008). *Nosotros. La juventud del Ateneo de México*. México: Tusquets.
- Ramírez, José Agustín (1996). *La contracultura en México*. México: Grijalbo.
- Ramírez, Alberto y Jorge vaca (2011). "El Espía 2.0: herramienta digital para la exploración de los procesos de producción de textos". Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, UANL, UNAM, México, 7-11 noviembre.
- Reguera, Alejandra (2011). "Concepción de estudiantes universitarios sobre escritura académica". Trabajo presentado en el *V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso*. Argentina, 24-26 agosto.
- Reguillo, Rossana (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Renkema, Jan (1999). "Conexiones discursivas", en *Introducción a los estudios sobre el discurso*, Barcelona, Gedisa, pp. 93-112.
- Ricoeur, Paul (2011). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI-Universidad Iberoamericana.
- Rodari, Gianni (2004). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- Rodríguez, Fernando (2009). "La enseñanza de la lengua en el último cuarto de siglo", en José G. Moreno de Alba (coord.) *Historia y presente de la enseñanza del español en México* (pp. 387-410). México: UNAM.
- Rodríguez, Gregorio; Javier Gil y Eduardo García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Bolívar, Carlos (2008). "El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad", en *Revista de sociología y política de la educación*, núm. 8, año 4, pp. 13-28.
- Sábato, Ernesto (2004). *La resistencia. Una reflexión contra la globalización, la clonación, la masificación*. México: Seix Barral.
- Sagan, Carl (2004). *Cosmos*. Madrid: Planeta.
- Sagan, Carl (2009). *Los dragones del Edén. Especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo-Crítica.
- Salinas, Pedro (1992). "El hombre se posee en la medida que posee su lengua" en *Defensa del lenguaje*. Madrid: Alianza.

- Sánchez Miguel, Emilio (2010). "Cómo nos convertimos en buenos lectores: las competencias necesarias para la comprensión y su desarrollo" en Emilio Sánchez Miguel (coord.) *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Olvera, Alma Rosa (2011). "Estudiantes de la FES Acatlán, consumos culturales y trayectorias académicas", en Alma Rosa Sánchez Olvera (coord.) *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario* (pp. 75-101). México: UNAM-FES Acatlán-Plaza y Valdés.
- Saucedo, Claudia (2007). "La importancia de las escuelas en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida", en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coord.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 23-43). México, UNAM-CRIM-Pomares.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *infancia y aprendizaje*, núm. 8, pp. 43-64.
- Serrano, Sebastián (2000). *Comprender la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Shakespeare, William (2008). *El mercader de Venecia*. Madrid: Alianza.
- Silvestri, Adriana (2000). "Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento, un enfoque sociocultural", en Silvia Dubrovsky (comp.), *Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual* (pp. 87-94). México: Novedades Educativas.
- Solé, Isabel (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.
- Soto, Adriana (2002). *Características psicológicas y sociales del adulto joven*. Obtenido el 12 de febrero de 2011, de:
<<http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/does/doc10.doc>>.
- Suárez Zozaya, María Herlinda (2012). *Encuesta de estudiantes de la UNAM, ENEUNAM 2011*. México: UNAM-SES-SIJ-CRIM.
- Suárez Zozaya, María Herlinda (2008). "Introducción: de traslapes y diversidades", en María Herlinda Suárez Zozaya y José Antonio Pérez Islas (coord.), *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy* (pp. 5-11). México: UNAM-CIIJ-Miguel Ángel Porrúa.
- Suárez Zozaya, María Herlinda y José Antonio Pérez Islas (2008). "La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México,... o de cómo y para qué forma la universidad pública a los jóvenes", en María Herlinda Suárez Zozaya y José Antonio Pérez Islas (coord.), *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy* (pp. 13-77). México: UNAM-CIIJ-Miguel Ángel Porrúa.
- Sureda, Jaume y Rubén Comas (2009). "Ciber-plagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos" en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, enero-abril.
- Swadesh, Mauricio (2006). *El lenguaje y la vida humana*. México: FCE.

- Tascón, Mario (dir.) (2012). *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Teberosky, Anna (2010). "El texto académico", en Castelló, Montserrat (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 17-46). Barcelona, Graó.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000). "Culturas juveniles y cultura escolar". Trabajo presentado al seminario *Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*. Ministerio da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação-Geral de Ensino Médio, Brasília, 7-9 junio.
- Tinto, Vincent. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: ANUIES.
- Tolchinsky, Liliana (2009). "The configuration of literacy as a domain of knowledge", en Olson, David y Nancy Torrance (eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 468-483). New York, Cambridge University Press.
- Toulmin, Stephen (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Touriño, Alejandro (2012). "Aspectos jurídicos", en Mario Tascón (dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 433-453). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Tuirán, Rodolfo (2011). "Los retos de la educación". Conferencia magistral dictada en el marco del *6to Simposium Adolescentes y juventud: de hoy al mañana*. FP-UNAM.
- Vaca, Jorge (2008). *Leer*. México, Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación.
- Van Dijk, Teun (2010). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Varela, Margarita y Teresa Fortoul (2006). *El reto del estudiante universitario*. México: Grama.
- Vargas Valencia, Aurora (2011). "Revela el poco vocabulario en adolescentes, la falta de lectura", en *Boletín UNAM-DGC S-667*, México. Obtenido el 30 de marzo de 2014, de http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2011_667.html.
- Varguillas, Carmen (2006). "El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro", en *Laurus. Revista de educación*, año 12, número extraordinario, pp. 73-87.
- Vázquez, Alicia (2012). "Tareas de escritura en la universidad: prácticas y significados (¿compartidos?)". Trabajo presentado en el *III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad. II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior. IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales*. México, Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, 1-3 agosto.

- Velásquez, Bertha, María Graciela Calle y Nahyr Remolina (2006). *El cerebro: un mundo de posibilidades para el aprendizaje*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Velázquez, Luz María (2007). "Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela" en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coord.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp.44-68). México: CRIM/UNAM/Pomares.
- Viloria, Esperanza y Jesús Francisco Galaz (2006). "Campos profesionales y cultura académica en una universidad pública mexicana". Trabajo presentado en el 6° Congreso Internacional Retos y Expectativas de la universidad, *El papel de la Universidad en la Transformación de la Sociedad*. Puebla, México, 1-3 junio.
- Villanueva, Ernesto (2009). "Conclusiones", en Sylvie Didou Aupetit y Etienne Gérard (eds.) *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas* (pp. 233-243). México: IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Vygotsky, Lev (2010). *Pensamiento y lenguaje*. México: Paidós.
- Wittgenstein, Ludwig (2006). *Tractatus lógico-philosophicus*, Barcelona, Alianza.
- Zanotto, Mercedes (2012). "La voz del autor y el texto ensayístico en el proceso de alfabetización académica", Trabajo presentado en el III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad. II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior. IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales. México, Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, 1-3 agosto.
- Zanotto, Mercedes y Gabriela González (2011). "Procesos de composición escrita académica: consideraciones teórico-conceptuales y metodológicas para su investigación". Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, UANL, UNAM, México, 7-11 noviembre.
- Zárate, Rosa (2001). "La formación de valores y actitudes en la educación superior", en Ana Hirsch (comp.), *Educación y valores*, (pp. 183-214), T. II. México: Gernika.
- Zavala, Virginia (2009). "La Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura", en Daniel Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.

De consulta

- Estébanez, Demetrio (2001). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.
- Ferrater Mora, José (1988). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Hermes.
- Larroyo, Francisco (1981). *Introducción a la filosofía de la cultura*. México: Porrúa.
- Luna Traill, Elizabeth, Alejandra Vigueras y Gloria Báez (2005). *Diccionario básico de lingüística*. México: UNAM.

Real Academia de la Lengua Española (1999). *Diccionario*, Madrid, Espasa Calpe.

Portales de Internet

Aristegui Noticias (2014). "Como ola y en cadena, estudiantes protestan por desaparecidos de #Ayotzinapa. Suman más de 100 universidades en paro, en todo el país". Obtenido el 7 de noviembre de 2014 de:
<<http://aristeguinoticias.com/0511/mexico/como-ola-y-en-cadena-estudiantes-protestan-por-desaparecidos-de-ayotzinapa/>>.

Centro de Escritura Javeriano (2014). Obtenido el 30 de marzo de 2014, de:
<<http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/>>.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Conaculta (2014). *Encuesta nacional de lectura*. Obtenido el 30 de marzo de 2014, de:
<http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones_sic.php>.

Consejo Puebla de Lectura (2014). Obtenido el 30 de marzo de 2014, de:
<<http://www.consejopuebladelectura.org/>>.

Dirección General de Administración Escolar (2014). Obtenido el 30 de marzo de 2014, de:
<https://www.dgae.unam.mx/planes/e_preparatoria/bachillerato.pdf>.

El Economista (2012). "Conacyt busca empleo para sus graduados". Obtenido el 7 de noviembre de 2014 de:
<<http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2014/04/01/conacyt-busca-empleo-sus-graduados>>.

Escritorio académico (2014). Obtenido el 7 de noviembre de 2014, de:
<<http://www.impulso.unam.mx/>>.

Facultad de Estudios Superiores, FES Acatlán (2014). Obtenido el 30 de marzo de 2014, de:
<<http://www.acatlan.unam.mx/campus/559/>>.

Obtenido el 7 de noviembre de 2014, de:

<http://www.acatlan.unam.mx/file_download/335/Mapa+curricular+Derecho.pdf>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/CPyAP/1132/01-taller-de-redaccion-e-investigacion-documental.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/Economia/1145/09-seminario-de-investigacion-y-titulacion-ii.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/RRII/1128/01-taller-de-redaccion-e-investigacion-documental.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/Sociologia/1144/01-taller-de-redaccion-e-investigacion-documental.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/Arquitectura/1507/04-metodologia-de-investigacion.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/Diseño-Grafico/1366/01-texto-y-diseno.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/200/>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/Enseñanza-de-Inglés/1607/01-estructura-del-espanol-i.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/Filosofía/1180/01-taller-de-redaccion-y-critica-filosofica.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/Historia/21021/01-redaccion.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/Lenguaje-y-Literatura-Hispanicas/21013/01-taller-de-redaccion.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/Pedagogía/2007/01-investigacion-documental.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/Actuaría/1157/08-seminario-de-titulacion.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/Ingeniería-Civil/1157/01-dibujo-e-interpretacion-de-planos.pdf>>.

<<http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Temarios/Licenciatura/MAC/1160/09-seminario-de-investigacion.pdf>>.

Facultad de Filosofía y Letras (2012). Obtenido el 30 de marzo de 2014, de: <<http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/modernas/orientacion-alumnos-plagio>>.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI (2012) Obtenido el 30 de marzo de 2014, de: <<http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/contenido/DemyPob/epobla28.asp?s=est&c=17509>>.

Obtenido el 30 de marzo de 2014, de: <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>>.

Instituto Mexicano de la Juventud, IMJUVENTUD (2010). *Encuesta Nacional de Juventud*. Obtenido el 30 de marzo de 2014, de: <<http://ver2.imjuventud.gob.mx/ENJ05/Bolet%C3%ADn%2019.%20Encuesta%20Nacional%20de%20Juventud%202010%20TRABAJO.htm>>.

Obtenido el 30 de marzo de 2014, de: <http://www.imjuventud.gob.mx/pagina.php?pag_id=179>.

La Jornada (2015). "UNAM: sin cupo en licenciaturas, 117 mil aspirantes". Obtenido el 30 de marzo de 2015 de:

<<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/03/29/obtiene-ingreso-a-licenciatura-de-la-unam-el-8-9-de-aspirantes-9608.html>>.

La Jornada (2013). “Cerca de 7 millones sin expectativas de futuro, advierten especialistas”. Obtenido el 7 de noviembre de 2014 de:

<<http://www.jornada.unam.mx/2013/08/12/sociedad/039n2soc>>.

La Jornada (2011). “Sólo uno de cada tres egresados de posgrado logra empleo: AMIC”. Obtenido el 7 de noviembre de 2014 de:

<<http://www.jornada.unam.mx/2011/05/22/sociedad/036n1soc>>.

Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina, MISEAL (2014). Obtenido el 7 de noviembre de 2014, de: <<http://www.miseal.org/>>.

Programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera (2014). Obtenido el 30 de marzo de 2014, de:

<<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>>.

Real Academia de la Lengua Española, RAE (2014). Obtenido el 30 de marzo de 2014, de: <<http://www.rae.es/>>.

Red Internacional de Universidades Lectoras (2014). Obtenido el 30 de marzo de 2014, de: <<http://universidadeslectoras.org/>>.

Revista Replicante (2014). “Plagio, ergo sum. Una recapitulación”. Obtenido el 7 de noviembre de 2014, de: <<http://revistareplicante.com/plagio-ergo-sum/>>.

Secretaría de Educación Pública (2012). Obtenido el 30 de marzo de 2014, de: <http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico.html>.

Secretaría de Educación Pública (2011). Rodolfo Tuirán, *Los jóvenes y la educación. Encuesta Nacional de la Juventud 2010*. Obtenido el 30 de marzo de 2014, de: <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2249/1/images/vf-jovenes-educacion-ninis.pdf>>.

Sin embargo (2013). “México es el séptimo país con mayor fuga de cerebros: OCDE; se van en busca de empleos mejor pagados”. Obtenido el 7 de noviembre de 2014 de: <<http://www.sinembargo.mx/05-11-2013/805579>>.

Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (2014). Obtenido el 7 de noviembre de 2014, de: <<http://www.ingresoequidad.uchile.cl/index.php>>.

Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa (2014). Obtenido el 30 de marzo de 2014, de:

<<http://www.cua.uam.mx/index.php/noticias/1534-2014abr08-asisten-alumnos-de-nuevo-ingreso-al-programa-de-introduccion-a-la-universidad>>.

Universidad de las Américas, Puebla. Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico (2014). Obtenido el 30 de marzo de 2014, de:

<<http://www.udlap.mx/intranetWeb/centrodeescritura/>>.

Ética académica (2014). Obtenido el 7 de noviembre de 2014, de:
<<http://www.eticaacademica.unam.mx/>>.

Universidad Nacional Autónoma de México (2011). *Cuadernos de planeación universitaria 2011. Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2010-2011*. Obtenido el 30 de marzo de 2014, de:
<<http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2010-2011.pdf>>.

Universidad Nacional Autónoma de México (1971). “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Gaceta UNAM*, vol. II, núm. extraordinario, febrero. Obtenido el 30 de marzo de 2014, de:
<<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>>.

Yoquierountrabajocomoeldeboris (2014). “Un ejército de mimos. Aniversario de la destitución del Sr. Boris Berenzon”. Obtenido el 7 de noviembre de 2014 de:
<<http://yoquierountrabajocomoeldeboris.blogspot.mx/>>.

Anexo 1

Muestra

El siguiente recuadro expone la distribución de los cuestionarios en las diferentes licenciaturas de la FES Acatlán. Es importante observar que no se trata de una distribución equitativa con respecto a las áreas, sino a las carreras, lo cual genera que la mayor concentración de datos se encuentre en Humanidades y Ciencias Socioeconómicas.

ÁREA	LICENCIATURA	NÚMERO DE CUESTIONARIOS	
Jurídicas	Derecho	4	4
Ciencias socioeconómicas	Ciencias políticas y administración pública	3	14
	Economía	4	
	Relaciones internacionales	4	
	Sociología	3	
Diseño y edificación	Arquitectura	3	7
	Diseño gráfico	4	
Humanidades	Comunicación	7	29
	Enseñanza de inglés	3	
	Filosofía	3	
	Historia	4	
	Lengua y literatura hispánicas	7	
	Pedagogía	5	
Matemáticas e ingeniería	Actuaría	3	11
	Ingeniería civil	3	
	Matemáticas aplicadas y computación	5	
		Total:	65

Cuestionario

El cuestionario fue construido a partir de tres categorías generales: educación, futuro y escritura; de ellas se derivan series de subcategorías, las cuales dan origen a las doce preguntas.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	REACTIVO
Educación	Definición	3. Sé que la educación es:
	UNAM/FES Acatlán	1. Ser parte de esta escuela como estudiante significa...
	Estudiante -Buen estudiante	2. Ser buen estudiante significa:
Futuro	Visión prospectiva	4. Mi futuro lo imagino como... 5. Dentro de diez años, yo...
Escritura	Importancia (en general)	6. Escribir es importante porque...
	Importancia (en la licenciatura)	8. Para mi carrera, la escritura es:
	Proceso	7. Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo...
	Temas	9. Además de mis tareas escolares, escribo sobre...
	Gusto	11. Lo que más me gusta de escribir es:
	Dificultades	12. Las dificultades que enfrento al escribir un texto son:
	Escritor -Buen escritor	10. Ser un buen escritor significa:

**PROYECTO “LA ESCRITURA: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICA ESCOLAR
EN UNIVERSITARIOS DE LA FES ACATLÁN”**

Esperanza Lugo Ramírez

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FES Acatlán, UNAM

México, agosto de 2012

CLAVE:

NOMBRE _____

CARRERA _____ SEMESTRE _____ FECHA _____

1. Ser parte de esta escuela como estudiante significa: _____

2. Ser buen estudiante significa: _____

3. Sé que la educación es: _____

4. Mi futuro lo imagino como _____

5. Dentro de diez años, yo _____

6. Escribir es importante porque _____

7. Al elaborar un trabajo escrito para la escuela, yo _____

8. Para mi carrera, la escritura es: _____

9. Además de mis tareas escolares, escribo sobre _____

10. Ser un buen escritor significa: _____

11. Lo que más me gusta de escribir es: _____

12. Las dificultades que enfrento al escribir un texto son: _____

GRACIAS.

Método de Análisis Proposicional (MAP): ejemplo

Este ejemplo muestra respuestas preliminares obtenidas de la prueba piloto, que se asemejan significativamente a los resultados que en esta investigación presento como definitivos. Las expongo aquí sólo con fines de ejemplificación del MAP. La clave de caso se construye con las iniciales del nombre de cada estudiante encuestado.

Escribir es importante porque...	<i>Alimenta</i> [(el ser: EmGH3); 1] <i>Expresas</i> [(tus ideas: RoGB1; tu sentir: RoGB; dentro de la sociedad: RoGB); 1] <i>Facilita</i> [(la comunicación: EmGH); 1] <i>Generas</i> [(autocrítica: BeAC2; de lo escrito: BeAC); 1] <i>Medio</i> [(de expresión: EmGH); 1] <i>Plasmar</i> [(ideas: BeAC; no fáciles de decir: BeAC; no fáciles de explicar; BeAC); 1]
----------------------------------	--

Donde:	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="399 945 566 1117"><i>Pregunta</i></td> <td data-bbox="566 945 1430 1117">Aspecto general [Clave de caso/s; (aspecto específico1: clave de caso, clave de caso...; aspecto específico2: clave de caso, clave de caso,...); número de estudiantes que expresaron el mismo Aspecto general]... (Campos, 2012)</td> </tr> </table>	<i>Pregunta</i>	Aspecto general [Clave de caso/s; (aspecto específico1: clave de caso, clave de caso...; aspecto específico2: clave de caso, clave de caso,...); número de estudiantes que expresaron el mismo Aspecto general]... (Campos, 2012)
<i>Pregunta</i>	Aspecto general [Clave de caso/s; (aspecto específico1: clave de caso, clave de caso...; aspecto específico2: clave de caso, clave de caso,...); número de estudiantes que expresaron el mismo Aspecto general]... (Campos, 2012)		

Otros ejemplos:

Lo que más me gusta de escribir es...	<i>Investigar</i> [BeAC3(); 1] <i>Jugar</i> [(con las ideas: BeAC); 1] <i>Límites</i> [(no hay: RoGB1; expresar: RoGB; lo que hay en mí: RoGB); 1] <i>Saber</i> [(al final: BeAC; que tu escrito: BeAC; hecho con: BeAC; ideas: BeAC; que salieron de ti: BeAC); 1] <i>Subconsciente</i> [(parte: EmGH1; contacto con: EmGH; mi: EmGH; convertir: EmGH en palabras: EmGH); 1]
---------------------------------------	--

Las dificultades que enfrento al escribir un texto son...	<i>Ideas</i> [(coherencia: BeAC3; escribir las: BeAC; concretar: EmGH1; aterrizar: EmGH; específica: EmGH); 2] <i>Argumento</i> [(generar: BeAC; un buen: BeAC); 1] <i>Condiciones</i> [(propias: RoGB2; para centrarme: RoGB); 1] <i>Inspiración</i> [(falta de: RoGB); 1] <i>Ortografía</i> [BeAC(); 1]
---	--

Una vez realizado el proceso, es importante reflexionar sobre los hallazgos:

En la primera pregunta se introduce una valoración: “Escribir es importante porque...” Todas las respuestas son favorables, es decir, nadie niega la importancia de la escritura o evade contestar. En su mayoría son respuestas que la refieren como medio de contacto entre las personas; solamente un individuo se aparta de esta representación: “alimenta el ser”, dice EmGH; esta no es sólo una respuesta poética, sino que aborda con mayor profundidad el asunto de la escritura, al no limitarse a considerarla como medio para comunicarse con otros, sino para una relación consigo mismo, un monólogo.

Esta idea se refuerza con la pregunta “Lo que más me gusta de escribir es...”, que de facto también lleva consigo una valoración: los jóvenes están obligados a asumir que algo les gusta de esta actividad. Como en el caso anterior, no hay vacíos ni impugnaciones, pero las causas del gusto difieren en detalles, aunque podría subyacer una idea común: la posibilidad de crear. Cierto es que nadie lo dice tal cual.

Desde “investigar” (no se sabe qué), “jugar con las ideas”, “entrar en contacto con el subconsciente” o “sentirse liberado de límites”, estas razones sugieren que la práctica de la escritura es apreciada por la búsqueda en el interior de algo que aún no está construido, pero que está latente, al menos en su esencia, en las personas –o quizá en su entorno.

Las respuestas de “Las dificultades que enfrento al escribir un texto son...” sorprenden, pues aunque el aparato crítico de alguna manera vislumbra este escenario, llama la atención que las dificultades señaladas obedecen, en su mayoría, a aspectos profundos de la escritura: sintaxis y coherencia, pues sólo una persona señaló la ortografía. Es de destacar también la mención de condiciones contextuales como factor negativo a la hora de escribir. Este último aspecto no ha sido señalado por los referentes teóricos.

Posteriormente se construye el perfil representacional:

La práctica de la escritura se representa como un acto de creación, cuyo sendero muestra aristas difíciles de afrontar, principalmente referidas a la sintaxis y coherencia propias de un texto escrito. El perfil representacional ofrece gran amplitud, al estar presentes consideraciones tan prácticas como las condiciones concretas al escribir, o tan como sublimes como la falta de inspiración. Nada de ello refieren los autores consultados, antes bien, ellos mencionan como hipótesis plausible que los jóvenes simplemente no se apropian del rol dialógico que ofrece la escritura.

Los datos empíricos refuerzan la idea de que escribir es un proceso de creación –no de repetición –complejo y determinado por variantes externas. Pero estos indicadores van más allá, al dar cuenta de que los jóvenes encuestados, es conveniente insistir, se alejan del perfil analizado por los teóricos: jóvenes preocupados casi exclusivamente por aspectos superficiales como la ortografía. Esta pequeña muestra pone en evidencia que los universitarios notan la complejidad en el acto de escribir, y por tanto representan esta práctica en su dimensión profunda.

Códigos

Los códigos dan cuenta de la diversidad, recurrencias y excepciones observadas en la información empírica. Los muestro en relación con la categoría y el reactivo al que se adscriben.

CÓDIGOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
1) Orgullo	Educación Futuro	FES Acatlán Estudiante -Buen estudiante Visión prospectiva
2) Compromiso	Educación Futuro	Definición Estudiante -Buen estudiante Visión prospectiva
3) Colaboración social	Educación Futuro	Definición Estudiante -Buen estudiante Visión prospectiva
4) Visión crítica	Educación Futuro	FES Acatlán Estudiante -Buen estudiante Visión prospectiva
5) Gusto	Educación	Estudiante -Buen estudiante
6) Actividades extraescolares	Educación	Definición Estudiante -Buen estudiante
7) Aprender	Educación	Definición Estudiante -Buen estudiante
8) Autonomía	Educación	Definición Estudiante -Buen estudiante
9) Mejor	Futuro	Visión prospectiva
10) Importante	Educación Escritura	Definición Importancia Importancia (en la licenciatura)

CÓDIGOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
11) Valores	Educación	Definición
12) Importancia laboral	Educación Escritura	Definición Importancia Importancia (en la licenciatura)
13) Derecho	Educación	Definición
14) Éxito	Futuro	Visión prospectiva
15) Campo profesional	Futuro Escritura	Visión prospectiva Importancia (en la licenciatura)
16) Formación continua	Futuro	Visión prospectiva
17) Familia	Futuro	Visión prospectiva
18) Viajar/Vivir en el extranjero	Futuro	Visión prospectiva
19) Comunicar ideas	Escritura	Importancia Importancia (en la licenciatura) Gusto Escritor -Buen escritor
20) Desarrollar el pensamiento	Educación Escritura	Definición Estudiante -Buen estudiante Importancia Proceso Gusto Escritor -Buen escritor
21) Fijar el pensamiento	Escritura	Definición
22) Ortografía	Escritura	Importancia Proceso Dificultades Escritor -Buen escritor
23) Habilidad	Escritura	Definición
24) Conocimiento interior	Escritura	Importancia Gusto
25) Leer para escribir	Escritura	Proceso Dificultades Escritor -Buen escritor

CÓDIGOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
26) Análisis y síntesis	Escritura	Proceso
27) Planificación del texto	Escritura	Proceso
28) Borrador	Escritura	Proceso
29) Revisión del texto	Escritura	Proceso Gusto
31) Conciencia retórica	Escritura	Dificultades Escritor -Buen escritor
32) Géneros discursivos	Escritura	Temas para escribir Gusto Dificultades Escritor -Buen escritor
33) Libertad	Escritura	Gusto Escritor -Buen escritor
34) Conciencia léxica	Escritura	Dificultades Escritor -Buen escritor

Anexo 2

Registro de textos

El registro de los textos recopilados está organizado por área y licenciatura.

Jurídicas	1	DERECHO
-----------	---	---------

Ciencias socioeconómicas		CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
		ECONOMÍA
	1	RELACIONES INTERNACIONALES
	1	SOCIOLOGÍA

Diseño y edificación	1	ARQUITECTURA
		DISEÑO GRÁFICO

Humanidades	1	COMUNICACIÓN
		ENSEÑANZA DE INGLÉS
	1	FILOSOFÍA
		HISTORIA
	1	LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS
	PEDAGOGÍA	

Matemáticas e ingeniería		ACTUARÍA
		INGENIERÍA CIVIL
	1	MATEMÁTICAS APLICADAS Y COMPUTACIÓN

Anexo 3

Esquema concentrador de representaciones sobre la escritura (preguntas 6, 8 y 12)

Preguntas	Área:	JURÍDICAS	CIENCIAS SOCIOECONÓMICAS				DISEÑO Y EDIFICACIÓN		HUMANIDADES					MATEMÁTICAS E INGENIERÍA		
	/Análisis	Derecho	Ciencias Políticas y Administración Pública	Economía	Relaciones Internacionales	Sociología	Arquitectura	Diseño Gráfico	Comunicación	Enseñanza de Inglés	Filosofía	Historia	Lengua y Literatura Hispánicas	Pedagogía	Actuaría	Ingeniería Civil
6. Escribir es importante porque...	Comunicas ideas; plasmas tu conocimiento.	Es la forma más bonita de comunicación.	Expresas claramente tus ideas.	Expreso mis ideas más claramente.	Ayuda a ordenar las ideas y mejora la ortografía.	Desarrollamos nuestra mente y ponemos en práctica nuestra gramática.	Es el reflejo del alma.	Implica una capacidad cognitiva.	Comunicas ideas.	Beneficia el ejercitamiento [sic] de la mente.	Para dar a conocer peticiones, puntos de vista...	Es un ejercicio, nos ayuda a exponer nuestros conocimientos adquiridos.	Otros podrán conocer lo que nosotros pensamos y proponemos.	Es la forma de expresar las opiniones e intereses. Sin respuesta.	Reflejas tus pensamientos e ideas. -Sin respuesta-	Desarrolla nuestra capacidad de comunicación.
8. Para mi carrera, la escritura es...	Esencial, indispensable.	Muy importante, esencial, indispensable, fundamental...	No tan importante.	Muy importante, esencial, indispensable, fundamental...	No tan importante.	Muy importante, esencial, indispensable, fundamental...	No tan importante.	Muy importante, esencial, indispensable, fundamental...	Muy importante, esencial, indispensable, fundamental...	Muy importante, esencial, indispensable, fundamental...	Muy importante, esencial, indispensable, fundamental...	Muy importante, esencial, indispensable, fundamental...	Muy importante, esencial, indispensable, fundamental...	No tan importante, es hasta cierto punto secundario. Importante, pero no indispensable.	No tan importante, es hasta cierto punto secundario. Importante, pero no indispensable.	No tan importante, es hasta cierto punto secundario. Importante, pero no indispensable.
12. Las dificultades que enfrento al escribir un texto son...	Conciencia léxica	Ortografía Coherencia Planificación Fuentes de consulta Géneros discursivos	Coherencia Conciencia léxica Planificación	Coherencia Conciencia léxica Planificación	Coherencia Conciencia léxica Planificación	Coherencia Conciencia léxica Planificación	Coherencia Conciencia léxica Planificación	Conciencia léxica Ortografía Coherencia	Conciencia léxica Ortografía Coherencia	Conciencia léxica Ortografía Coherencia	Conciencia léxica Ortografía Coherencia	Conciencia léxica Ortografía Coherencia	Conciencia léxica Ortografía Coherencia	Ortografía Conciencia léxica Planificación	Ortografía Conciencia léxica Planificación	Ortografía Conciencia léxica Planificación

Esquema concentrador del análisis de textos

Área:	JURÍDICAS	CIENCIAS SOCIOECONÓMICAS		DISEÑO Y EDIFICACIÓN	HUMANIDADES				MATEMÁTICAS E INGENIERÍA	
Categorías	Derecho	Relaciones Internacionales	Sociología	Arquitectura	Comunicación	Filosofía	Lengua y Literatura Hispánicas	Pedagogía	Ingeniería Civil	Matemáticas Aplicadas y Computación
Descripción	Breve. Portada, escudos y sello de agua.	Sin elementos paralingüísticos ni paratextos.	Sin elementos paralingüísticos ni paratextos.	Portada con escudo, muchas imágenes.	Sin elementos paralingüísticos ni paratextos.	Portada con escudos, epígrafe, prefacio, notas.	Sin elementos paralingüísticos ni paratextos.	Portada.	Portada, esquemas, imágenes, gráficos.	Portada, gráficos, fórmulas, notas.
Superestructura	Reporte de conferencia D. Sin IC.	Reporte de lectura D. Sin IC.	Reporte de lectura D. Sin IC.	Monografía ID . Sin C.	Ensayo IDC	Ensayo IDC	Ensayo D. Sin IC.	Artículo IDC	Proyecto de obra. Sin IDC.	Informe experimental IDC
Macroestructura	Sin apartados	Sin apartados	Sin apartados	Apartados específicos con títulos	Apartados específicos con títulos	Apartados específicos con títulos	Sin apartados	Apartados específicos con títulos	Apartados específicos con títulos	Apartados específicos con títulos
Microestructura	Numerosas faltas de ortografía. Lenguaje especializado. Falta cohesión. Marcadores.	Falta coherencia y cohesión. Marcadores.	Hay coherencia y cohesión. Hay marcadores.	Falta coherencia y cohesión. Conciencia retórica en I.	Falta coherencia y cohesión.	Faltas de ortografía. Conciencia retórica en I. Explicitación propósitos.	Falta coherencia (no queda claro cuál es el objetivo del texto).	Explicitación de propósitos.	Lenguaje especializado	Hay marcadores. Hay conciencia retórica en I. Se explicitan los propósitos.
Recursos de razonamiento	Narración, definición, problematización, comparación y contraste.	Descripción, narración, Relación causa-consecuencia.	Hay definición, explicación, problematización, ejemplificación, relación causa-consecuencia.	Descripción.	Explicación, problematización.	Definición, explicación, problematización, ejemplificación, analogía, relación causa-consecuencia y comparación-contraste.	Narración, problematización, relación causa-consecuencia.	Definición, explicación, problematización.	Exposición.	Hay definición, problematización, explicación, relación causa-consecuencia, relación analítica.
Citación y referencias	Con referencia clara.	Sin citas. Se indica el nombre de la obra. Copia.	Sin citas ni referencias.	Con bibliografía. Copia (80%).	Con bibliografía. Copia.	Citas y referencias con locuciones latinas.	Sin citas ni referencias.	Con bibliografía y citas estilo APA.	Sin citas ni referencias.	Con citas y bibliografía. Copia.