

Escritura académica a la carta

Recuento de daños y prejuicios en
la universidad



Crisanto Salazar González
María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez
Coordinadores

Escritura académica a la carta

Recuento de daños y prejuicios en la universidad

<https://doi.org/10.61728/AE24060004>



Escritura académica a la carta

Recuento de daños y prejuicios en
la universidad

Crisanto Salazar González
María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez
Coordinadores



Escritura académica a la carta. Recuento de daños y prejuicios en la universidad. **Autores-coordinadores:** Crisanto Salazar González, María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez. —Sinaloa. México. 2023.

160 pp. 23 cm.

Primera edición

Derechos reservados © 2023

ISBN formato impreso: 978-607-9450-99-1

ISBN formato digital: 978-84-19799-44-9

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos.

Edición y corrección: [Astra Ediciones](#)

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

Hecho en México | Made in Mexico

Contenido

Contenido.....	7
Presentación.....	9
<i>Crisanto Salazar González</i> <i>María Luisa Verastica Cháidez</i>	
Capítulo 1	
Escritura académica colaborativa: una práctica social <i>online</i> para el aprendizaje en la universidad.....	13
<i>Crisanto Salazar González</i> <i>María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez</i>	
Capítulo 2	
La producción de textos en plataformas de aprendizaje de estudiantes en nivel superior de la UAS	31
<i>María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez</i> <i>Crisanto Salazar González</i>	
Capítulo 3	
Escritura académica a la carta: Una práctica social universitaria	47
<i>Crisanto Salazar González</i> <i>María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez</i>	
Capítulo 4	
La escritura de cuento en compañía de jóvenes en Educación Media Superior.....	61
<i>María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez</i>	
Capítulo 5	
La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio	73
<i>Crisanto Salazar González</i>	

Capítulo 6

La escritura textual narrativa en el aprendizaje de estudiantes en Educación..... 103

María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez

Crisanto Salazar González

Capítulo 7

El club de educación literaria. Una práctica en la cultura escrita de estudiantes en Nivel Superior 127

María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez

Crisanto Salazar González

Capítulo 8

Metáforas de la lectoescritura del cuento en jóvenes de Educación Media Superior..... 139

María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez

Crisanto Salazar González

Eustolia Durán Pizaña

Capítulo 9

La práctica de escritura del ensayo en estudiantes de nivel superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa..... 149

María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez

Crisanto Salazar González

José Melchor Oscar Ávila

Presentación

Este libro tiene el propósito de presentar, en una sola lectura, el conjunto de investigaciones que abonan a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en la universidad. Si bien, leer y escribir es un acto complejo, más compleja es su enseñanza, donde los distintos actores, estudiantes y maestros, tienen que lidiar con las formas dominantes de uso de la lengua escrita y, no es que los estudiantes lleguen a la universidad sin saber leer y escribir, sino que necesitan conocer y dominar las prácticas letradas de la disciplina profesional en que se insertan, como nuevos miembros de una comunidad discursiva.

En este sentido, las formas de uso de la lengua se ajustan y modelan a partir de las necesidades que la propia comunidad le asigna para responder a los desafíos de su entorno sociocultural. Con ello, las políticas educativas, los nuevos modelos pedagógicos, las tecnologías de información y comunicación, el internet, las bases de datos, los procesadores de texto, plataformas *e-learning* y ahora, la situación pospandemia por el COVID-19, hacen de la lectura y escritura un problema emergente que requiere ser estudiado, regresar una y otra vez al punto de partida, hasta encontrar las aristas para su comprensión y diseño de propuestas innovadoras para su aprendizaje.

Así, el título *Escritura académica a la carta: Recuento de daños y prejuicios en la universidad* se inscribe en este contexto de incertidumbres que ciñen a la enseñanza aprendizaje de la escritura académica en educación superior. A través de estas disertaciones, ponencias y artículos se estudian y analizan las prácticas de lectura y escritura, los intercambios verbales, los géneros discursivos, los contenidos temáticos y las concepciones que se construyen en torno a la escritura que realizan los jóvenes en la universidad. Incluso, estas publicaciones forman parte del discurso emergente y dejan constancia de la investigación que se realiza en Sinaloa respecto a esta temática de estudio, cuyo escenario

se enmarca en el salón de clases, la escuela y los diversos espacios de lectura, donde sus principales protagonistas, estudiantes y docentes, participan en prácticas letradas alrededor de un texto académico.

El libro está compuesto por nueve capítulos, cada uno corresponde a un trabajo de investigación que emerge de la interacción entre jóvenes ávidos por leer y escribir un texto académico, y docentes, quienes no encuentran la alquimia verbal del discurso académico. Razón por la cual, cada capítulo guarda una historia en relación con ¿cómo se investiga y cómo se lee y se escribe en la formación universitaria? y en ellos predomina la investigación cualitativa. Además, como parte metodológica, en los capítulos se desarrolla el estudio de caso, el análisis del discurso, la observación participante, la etnografía educativa, la revisión de literatura, la entrevista semiestructura y la entrevista guiada.

En esta aventura y a través de la lectura de cada uno de los capítulos, podrás encontrar elementos suficientes para comprender y acompañar a los jóvenes en su ingreso a la cultura escrita en la universidad. Para ello, el libro se conforma de tres momentos de estudio que se describen y explican a continuación.

En un primer momento, el capítulo uno, “Escritura académica colaborativa: una práctica social *online* para el aprendizaje en la universidad”, sustentado en tres principios de la teoría social de la literacidad (Gee 2005 y Street 2009), describe y explica las prácticas de cultura escrita que se generan en un ambiente online de formación universitaria. Luego, el capítulo dos, “La producción de textos en plataformas de aprendizaje de estudiantes en nivel superior de la UAS”, apoyado de los estudios de alfabetización académica (Carlino, 2005), identifica a diferentes textos académicos que producen los estudiantes de nivel superior a través de una plataforma de aprendizaje, al tiempo que analiza las expresiones de opinión y argumentación en cada uno de los textos. Después, el capítulo tres, “Escritura académica a la carta: Una práctica social universitaria”, a partir de los estudios de literacidad (Barton y Hamilton, 1998) y de alfabetización académica (Carlino 2005), analiza las diferentes prácticas de escritura académica que se suceden en un proceso de formación profesional.

En un segundo momento, continua el capítulo cuatro, “La escritura de cuentos en compañía de jóvenes de Educación Media Superior”, con

los planteamientos teóricos de Colomer (2005), Carrasco (2003), Lerner (2011) y de Inostroza (2003). En este se indagan y analizan las prácticas de escritura entre docentes y estudiantes al momento de escribir un cuento en una clase de literatura del bachillerato universitario. Enseguida, el capítulo cinco, “La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio”, a partir de la revisión de literatura, recupera las diferentes líneas de investigación que se han planteado para el estudio de la escritura académica en el contexto de la educación superior. De ahí, el capítulo seis, “La escritura textual narrativa en el aprendizaje de estudiantes en Educación”, toma como referencia teórica la práctica social de la cultura escrita (Gee, 2000), y examina cuáles son los textos académicos que se usan para el aprendizaje de una disciplina de estudio profesional, tal es el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Luego, el tercer momento abre con el capítulo siete, “El club de educación literaria. Una práctica en la cultura escrita de estudiantes en nivel superior”, desde la teoría sociocultural de la escritura (Rockwell, 2000, 2006a y Kalman, 2003b), examina la iniciativa de un Club de educación literaria que promueve la recepción de tres actividades culturales, cuyo propósito es involucrar a la comunidad universitaria en la lectura y escritura de obras literarias. Enseguida, el capítulo ocho, “Metáforas de la lectoescritura del cuento en jóvenes de educación Media Superior”, a partir de la lectura de Colomer (1999), Castellet (2001), Bruner (2004) y Gordon (2005), analiza e interpreta las metáforas que identifican los estudiantes en veinte relatos escritos por los propios estudiantes. Para cerrar, el capítulo nueve, “La práctica de escritura del ensayo en estudiantes de nivel superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa”, desde una perspectiva sociocultural de estudio de la escritura (Rockwell 2000, 2006a y Kalman 2003b), en el cual identifican los textos académicos que se leen y escriben en la formación universitaria, al tiempo que explica el proceso de construcción del conocimiento a partir de la lectura y escritura de estos.

A manera de síntesis, derivado de estas investigaciones, tenemos que la enseñanza aprendizaje de la escritura académica continua siendo insuficiente en los diferentes programas de formación universitaria.

En este escenario, las tareas de escritura encomendadas, a decir de los estudiantes, centran su atención en la cuestión lingüística-gramatical, desdeñando los procesos cognitivos y la parte sociocultural de la escritura académica. A esto, habría que destacar el ensayo como uno de los textos académicos más solicitados por los docentes. Sin embargo, en la mayoría de las disciplinas profesionales, prevalece un desconocimiento respecto a *¿qué es y cómo se escribe un ensayo académico?*

Ante estas adversidades, las investigaciones concluyen en las siguientes propuestas: a) Promover la lectura y escritura de textos académicos como un acto colaborativo entre estudiantes y docentes, en el contexto de aula universitaria; b) Reconocer la escritura académica colaborativa, como una estrategia de aprendizaje, que forma parte de la trayectoria académica de los jóvenes, la cual requiere adecuarse a las situaciones de contexto y de la disciplina de estudio profesional; c) Aprovechar las plataformas *e-learning* como apoyo para mejorar la escritura de textos académicos; d) Crear el centro de escritura académica, orientado al acompañamiento entre jóvenes escritores de textos académicos; y, para concluir, e) Impulsar la conformación de los *club de lectura entre estudiantes*, encaminadas a la práctica de lectura y escritura en compañía.

En este sentido, *Escritura académica a la carta: Recuento de daños y prejuicios en la universidad*, es el resultado de diez años de investigación de la vida académica en las aulas universitarias; en esta se retoman las disertaciones, ponencias y artículos científicos, tal cual, como fueron publicados en las memorias de congresos y revistas científicas, puesto que responden a las directrices de publicación que, en su momento fueron solicitadas por los editores. ¡*Enhorabuena!*

*Crisanto Salazar González
María Luisa Verastica Cháidez*

Capítulo 1

Escritura académica colaborativa: una práctica social *online* para el aprendizaje en la universidad¹

*Crisanto Salazar González
María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez*

¹ Memorias del Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de la Lengua y la literatura y Foro Nacional sobre enseñanza de la Literatura “Josefina de Ávila Cervantes”. Núm. 3, diciembre. ISSN: 2594-2468. URL: <https://memoriascongresosodidactica.unison.mx/>

Resumen

La escritura académica es una actividad ineludible para el aprendizaje en las diversas áreas y disciplinas de formación universitaria. A través de esta, los jóvenes adquieren no solo el conocimiento de la disciplina de estudio, sino también las prácticas de cultura escrita que caracterizan a la comunidad discursiva en la que se inscribe. Este estudio parte de un proyecto financiado por el Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación 2022 de la Universidad Autónoma de Sinaloa y tiene como objetivo describir y explicar las prácticas de cultura escrita que se generan en un ambiente online de formación universitaria. Para esto, la fundamentación teórica parte de tres principios de la teoría social de la literacidad (Gee 2005 y Street 2009): a) la literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales mediadas por la escritura de textos, b) las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder y, algunas son dominantes y visibles que otras y, c) las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. Esta investigación se presenta como un estudio de caso desde un enfoque predominantemente cualitativo, al observar durante un periodo semestral a un grupo escolar de seis estudiantes de licenciatura. Como resultado, la escritura académica colaborativa es una estrategia de aprendizaje que forma parte de la trayectoria académica de los jóvenes y una constante que se adecua a las situaciones de contexto en los diferentes niveles educativos.

Introducción

La escritura académica en ámbito universitario es una nueva vertiente de investigación que tendrá que ser explorada a la luz de los desafíos que caracterizan al sistema educativo actual. Ciertamente, la pandemia del COVID-19 ha permeado las diferentes formas de interacción social,

tanto en el mundo laboral como en los ambientes académicos y de investigación, donde las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están jugando un rol protagónico emergente en las diferentes áreas de formación profesional.

En este contexto, las disciplinas profesionales experimentan nuevas formas de enseñanza aprendizaje mediadas por las TIC, que no solo requiere del conocimiento y dominio de la cultura escrita, sino también del conocimiento y dominio de las tecnologías en la disciplina de estudio. Así hablamos de estrategias y métodos de enseñanza aprendizaje, procesador de textos, lectura digital, bases de datos, plataformas *e-learning*, centros y programas de escritura, videos tutoriales, video conferencias, *webinar*, entre otros recursos y programas que configuran la escritura académica universitaria.

Escritura académica universitaria

Ahora bien, la escritura académica es una actividad ineludible para el aprendizaje en las diferentes áreas y disciplinas de formación universitaria. A través de esta y el trabajo colaborativo, diversas investigaciones han demostrado que los jóvenes adquieren no solo el conocimiento, sino también las competencias y prácticas de cultura escrita que caracterizan a una comunidad discursiva. Llámese comunidad discursiva al conjunto de individuos que comparten ciertas formas de uso de la lengua escrita dentro de una disciplina profesional, sean estos arquitectos, médicos, comunicadores, biólogos, historiadores, etc. Estas formas de uso están dadas por ciertas habilidades, destrezas, técnicas, estrategias, metodologías, referencias teóricas, dispositivos y recursos tecnológicos que caracterizan un área profesional.

No obstante, la enseñanza aprendizaje de la escritura académica continúa siendo una asignatura pendiente en algunas carreras universitarias y, en otras, es insuficiente el espacio curricular que ocupa en el programa educativo. De una u otra manera, la enseñanza de escritura académica se ha ido aplazando y eludiendo de una y mil maneras, que pareciera no tener relevancia alguna en la formación de los jóvenes universitarios.

Lo cierto es que las dificultades de escritura académica tienen carta de naturalidad en las aulas universitarias, los diagnósticos de hace quince o más años aún siguen vigentes, como lo afirman algunos investigadores (Carlino 2004; García 2004; Padilla, Douglas y López 2010; Verastica y Salazar 2019; y, Salazar 2020). En sí, estas investigaciones exponen que los jóvenes universitarios tienen conocimiento y dominio de la lectura y escritura, saben leer y saben escribir, pero carecen de esas prácticas de cultura escrita que dominan y caracterizan a la comunidad discursiva del área profesional de estudio. Incluso, en sus estudios plantean nuevas perspectivas y metodologías de estudio, no solo dentro de la lingüística y de la psicología cognitiva, sino también desde los estudios socioculturales, como los *Nuevos estudios de literacidad y de Alfabetización académica* (Godoy, 2020).

Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje online

Aunado a la escritura académica, en esta vertiente de complejidades y dificultades, ante el riesgo de contagio de COVID-19, las TIC hacen su entrada inusitada en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diversas disciplinas de formación profesional. En este contexto, la escritura académica se configura en una dimensión de estudio que adquiere relevancia, al predominar una práctica social digitalizada.

Así, esta práctica social de la escritura académica se sitúa en un espacio digitalizado de aula, donde estudiantes y maestros interactúan en sesiones de clases a través de video llamadas, ya sean de *ZOOM* o *Meet*. En este ambiente es de suponer al estudiante prestando atención a su clase en pantalla, tomar apuntes en algún cuaderno de notas, buscar información en internet, leer un libro o revista digitalizada, subrayar y sombrear datos por medio de las herramientas del procesador de textos, realizar anotaciones al margen, transcribir (copiar y pegar) a un documento, elaborar el primer borrador, consultar el diccionario, verificar datos, hacer y rehacer una y otra versión del mismo texto, crear el mejor diseño de presentación y, por último, enviar el escrito final a través del correo electrónico o de la plataforma *online* a su maestro o maestra de

grupo. Y luego, esperar, esperar recibir la corrección u observación a su trabajo de escritura.

Como bien advertían los investigadores Jaramillo, Castañeda y Pimienta en 2009, la realidad de la escritura académica está siendo rebasada por el uso y aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje. Quizá, ya estaba ahí, pero no era tan evidente como ahora, de aquí la necesidad de explorar y analizar las prácticas de escritura académica colaborativa, como una alternativa *online* de la formación profesional, que no hemos aprovechado suficientemente en las aulas universitarias. En esta idea, los investigadores exponen que las TIC son todas:

Aquellas herramientas basadas en la tecnología digital que involucran el computador y la Internet, y permiten almacenar, procesar, recuperar, transmitir y presentar cantidades masivas de información. Incluyen las aplicaciones utilizadas por los computadores para facilitar y gestionar información (software, bases de datos, multimedia, etc.), así como las nuevas tecnologías alrededor de Internet (foros, chat, listas de distribución y plataformas para e-learning). (Jaramillo et al., 2009, p. 177)

Sumado a esta concepción, Bonilla (2015) explica que “Las TIC forman parte de las denominadas Tecnologías Emergentes con las que se consigue utilizar medios informáticos almacenando, procesando y difundiendo toda la información que el alumno necesita para su proceso de formación” (p. 125). En este sentido, Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin y Means (2000), en su investigación, plantean la necesidad de incorporar las TIC en los procesos formación, ya que a través de estas es posible implementar y desarrollar una amplia gama de actividades colaborativas que implican una mayor interacción entre estudiantes y docentes, donde la disponibilidad y motivación para el aprendizaje es mucho más fuerte, incluso “la tecnología, cuando es utilizada de manera eficaz, puede permitir formas de enseñanza que se adaptan mucho mejor a cómo aprenden” (Roschelle et al., 2000, 79) los jóvenes en la universidad.

Ante este advenimiento de la nueva dinámica social del sistema educativo, Area Moreira (2009, p. 9) insinuaba que la alfabetización tecnológica era una condición indispensable en los jóvenes para acceder y conducirse inteligentemente a través de la cultura y la tecnología digi-

tal. Por ello, la necesidad no solo de promover, sino de problematizar “el concepto de alfabetización, al pensarla como una práctica educativa social y situada en un presente marcado por la aparición de tecnologías que conviven con prácticas tradicionales” (Godoy, 2020, p. 5), con el propósito de transitar, como sistema educativo, a una realidad hiperconectada.

De ahí que, más que enseñarles a escribir, los jóvenes universitarios requieren de una mayor habilitación, como sujetos activos en una cultura alfabetizada. Requieren de experiencias de escritura en la disciplina, de las herramientas de escritura propias del área profesional, como: usar los recursos tecnológicos, diseñar estrategias o técnicas, aplicar metodologías y teorías que le permitan pensar, hablar, leer, escribir y actuar como miembros activos en su propia comunidad discursiva.

En este escenario, donde las dificultades de escritura académica continúan siendo vigentes en las aulas universitarias, donde las secuelas de la pandemia por el COVID-19 aún no cicatrizan y donde el tema de las TIC sobresale solo en el discurso académico emergente, vale plantear las siguientes interrogantes: ¿Cómo se desarrolla escritura académica colaborativa en un grupo escolar *online* de universidad? ¿De qué recursos o programas se apoya la enseñanza aprendizaje de la escritura académica? Para esto, el objetivo estará orientado en analizar las prácticas de escritura que se generan para el aprendizaje en un grupo escolar de educación superior. Cuyo objetivo es identificar, desde una perspectiva exploratoria inicial, el proceso de escritura académica colaborativa, a través de un curso *online*.

Método

La presente investigación parte de un estudio de caso, con un enfoque predominantemente cualitativo, al observar durante un periodo de seis meses a un grupo escolar de seis estudiantes que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Media en Español de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Durante este periodo, los estudiantes llevaron el curso de *Estrategias didácticas del Español*, correspondientes a los meses de enero

a junio de 2021. La edad promedio de los jóvenes oscila entre los 19 y 21 años, tres mujeres y tres varones. El curso se realizó completamente en línea, a través de la plataforma NEO LMS, videoconferencias en ZOOM y mensajería de textos en WhatsApp, en el transcurso de doce sesiones de dos horas cada una, de 8:00 a 10:00 horas, el día miércoles de cada semana. Así, esta investigación se circunscribe en un estudio descriptivo explicativo, a partir de doce registros de observación, seis cuestionarios –en Formulario Google–, seis entrevistas semiestructuradas, una entrevista de grupo focal vía ZOOM y de un libro en capítulos elaborado, como trabajo en equipo, para el cierre del curso. Para el análisis y categorización de los datos, se dio por la agrupación y saturación de información.

Para cada sesión de clase se planteó como secuencia de actividades: lectura previa a la sesión, preguntas sobre la lectura, presentación de la estrategia, exposición (por parte de los estudiantes) de ejemplos y diseño de la estrategia, respecto al área de Español. Y, por último, compartir la estrategia, de manera individual, a través de la plataforma *online*.

Resultados

Para este estudio solamente se retomaron los hallazgos más relevantes, tanto del cuestionario aplicado a través del *Formulario de Google* como de la entrevista de grupo focal realizada vía ZOOM. Primero, de acuerdo con el cuestionario, el medio tecnológico que más utilizan los jóvenes para tomar sus clases en línea es la Laptop (55.6 %), seguido por el uso del celular (44.4 %) y predomina la conexión a internet de casa.

En cuanto a la clase *online*, los jóvenes consideran que existe una mayor interacción y motivación para el aprendizaje, pero lamentan no poder convivir, de manera directa, con sus compañeros. Además, observan que las actividades de aprendizaje son más explícitas y el material de lectura es más accesible y variado para su aprendizaje. Incluso, los estudiantes reconocen un bajo nivel de dominio en el uso de Word para la escritura, ya que solamente utilizan lo básico del procesador y, al navegar en internet, solamente consultan las páginas que hacen referencia al tema sobre el que necesitan escribir.

En relación con el trabajo en equipo, el estudiante prefiere, en su mayoría, el aprendizaje de la escritura *en equipo o en pareja* (52.2 %), mientras que, en un porcentaje menor, prefiere *de manera individual* (47.8 %). Así, para la escritura, el estudiante manifiesta que *en raras ocasiones* elabora un plan de escritura y, solo, *algunas veces*, elabora un borrador. Y, en cuanto a corrección, lee y corrige *Hasta dos veces* el escrito antes de subirlo a la plataforma. Igualmente, espera del *maestra o maestro* observaciones o comentarios sobre el escrito reportado, incluso le gusta que sus *compañeros de grupo* le sugieran correcciones al texto escrito.

Ahora, como resultados de la entrevista de grupo focal, destaca la concepción que los jóvenes tienen respecto al *Trabajo en equipo*, mismo que significa trabajar entre todos, a partir de comunicar y compartir ideas sobre un propósito en común. Como lo expresan en esta conversación:

Llevar una buena comunicación para tener un trabajo común, terminado. (John)

Trabajar en equipo significa como entre todos. Es que no sé cómo decirlo. Es más dinámico se me hace y podemos compartir nuestros pensamientos, nuestras ideas y todo eso. (Rosy)

De igual modo, con respecto a las *Consignas de escritura académica*, los jóvenes señalan que estas consisten en integrar los escritos elaborados, durante el curso de “Estrategias didácticas del Español”, en un formato de libro colectivo, donde cada estudiante integrará en un solo capítulo, el conjunto de escritos elaborados durante el curso. Como aquí exponen

Pues todos íbamos a hacer un libro, con todos nuestros escritos: historias, resúmenes, mapas y biografías que hicimos durante la clase. Ya dijimos que iba a ir en el capítulo, el nombre de nosotros y luego una pequeña introducción que explique lo que estamos presentando para que lo lean. (John)

Y, en cuanto a la *Asignación de roles* en el trabajo en equipo, los estudiantes discuten, en clase *online*, sobre el conjunto de escritos que conformaran el capítulo, el orden y el contenido de la introducción, al

tiempo que asignan responsabilidades. Como observamos en el siguiente comentario:

Ponernos de acuerdo, asignar lo que le toca a cada uno, que cada uno mande su parte. Para unir todo y llegar al objetivo de formar el libro final. (Jorge)
Yo hice los textos y John se encargó de decorarlo con imágenes, portada, etc. (Ali)

Discusión

A partir del estudio y análisis de los resultados, podemos identificar las siguientes categorías de análisis: Las TIC en los procesos de aprendizaje, Interacción e interés *online*, Actividades y recursos en el aprendizaje *online*, Escritura académica colaborativa y Organización y roles en la escritura académica colaborativa.

Las tecnologías en los procesos de aprendizaje

De acuerdo con los resultados, el 55.6 % de los estudiantes se apoya de una Laptop para tomar sus clases en *online*, mientras que el 44.4 % lo hace a través de un celular, y todos se conectan a través de internet de casa. Ante este dato no podemos negar que existe la tecnología y conexión a internet para tomar una clase en línea, aunque sería deseable que cada estudiante dispusiera de una Laptop, tanto para tomar sus clases como para elaborar sus actividades de aprendizaje.

A partir de estos resultados podemos observar que las tecnologías pasan a ser una parte fundamental de la nueva dinámica social, imprescindible en los diferentes ámbitos y espacios de la vida en sociedad. Incluso, como sostiene González “notamos el vertiginoso empoderamiento de las nuevas tecnologías en el espacio social, económico, político, cultural y también, por supuesto, educativo” (2020, p. 334). Ante esta realidad, estamos emplazados a hacer de las tecnologías, no solo un programa o contenido de estudio remedial, sino como un recurso esencial de la nueva dinámica de interacción en los procesos de enseñanza aprendizaje, como un potencial instrumento pedagógico que contribuye

a la formación de los jóvenes.

Por su parte, Castells advierte que el “Internet es la tecnología decisiva de la era de la información” (2014, p. 9). Y más en un mundo donde la situación de pandemia por el COVID-19 obliga a quedarnos en casa y transformar nuestras formas de vida cotidiana, bajo la tutela de las tecnologías y el internet. En esta idea, la inclusión de las TIC, en el sistema educativo, tendrá que pasar del discurso político a un discurso que responda a esta realidad social, donde “casi toda la humanidad está conectada, aunque con importantes diferencias en cuanto a ancho de banda y a eficiencia y precio del servicio” (Castells, 2014, p. 9). Por lo que, la oleada tecnológica que se desprendió de la pandemia, COVID-19, llegó para quedarse y ser parte, del día a día, de la vida académica en las universidades.

Interacción y motivación en el aprendizaje online

A través de las clases en línea, de acuerdo con las respuestas de los jóvenes, existe una mayor interacción y motivación para el aprendizaje; las actividades son más explícitas y el material de lectura es más accesible y variado para el aprendizaje.

Cierto, de un aula tradicional se deriva una clase tradicional, donde la realidad de vida social no tiene nada que ver con la realidad social de las aulas. Dos realidades incompatibles y distantes a la vista de los jóvenes, donde los espacios de formación son espacios de hastío y ansiedad, ambiente nada propicio para el aprendizaje (Roschelle et al., 2000). En este espacio, a decir de los alumnos, el uso de los dispositivos móviles (celulares) puede ser motivo de reprimendas simbólicas, el internet siempre es insuficiente y las tecnologías en el aula no pasan de un proyector (cañón) enjaulado con un candado de seguridad, como muestra de la desconfianza y de la insuficiencia de los recursos.

Como bien revisamos, los jóvenes cuentan mínimamente con un dispositivo móvil, aunque sea de bajo costo y poca capacidad, ante la necesidad de estar siempre hiperconectados. Vaya uno a saber con quién: la novia, los amigos, redes sociales, etc. Al respecto, algunas investigaciones (Castells, 2014) han demostrado que el uso del internet y las tecno-

logías no aíslan a las personas de su realidad social inmediata, sino todo lo contrario, los hace más sociables e interactivos con esta. Inclusive, afirma categóricamente Castells: “las personas más sociables son las que más utilizan internet. Y cuanto más usan internet los individuos, más aumentan su sociabilidad dentro y fuera de la red, su responsabilidad cívica y la intensidad de sus relaciones con familiares y amigos” (2014, p. 10). No obstante, es de observar, en el ambiente académico predomina una concepción nociva de las TIC, misma que nos distancia de la realidad social que viven los jóvenes, al tiempo que limita su inclusión y uso en un ambiente de formación académica.

Actividades y recursos para el aprendizaje online

Continuando con este análisis, en los cursos en línea, las actividades son más explícitas y las lecciones más accesibles y variadas para el aprendizaje. Primero, a través de las plataformas *online* se dispone de un enorme abanico de recursos didácticos y de materiales de lectura, que puedes seleccionar, organizar y adaptar a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Lo mismo puedes disponer de un libro digital de la biblioteca como de un video tutorial en YouTube. Esto significa que, como docentes no podemos estar sujetos solo al libro de texto que te asigna la institución educativa, sino que dispones de una variedad de recurso en línea. Al respecto, Lara, Cogollo y Royo (2019), en su revisión teórica, resaltan que “incorporar la tecnología en la educación se ha vuelto casi una necesidad, pero no porque sea una moda o porque todo el mundo hable de ello, sino porque no hacerlo significaría la exclusión de una realidad latente” (68). Incluso, Roschelle et al. (2000) añaden que “Los estudiantes que participan en redes de aprendizaje conectadas a computadoras muestran una mayor motivación, una comprensión más profunda de los conceptos y una mayor disposición” (p. 80) para el aprendizaje. Además, explican que, a través las tecnologías y el internet, los contenidos de aprendizaje son mucho más accesibles y provocan un efecto positivo en los estudiantes durante su formación.

De acuerdo con Bustos, Tirado y Miranda (2007), existen tres características que definen a las tecnologías en el ámbito educativo, que bien valdría la pena retomar para comprender a los jóvenes.

La primera, su dimensión simbólica, que hace que se conviertan en potenciales herramientas cognitivas, o mejor aún, en potenciales instrumentos psicológicos, dado que también pueden favorecer la regulación de uno mismo y la de los otros (Coll & Marti, 2001). La segunda, las posibilidades que ofrecen para combinar medios y lenguajes –dado su carácter hipermedia–, con lo que se convierten en un recurso mucho más amplio y diverso para comunicar nuestras ideas. La tercera y última, su carácter hipertextual, que abre un horizonte hasta antes insospechado. (Bustos et al, 2007, p. 3)

He aquí, el infinito mundo de alternativas pedagógicas que podemos implementar con el uso adecuado de las tecnologías y una efectiva conectividad a internet, en un ambiente de formación universitaria. Esto significa ir más allá del libro de texto, a través de foros de discusión, debates en línea, videos tutoriales, documentales de diversos temas e historias de vida, libros digitales, entre otros recursos y materiales disponibles en línea.

Escritura académica colaborativa

En relación con el *Trabajo en equipo*, el estudiante prefiere, en su mayoría, el aprendizaje de la escritura *en equipo o en pareja* (52.2 %). Además, parte de la concepción de que este implica trabajar entre todos, a partir de comunicar y compartir ideas sobre un propósito en común.

De acuerdo con la revisión teórica “La escritura colaborativa es un proceso iterativo y social que involucra a un grupo de personas enfocadas en un objetivo común que negocia, coordina y se comunica durante la creación/producción de un documento” (Lowry, Curtis y Lowry, 2004, p. 75) escrito. Siguiendo a los investigadores, esta concepción implica algo más allá de lo que conocemos como trabajo colaborativo, implica todo un conjunto de estrategias de escritura, como: integración del equipo y planificación del proceso; asignación de roles y modos de trabajo; selección y organización de información; lectura y revisión de la información; elaboración de esquemas y fichas temáticas; revisión y corrección del borrador; y, por último, diseño y presentación del escrito. Así, entendemos por estrategia de escritura colaborativa a

la dinámica que establece el grupo para el proceso de producción textual: individual de intercambio grupal (un autor representa a todo el equipo), individual secuencial (los integrantes escriben en momentos diferentes), paralela con división horizontal (cada miembro trabaja en un área determinada del documento), paralela estratificada (se asigna a cada miembro la tarea que mejor domine), interactiva (los miembros asumen papeles activos y los roles no son fijos) o mixto. (Álvarez y Bassa, 2016, p. 243)

Para el caso de los estudiantes de la licenciatura en Educación Media, de acuerdo con la entrevista, siguen una estrategia de escritura colaborativa paralela horizontal y estratificada. Primero, cada estudiante elabora un capítulo del libro integrando sus diferentes escritos, producto de la planeación, escritura y corrección. Luego, hace llegar, a uno y otro miembro del equipo, el capítulo concluido para integración, diseño y presentación como libro.

Bustos (2009), en su revisión teórica, encuentra tres similitudes entre la escritura colaborativa y la escritura individual, estas son: a) Mantienen una macroestructura o estructura formal del texto narrativo, b) Responden a las tres fases del proceso: *planificación, escritura y revisión* y, c) El texto siempre abierto a posibles cambios, tanto en la dirección como del foco. El debate que se ha suscitado al respecto, gira en torno a la escritura como proceso cognitivo individual, más no colectivo. No obstante, a partir de la exposición de Bustos et al. (2007), es de entender que la escritura académica colaborativa sigue y responde, desde una perspectiva cognitiva, a procesos que responden a la “planeación, revisión y al conjunto de actividades propias del sujeto escritor” (Salazar, 2020, p. 31) en su papel de estudiante.

Organización y Roles en la escritura académica colaborativa

Para la *Organización y Asignación de roles* en el equipo, los estudiantes discuten sobre el conjunto de documentos escritos que conformaran el capítulo, el orden, el contenido de cada uno, de la introducción, al tiempo que asignan responsabilidades.

La escritura académica colaborativa supone un conjunto de estrategias de escritura que implica al grupo de estudiantes en la producción de un texto académico, mismo que responde a la cultura escrita dominante de la comunidad discursiva en que se encuentra. Aquí, la responsabilidad no solo recae en el docente frente al grupo, sino en la manera en que el estudiante percibe esa cultura dominante. Y es, en esta interacción entre estudiantes, de donde salen a la luz cuestionamientos, dudas e inquietudes que limitan los procesos cognitivos de nivel superior, como el análisis, reflexión y teorización respecto a asuntos que tienen que ver con formación profesional. Lo que significa, retomando a Bustos et al., como docentes estamos obligados a “buscar la forma en que los estudiantes, en todos los niveles educativos, cuenten con oportunidades de aprender en grupo colaborando con sus pares para resolver problemas auténticos que supongan un uso situado del conocimiento” (2007, p. 37). Por otra parte, tendríamos que reconocer esa doble función de la escritura académica en la universidad: “la primera, comunicativa, transaccional o interpersonal (escribir para interactuar con otras personas o para comunicarnos); y, la segunda, representativa o ideacional (escribir para expresar conocimientos, ideas, sentimientos, representarnos o recrearnos los objetos de nuestro pensamiento)” (Bustos, 2009, p. 35).

Hasta aquí, por problemas de espacio, quisiera cerrar esta contribución reflexionando sobre la necesidad de incluir las TIC en los procesos de formación universitaria, con el objetivo de aprovechar su máximo potencial para la enseñanza aprendizaje en las diferentes áreas profesionales, no como un programa remedial o contenido de estudio, sino como un instrumento pedagógico que le permitirá una mayor autonomía en el ejercicio de su profesión. No obstante, necesitamos de políticas más agresivas para dotar a las universidades públicas de las tecnologías y de la conexión a internet, siempre disponible, en los centros educativos. Al tiempo que, como docentes, desde cada una de las disciplinas, podamos sentir el compromiso de formar a los jóvenes en el uso de las tecnologías y en cómo sacar el máximo provecho para el aprendizaje en la disciplina profesional.

En este mismo sentido, la escritura académica colaborativa se inserta no solo como una estrategia más de un inmenso catálogo, más bien es

una estrategia de aprendizaje que los jóvenes han venido desarrollando desde la educación inicial y esta, forma parte de su trayectoria académica. Ciertamente, en cada nivel educativo, como estrategia de aprendizaje cada vez se hace más compleja y significativa, tanto para los estudiantes como para el docente frente a un grupo de formación universitaria. Por lo que, la escritura académica no puede considerarse solo como asunto remedial para tal o cual problema, sino como máximo instrumento comunicativo que pueda adquirir un estudiante para interactuar en un mundo multialfabetizado.

De aquí que, nuestro objeto de estudio queda como una caja de pandora, siempre abierta a nuevos cuestionamientos y posibilidades de estudio, que tendremos que continuar en otros espacios de discusión como este.

Referencias

- Álvarez, G. y Bassa L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Revista del Departamento de Letras. Exlibris*, (5), 242-247.
- Area Moreira, M. (2009). Introducción a la tecnología educativa. San Cristóbal de La Laguna, España: Universidad de La Laguna.
- Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. San Cristóbal de La Laguna, España: Universidad de La Laguna.
- Bustos Sánchez, A. (2009). "Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar Orientado al análisis del proceso de coautoría". *RIED*, V. 12(2), 33-55.
- Bustos Sánchez, A., Tirado Segura, F. y Miranda Díaz, G. A. (2007). *Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al proceso* [Ponencia]. Virtual Educa Brasil.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *EDUCERE*, 8(26), Julio-agosto-Sept, 321-327.
- Castells, M. (2014). El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global. *Open Mind*. BBVA.

- García Romero, M. (2004). *Análisis del discurso de ensayos estudiantiles* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Gee, J. P. (2005). The new literacy studies: From 'socially situated' to the work. *Situated literacies: Reading and writing in context*, 2, 177-194.
- González Lillo, E. A. (2020). La revisión en escritura colaborativa a través de un wiki: un estudio de caso. *Lenguaje*, 48(2), 328-353.
- Jaramillo, P., Castañeda, P. y Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y Educadores*, 12(2), 159-179.
- Lara Castro, W. E., Cogollo López, M. del C. y Royo Galeano, A. N. (2019). Herramientas web 2.0 como apoyo para la formación en educación superior. *Revista #ashtag*, 14, 67- 84. doi.org/10.52143/2346139X.649
- Lowry, P. B., Curtis, A. y Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of Collaborative writing to Improve interdisciplinary Research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Godoy, L. (2020). Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro. *Quintú Quimün*, 4. Q028, 1-30. orcid: 0000-0003-2331-4312.
- Padilla, C. y López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 330-356. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342019000200330>
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *@tic. Revista de innovación educativa*, 4, 2-12.
- Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, C. M., Gordin, D. N. y Means, B. M. (2000). Changing How and What Children Learn in School with Computer-Based Technologies. *The Future of Children*, 10, 2.
- Salazar González, C. (2020). *La escritura académica, una práctica social para la formación profesional*. Elaleph.com.
- Street, B. (2009). Características ocultas de la escritura académica [Documentos de Trabajo en la Educación lingüística]. WPEL. 24. 1.

Verástica, M. L. y Salazar, C. (2021). La escritura textual narrativa en el aprendizaje de estudiantes en Educación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11, 22. <http://doi.org/10.23913/ride.v11i22.892>

Capítulo 2

La producción de textos en plataformas de aprendizaje de estudiantes en nivel superior de la UAS¹

*María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez
Crisanto Salazar González*

¹ Memorias del Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de la Lengua y la literatura y Foro Nacional sobre enseñanza de la Literatura “Josefina de Ávila Cervantes”. Núm. 3, diciembre, ISSN: 2594-2468. URL: <https://memoriascongresodidactica.unison.mx/>

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito identificar los diferentes textos académicos que producen los estudiantes de nivel superior a través de una plataforma de aprendizaje, así como analizar la cantidad, calidad, expresión de opinión, argumentación y creación artística y literaria de los estudiantes en Educación. De esta manera, partiendo de un enfoque cualitativo y con el análisis del discurso, se recolectaron los datos a través de una entrevista semiestructurada, a un total de treinta dos estudiantes y tres profesores. Teniendo como marco teórico, los estudios de alfabetización académica (Carlino, 2005), se ponderó la responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones para integrar en la enseñanza los modos esperados de leer y escribir textos académicos durante la formación universitaria. En este sentido, Carrasco, Encinas, Castro y López (2013) presentan como, en la educación media superior y superior, se viven nuevas formas de comunicación entre estudiantes y como se les demanda consignas de escritura más sofisticadas. Como parte de los resultados, encontramos que la producción de textos académicos requiere de nuevas formas de enseñanza, que incluyan programas (*software*) y plataformas interactivas para el aprendizaje entre estudiantes y maestros. También, entre las dificultades señaladas por los estudiantes, está la exigencia de los profesores para el uso de recursos informáticos para la elaboración y presentación de textos académicos. De esto, destaca la calidad de los textos escritos que presentan al concluir los cursos, tanto la reescritura como el aprovechamiento para la creación de textos académicos, literarios y periodísticos. De esto, concluimos que la producción de textos a través de plataformas de aprendizaje apunta a un mejoramiento de la producción escrita de estudiantes y docentes en la universidad.

Introducción

Una problemática que se presenta en la Producción de textos de estudiantes en Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), gira en torno a una insuficiencia de prácticas que generen la producción de textos. De acuerdo con investigaciones en relación con la cultura escrita y comunidades discursivas, los estudiantes presentan escritos alejados de su nivel profesional, en su lugar, se observan escritos insuficientes en cantidad y calidad, observando una ausencia de normas de escritura, argumentación, de inserción de la opinión y de creación artística y literaria, sumado a la revisión en lo individual y en solitario que practican algunos docentes.

Con el supuesto de que los estudiantes participan poco en la escritura de textos académicos, se propuso indagar sobre el desarrollo de los textos académicos en plataformas de aprendizaje en el último semestre de sus estudios, buscando conocer cuál es la producción de textos en plataformas de aprendizaje en las diversas asignaturas. Además de revisar en qué medida se están aplicando normas de redacción y cuál es el sistema que se utiliza; Sobre las marcas discursivas, la inserción de la voz y la argumentación al escribir en la universidad.

Los estudiantes suelen centrar la escritura en textos académicos, siendo el ensayo el más solicitado y los textos de creación literaria, los menos requeridos en plataforma. En estos escritos y al inicio de los cursos donde se apoya el aprendizaje en *software* educativos, se observa una casi nula práctica de los estudiantes para argumentar, opinar, transformar del conocimiento y crear obra artística literaria. Sin embargo, al término del curso y después de muchas tareas, el cambio es notorio, en cuanto a presentar escritos sujetos a normas de redacción, insertar la voz, argumentar y atreverse a crear textos de valor literario. De ahí que, los resultados de la investigación propuesta podrían abonar al estado actual de las prácticas de escritura apoyadas en plataformas de aprendizaje.

Para construir este escrito, solo se retoman las respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles serían las plataformas de aprendizaje en el que se apoya el proceso escritural de estudiantes en Educación, Lengua y Literatura Hispánicas y Comunicación? ¿Cuánto tiempo se dedica a la

escritura en estos softwares? ¿Cuáles son las estructuras de los escritos producidos en estos sitios? ¿En qué cantidad y calidad se escribe al inicio y termino de un semestre en estos sitios? ¿Cuáles serían las dificultades que se tienen al escribir en estas plataformas? ¿A qué prácticas se recurre ante las dificultades de escritura de textos en software educativos?

Marco Teórico

En Latinoamérica, investigaciones que giran en torno a la producción de textos, parten de: La alfabetización académica y las dificultades en la escritura (Carlino, 2004, 2005, 2013, 2016). La percepción de los profesores del ensayo y la necesidad de los docentes como mediadores (García, 2004, 2017). El posicionamiento de la voz, la argumentación y el plagio (Castro y Sánchez, 2013, 2021). De los marcadores discursivos (Errázuriz, 2012). Del apoyo de los soportes digitales en la producción de textos (Carrasco, Encinas, Castro y López, 2013) y de Programas y Centros de escritura (Molina-Natera, 2019), dan forma al encuadre conceptual de esta participación y seguir caminando en las investigaciones que transitan en la producción de textos en plataformas de aprendizaje.

Carlino (2013) sugiere como objeto de investigación, desde esta perspectiva, el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad, así como las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. (Salazar, 2015, p. 14)

En una de las investigaciones a los ensayos escritos por estudiantes, Carlino, observa que los autores se enfrentan a cuatro dificultades a la hora de escribir:

1. la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector.
2. el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura.
3. la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos.
4. la dilación o postergación del momento de empezar a escribir. (Carlino, 2004, p. 8)

Y estas cuatro dificultades, que refiere la investigadora, son las mismas que viven los estudiantes, cuando al escribir un texto solicitado por el docente, aunque, en nuestro contexto, se suma la dificultad para escribir en plataformas de aprendizaje.

En México, “la educación media superior y superior enfrentan al estudiante a nuevas formas de comunicación y le demandan tareas más sofisticadas” (Carrasco, Encinas, Castro y López, 2013, 349), identificando al ensayo académico como el texto más solicitado en la educación superior, sin desdeñar el apoyo que ofrecen los soportes digitales en la tarea de producir textos académicos, el cual se ha convertido en una tendencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Si bien, el ensayo por su estructura representa un espacio ideal para que los estudiantes aprendan a argumentar, también, la nota informativa, el texto académico narrativo, el artículo de opinión y el análisis literario sirven para ese fin y, en este transitar de lo teórico, “una de las mayores dificultades de los estudiantes como escritores de ensayos es que no están seguros sobre cómo deben hacer los ensayos que les solicitan los docentes” (García, 2004, p. 27) porque no hay un consenso. Con ello, se advierte “(...) la necesidad de fomentar la formación del profesorado en este ámbito, para lograr una efectiva y necesaria mediación en los procesos de comprensión y producción de textos en la universidad” (García, 2017, p. 1).

En ese escenario, “destacan los contrastes entre los modos de lectura y escritura esperados y favorecidos en la educación superior respecto de los niveles básicos [...] entre las propias disciplinas o áreas (Bazerman, 1988; Rusell, 1997; Rusell y Foster, 2002; Carlino, 2005; Parodi, 2010)” (Castro y Sánchez, 2013, p. 484). Por ello, los estudiantes están actuando en correspondencia a la mediación de sus tutores, para:

aprender a dejar constancia de su propia voz y, sobre todo, identificar y dominar los distintos recursos para hacerlo es requisito básico para que los estudiantes sean capaces de argumentar con el fin de defender o confrontar posturas. (Castro y Sánchez, 2013, p. 485)

Sin embargo, en nuestras escuelas prima el adherirse a las voces expertas, al parecer, por un desconocimiento de que existe un resquicio por

donde entrar a posicionarse y confrontar a los expertos al contextualizar las lecturas con la problemática descrita.

En cuanto al uso de “los marcadores discursivos más utilizados en el corpus son enlaces más bien ligados a contextos coloquiales y orales que, a situaciones propias de textos académicos, por ejemplo, los conectores “pero”, “claro” y “bueno” (Tusón, 1991, p. 18-19)” (Errázuriz, 2012, p. 116). De ahí que se observa cómo al escribir:

los alumnos no son capaces de adaptarse a la situación de comunicación académica o, peor aún, no han tomado conciencia del propósito que deben tener sus textos académicos, pues con ellos no se trata solamente de informar o convencer, sino también. Por otra parte, los docentes, en general, no apoyan ni supervisan los procesos de análisis y producción de textos en sus clases. (Errázuriz, 2012, p. 116)

No obstante, detrás estos señalamientos, ahora, los docentes están lidiando con grupos numerosos y un cúmulo de carencias laborales, tecnológicas, conocimientos y de espacios para comenzar a supervisan los procesos de análisis y producción de discursos escritos en sus clases. Lo cierto es que se comienza a ver a:

Las tutorías de escritura son un acompañamiento personalizado que se ofrece en los centros de escritura para el desarrollo de las habilidades individuales [...] especialmente de educación superior, que los incorporan como una alternativa para el desarrollo o mejoramiento de las destrezas de comunicación escrita, y en algunos casos oral o multimedial, de los miembros de su comunidad académica. En Latinoamérica son un fenómeno en creciente expansión y buen parte de ellos cuentan con menos de cinco años de creación. (Molina-Natera, 2019, p. 126)

En la línea de cultura escrita existen diferentes planteamientos que sugieren el acceso a la lectura y escritura través de la interacción con otros lectores, otros escritores y sujetos que viven el día entre leer y escribir (mucho) (Verástica y Salazar, 2021, 18).

En este escenario, se examina el conjunto de prácticas detrás de la producción de textos en plataformas de aprendizaje, donde se perciben limitaciones de escritura. Si bien, para seleccionar a las licenciaturas y a los aprendices, se deriva del hecho de que, estos estudiantes, tienen un

mayor conocimiento de la escritura académica, literaria y periodística, incluso, pueden redactar textos propios de su disciplina, con mayor facilidad que en otras disciplinas. Con los resultados, se estaría aportando al conocimiento de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje de producción de textos en los centros escolares.

Método

El presente estudio es de corte cualitativo, con enfoque sociocultural, enmarcado en el Análisis del Discurso, apoyado en la entrevista semiestructurada, en una muestra de 32 sujetos, de tres grupos de octavo semestre y a tres de sus profesores, con acceso a las tareas realizadas en el transcurso de un semestre, en distintas licenciaturas en Educación Media (LEM), Lengua y literatura hispánicas (LyLH) y Comunicación (C), de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), Filosofía y Letras (FFyL) y, Unidad Académica de Comunicación (UAC), de la UAS, opción escolarizada.

Las entrevistas, de doce preguntas, se aplicaron por separado, del 14 al 19 de febrero de 2022. Por otra parte, les sistematizaron los datos fue por agrupación de respuestas, de acuerdo con el orden de las preguntas y la categorización analítica, mediante la saturación de información. El proceso de investigación se desarrolló en tres etapas. Primero, se aplicaron las entrevistas con 12 preguntas, a 32 estudiantes (7 en LEM, 14 en LyLHy 11 en C), a fin de conocer las plataformas de aprendizaje empleadas, las dificultades y las prácticas generadas en la escritura. Segunda, se entrevistó a tres profesores, a fin de acceder los textos escritos. Tercera, se reunió un total de 64 tareas (14 textos en LEM, 28 en FFyL y 22 en C) para analizar los discursos en fondo y forma.

Resultados

Los resultados que sirven a esta participación, parte de los datos obtenidos a través de las entrevistas, cuyas respuestas fueron analizadas y categorizadas por agrupación y saturación de la información, a fin de conocer cuántas horas a la semana se escribía y mediante qué *software*

educativos, sobre las características de fondo y forma de los textos, en cantidad y calidad, así como de las dificultades y las prácticas para sortearlas, comparando el primer trabajo escrito con el último creados en estos espacios.

Plataformas de aprendizaje y el tiempo dedicado a la escritura

En el caso del tiempo que se destina a la escritura de textos en plataformas de aprendizaje, en LEM, LyLH y C, destaca cómo un 3.52 % de los 32 informantes, suele pasar 10 horas en tareas que implican lectura y escritura, principalmente en NEO LMS, *Classroom* y *Moodle*.

Tabla 1. Los softwares y el tiempo dedicado a la escritura.

Plataformas de aprendizaje.	Tiempo dedicado a la escritura en Plataformas de aprendizaje.	De 32 estudiantes	Porcentaje de 32
NEO LMS	10 horas a la semana, en diferentes asignaturas, para leer y escribir las tareas.	11	3.52%
Google Classroom	5 horas a la semana, una hora diaria para leer y escribir en plataforma.	8	2.56%
Moodle	3 horas a la semana para escribir una tarea de una materia.	6	1.92%
	2 horas a la semana, solo para leer, escribir y subir la tarea.	7	2.24%

Fuente: Elaboración propia.

Estructura de la primera y última tarea escrita en Plataformas de aprendizaje

En contraste, de la primera a la última tarea, se observa un cambio en el último trabajo, puesto que, durante la práctica de escritura, los estudiantes fueron incorporando las normas de un sistema de redacción, ampliando el cuerpo del texto, cuidando conectar la conclusión con la

introducción, insertando citas textuales narrativas y no solo paráfrasis, remarcando el tono de la voz para tomar una postura, conectando párrafos a través de marcadores discursivos y referenciando artículos especializados.

Tabla 2. Análisis a las estructuras de la primera y última tareas.

Escritos en tareas.	Estructura del primer escrito (1)	Estructura del último escrito (10)
Ensayo	Escritos en prosa o en verso, según sea el caso. En párrafos extensos, sin sangría al iniciar los párrafos. De una página y hasta cinco. Con título, nombre de autor, introducción, cuerpo y conclusión, donde no hay una correspondencia. Escritos que no se ajustan a normas de redacción,	Escritos en prosa, en plural de la primera persona. Escritos en verso, en singular de la persona. De una página y hasta cinco. Con portada, título, nombre de autor, introducción, cuerpo y conclusión, con una correspondencia. Textos que se ajustan a las normas APA, MLA,
Cuento		
Poema		
Artículo de opinión		
Discurso de participación social		
Análisis Literario	con escasa argumentación y referencias no especializadas. Inserción de la voz para adherirse a los expertos, en primera persona singular y marcadores discursivos repetidos al inicio de los párrafos, con deficiencias gramaticales.	HARVARD, aún, con escasa argumentación. Inserción de la voz para adherirse y escasamente confrontar. Marcadores discursivos variados y algunas veces repetidos al conectar párrafos, con algunos errores gramaticales. Con referencias especializadas.

Fuente: Elaboración propia.

Como se indica, en el primer escrito hay una tendencia a acudir a fuentes no especializadas, en internet, en artículos no indizados o páginas sin registro legal, facilitando el plagio, terminando en el corta y pega de los aprendices, quienes por la premura de obtener una calificación recurren a estas prácticas. En una investigación realizada en 2021, por Izquierdo, Magaña y Quijano (2013), se destaca que:

Solo el 10.5% de los estudiantes acepta que no le da crédito a los autores originales cuando realizan sus asignaciones académicas, pero 41% de la población encuestada acepta tener conciencia sobre la importancia que tiene conocer lo que es el plagio y cómo evitarlo. También se corrobora que internet es la principal fuente de consulta en 75% de los encuestados. (p. 13)

El plagio en los trabajos escritos por los escolares es una realidad de dos caras, la de los estudiantes que tienen conciencia de lo que hacen, pero no saben cómo evitarlo y, la de los profesores quienes tienen conciencia de lo que pasa entre los aprendices, pero no lo evitan, ya que se conoce que existen programas que detectan el plagio, así como las normas para el citado.

Las dificultades y las prácticas al escribir en plataformas de aprendizaje.

Las dificultades presentes al escribir en estas plataformas provocan esa conciencia de conocer y evitar el plagio porque se vive la escritura de cara a escribir en compañía, pocos espacios, sin internet en la escuela, situarse en distintas plataformas a la vez, el tiempo de entrega, la vergüenza de la revisión frente a todo el grupo, escribir de acuerdo con normas y marcadores discursivos, argumentar y discutir con los expertos.

Tabla 3. Las dificultades y las prácticas generadas para sortear las dificultades al escribir en plataformas.

Dificultades al escribir en plataformas de aprendizaje.	Prácticas que se generan a partir de las dificultades al escribir en plataformas de aprendizaje.
<p>Escribir en compañía. La insuficiencia de espacios y de internet para escribir en la escuela. Escribir en distintas plataformas, si ya una, es complicado. No todos los docentes se apoyan en plataformas. Entender la escritura en plataformas de aprendizaje. Entregar el escrito en el tiempo establecido. Revisión de textos en compañía. Ajustar la escritura a un sistema de redacción. Usar marcadores discursivos. Argumentar y discutir en los textos y adentrarse en el lenguaje de la disciplina.</p>	<p>Escribir en compañía y en la escuela, preguntando a los compañeros antes que al profesor cuando no está claro. Reunirse en un café con internet para escribir en el iPhone o celular. Solicitar a docentes la unificación de plataformas. Explorar y participar en todos los apartados para aprender a escribir en estos sitios. Solicitar al docente que la revisión, frente a grupo, de todos los participantes y que los estudiantes, se involucren en su revisión. Establecer una guía de normas de redacción. Elaborar una base de marcadores discursivos, de las lecturas especializadas. Argumentar y discutir, al contextualizar las citas textuales.</p>

Fuente: Elaboración propia.

De ahí que, para sortear las dificultades, se dicen idear mecanismos para leer y escribir en plataformas y salir bien librados, aún, cuando no se tienen los recursos a favor. Entre estas prácticas, cuentan, escribir en compañía para despejar dudas entre el grupo, antes que consultar al do-

cente. A falta de internet, escribir en el iPad o Androide, usando los datos propios. Acordar un sistema de normas de redacción para todas las materias. Practicar la revisión, correvisión y auto-auto-revisión en grupo. Argumentar y discutir, a través de contextualizar las citas textuales.

Discusión

Este estudio resalta una evolución a favor de la producción de textos en plataformas de aprendizaje. No obstante, las dificultades que se presentan y que mueven a los estudiantes a idear nuevas prácticas para leer y escribir en los softwares que apenas van conociendo y aprendiendo, no son dificultades nuevas. De acuerdo con las aportaciones de estudiosos de la Cultura escrita, en Latinoamérica, cerca de dos décadas es que, se está investigando sobre las prácticas de leer y escribir que los aprendices y docentes requieren enfrentan en su contexto y, una de las preocupaciones se enfoca en las dificultades que están deteniendo la actividad escritora, aún en los estudiantes diestros.

Las dificultades que ahora se muestran, se observan en las acciones de: Escribir en compañía; Preguntar al profesor cuando la escritura se complica; Escribir en distintas plataformas de aprendizaje en un semestre; Leer y escribir en la escuela en estos sitios; Entregar el escrito en el tiempo establecido; Revisar los textos frente a todos; Ajustar los textos a normas de redacción; Usar marcadores discursivos y, Argumentar y discutir con los expertos. Algo visto por Molina-Natera es que:

Algunos estudiantes sostienen que las normas se han convertido en algo tedioso, y con que los estudiantes citen el sitio de donde obtuvieron la información es suficiente, lo importante realmente está en que haya una buena escritura. (Molina-Natera, 2012, p. 135)

Sin embargo, ahora se busca: Escribir en compañía, para intercambiar referentes y dudas, en lugar de preguntar en lo individual al docente; Escribir en un café con internet, en el iPhone o celular, cuando en la escuela el acceso está denegado, a pesar de las campañas institucionales que anuncian este servicio gratuito; Escribir las tareas discursivas en una misma plataforma, porque una es suficiente al empezar; Escribir siempre en estos sitios para

adquirir fluidez; Escribir y mostrar los textos aprovechando la revisión grupal, a fin de aprender de los aciertos y errores de los otros; Escribir sobre la base del mismo sistema de redacción; Escribir con marcadores discursivos, tomados de lecturas especializadas y; Escribir, contextualizando las citas textuales para argumentar y discutir con los expertos.

En cuanto a la corrección [...] no como un subproceso aislado, adicional y ajeno del proceso de escritura del sujeto que escribe, sino más bien, como una parte fundamental e imprescindible de todo el acto creativo del joven escritor. Primero, los estudiantes escriben, exhiben lo que escriben y corrigen de acuerdo con las observaciones que reciben. Luego, cada uno de estos estudiantes, escucha y lee lo que escriben sus compañeros de grupo y hace observaciones. Aún con sus bemoles, esta serie de aciertos y desaciertos de escritura que se viven en el aula universitaria dan forma a la práctica social del aprendizaje de la escritura académica entre los jóvenes. (Salazar y Verástica, 2019, p. 8)

En el caso del tiempo que se destina a la escritura de textos en plataformas de aprendizaje, en LEM, LyLH y C, destaca cómo un 3.52 % de los jóvenes universitarios, suele pasar 10 horas en tareas que implican lectura y escritura, principalmente en NEO LMS, Classroom y Moodle, con ello, se está arribando a la “modalidad entrelazada de incluir la lectura y la escritura” (Carlino, 2016). En sus respuestas, encontramos que es a partir de la pandemia, en el 2020, cuando se masifica el uso de los *softwares* en los grupos estudiados, primero como una necesidad de asignar y reportar textos y como una herramienta obligada para el *feedback* de la educación. Hecho, que es bien visto en este contexto, donde se requiere entregar una segunda versión de las tareas escritas, después de la revisión docente.

Por otra parte, se observa un cambio al examinar el primer y el último texto reportado en plataforma, ya que la cantidad de líneas escritas son más, de uno a otro escrito, ya que se observan registros del uso de la voz, la argumentación y el citado, de una variedad de marcadores discursivos y un sistema de redacción disciplinar. No obstante, se encuentran dos o tres trabajos por grupo, que no muestran esfuerzos para presentar un escrito de calidad. Esto sucede porque:

Abordar la enseñanza del discurso referido y la expresión de la voz propia, no es un tema de simples asuntos conceptuales; no basta decirle al estudiante qué es la cita y cómo se clasifica, o qué pronombres, deícticos y demás recursos léxicos debe utilizar para dejar constancia de su voz en el texto, o de las voces expertas con las que dialoga. Se trata de mostrarle la naturaleza de ese diálogo para que aprenda a ponerse en relación con los mundos referidos por la voz de tradición disciplinar, y así tomar las mejores decisiones sobre qué autor citar, con qué tipo de cita, en qué sección del texto y para qué hacerlo. (Castro & Sánchez, 2021, p. 17)

En este escenario, los estudiantes se involucran en la práctica de escritura, las normas de redacción de su disciplina, ampliando el cuerpo del texto, cuidando de conectar la conclusión con la introducción, insertando citas textuales narrativas y no solo paráfrasis, cuidando el tono de la voz para tomar una postura, conectando párrafos a través de marcadores discursivos y referenciando artículos especializados, a pesar de los contextos donde se reciben apoyos insuficientes para el aprendizaje.

Conclusiones

La producción de textos en plataformas de aprendizaje abona al mejoramiento de la escritura de estudiantes en el nivel superior. Si bien, no es totalmente cierto que los estudiantes participan poco en la escritura de textos académicos, ya que en las plataformas de aprendizaje logran desarrollar discursos propios, con mayor frecuencia. Con ello, queda claro, cómo impera una necesidad de unificar criterios para el uso de plataformas, a fin de promover las tareas en software educativos, así como acudir a un sistema de redacción en la disciplina. Además, disponer de más tiempo de lectura, escritura y revisión grupal, hasta apropiarse de estructuras de textos especializados.

Del análisis de las tareas, las prácticas implementadas para combatir las dificultades de la escritura ayudan evitar el plagio de planteamientos ajenos, discurso académico, científico y de creación literaria. Incluso, queda pendiente el poder retomar los centros de escritura como espacios obligados para fortalecer las prácticas de escritura en plataformas de aprendizaje. Leer y escribir por encargo, tiene las mismas dificultades que leer y escribir por gusto. La diferencia la marcan, las revisiones

grupales donde se puede señalar los aciertos de los otros y de sí mismo, hasta mejorar la escritura de textos académicos y de incursionar en la producción de textos científicos y literarios.

Finalmente, dificultades siempre las hay, aunque no son totalmente iguales para estudiantes universitarios de otros territorios y escuelas. Lo importante aquí, son los mecanismos que se pueden compartir, para solventar las restricciones que conlleva la escritura en software educativos. En Latinoamérica se encuentran valiosos hallazgos para mejorar la producción de textos. En ellos, se descubren caminos por donde seguir o no, con prácticas que superan las dificultades.

Referencias

- Bigi Osorio, E., García Romero, M. y Chacón Guerrero. (2017). Estrategias de enseñanza: análisis relacionado con la producción escrita en la universidad. *Educación en Contexto*, 3(6). <https://core.ac.uk/download/pdf/158356243.pdf>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P. (17 al 19 de noviembre de 2016). *Lectura y escritura al servicio del aprendizaje de diversas materias: estudios del Giceolem en formación docente inicial* [Ponencia]. Jornadas Internacionales de Escritura y Alfabetización, La Plata. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/229.pdf>.
- Carrasco Altamirano, A., Encinas Prudencio, M. T. F., Castro Azuara, M. C. y López Bonilla, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 349-354. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774002.pdf>
- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2013). “La Expresión de Opinión en Textos Académicos escritos por Estudiantes Universitarios. *RMIE*, 18(57), 483-506.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774008.pdf>

- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2021). Uso de los recursos de cita y referencia en la escritura de la tesis de posgrado y su relación con el plagio textual. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.952>
- Errázuriz Cruz, M. C. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos. *Perfiles Educativos*. 34(136). IISUE-UNAM. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13223068007.pdf>
- García Romero, M. “Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar.” *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. 9 enero-diciembre (2004): 9-34. ISSN 1316-9505. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200902.pdf>
- Izquierdo, E., Magaña, D. y Román Q. (2021). Actitud estudiantil ante el plagio y la conciencia para evitarlo. *Diálogos sobre educación*, 12(23) julio-diciembre (2021). ISSN 2007-2171, <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.730>
- Molina Natera, V. (2012). Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura. *Signo y Pensamiento*, 31(61), 126, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86025373008>
- Padilla, C. y López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 330-356. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Salazar González, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 6(11), 1-21. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457059005>
- Salazar González, C. y Verástica, M. L. (2019). Escritura académica a la carta: Una práctica asocial universitaria. *CNIE*. 4(2), Acapulco, Guerrero. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2533.pdf>
- Verástica, M. L. y Salazar, C. (2021). La escritura textual narrativa en el aprendizaje de estudiantes en Educación. *RIDE Revista Iberoame-*

ricana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.892>

Capítulo 3

Escritura académica a la carta: Una práctica social universitaria

*¹Crisanto Salazar González
María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez*

¹ Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Año 4, Núm. 2, 2019-2020. Área temática 04. (Procesos de aprendizaje y educación). ISSN: 2594-2433. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>

Resumen

Este estudio da cuenta de la práctica social de la escritura académica en un contexto de formación universitaria, actividades que desarrollan estudiantes y docente para la enseñanza aprendizaje de la escritura en una disciplina profesional, donde la lectura y escritura no forma parte de la tira de materias que conforman el programa educativo, se da como algo ya dado (aprendido), como un conjunto de habilidades que el estudiante adquirió en niveles educativos anteriores a la formación universitaria. Así, con el propósito de analizar las diferentes prácticas de escritura académica que se suceden en un proceso de formación profesional, se observó un grupo escolar de licenciatura durante un periodo de cuatro meses en la Facultad de Nutrición de la Universidad de Guadalajara. Partiendo de la observación participante que se sustenta en la etnografía educativa (Bertely, 2000), de los *Estudios de literacidad* (Barton y Hamilton, 1998) y de *Alfabetización académica* (Carlino 2005) se encuentra, como hallazgo de investigación, la insuficiencia de la enseñanza de la escritura en educación superior, la escritura como un acto colaborativo y, como la escritura de cartas sitúa al joven universitario en su disciplina profesional.

Introducción

Si bien, la escritura académica no forma parte de la tira de materias o asignaturas que conforman el plan de estudios de un programa de licenciatura, entonces vale la pena preguntarse ¿qué se está haciendo en las aulas universitarias para que el joven estudiante adquiera habilidades de escritura?, ¿cómo aprende a escribir durante su formación universitaria?, ¿de qué se valen sus profesores para promover el aprendizaje de la escritura en la disciplina? Estas interrogantes son las que movieron esta inquietud por observar las prácticas de escritura que tienen lugar en un

proceso de formación profesional, ya que la escritura, por antonomasia, es uno de los instrumentos pedagógicos más efectivos para el aprendizaje en las diversas disciplinas del conocimiento.

A pesar de que diversas investigaciones dan cuenta de las dificultades más recurrentes, tanto de estudiantes como de maestros, para la escritura de textos académicos en la universidad (Padilla, Douglas y López 2010; García 2004; y, Rodríguez 2004), la lectura y escritura continúa siendo una tarea pendiente en varios programas educativos de nivel superior, sobre todo en programas de áreas diferentes a las ciencias sociales y humanidades. Cuando mucho, uno o dos cursos del plan de estudios se pudieran relacionar con la lectura y escritura, como comunicación, técnicas de estudio y metodologías. Ante esta problemática, algunos investigadores se han dado a la tarea de demostrar la importancia de retomar la enseñanza de la escritura en los estudios universitarios, pero no solo como una asignatura más, sino como parte esencial de estas y de todo programa educativo de nivel superior (Carlino 2005, Ferrero 2002 y Padilla et al., 2010). Mientras que otros, identifican y analizan las deficiencias de escritura de los jóvenes universitarios y sugieren propuestas de cómo atender la enseñanza de la escritura en la profesión (García 2004 y Castro y Sánchez 2013). De igual modo, en estas investigaciones se proponen nuevas líneas de investigación, metodologías, enfoques y modelos que explican la complejidad de la producción escrita en la formación académica de los universitarios.

De aquí, el propósito de esta investigación está en: describir y analizar las prácticas de escritura que tienen lugar en un salón de clases y contribuir a la discusión en la comprensión de las necesidades y dificultades de la enseñanza aprendizaje de la escritura en la universidad. Por escritura académica se entiende a la diversidad de textos escritos que se producen, reproducen y circulan en un ambiente de formación académica. Además, incluye los insumos teóricos y no teóricos de referencia que sustentan la producción escrita, incluyendo los medios electrónicos y de información.

Desarrollo

Como marco de referencia teórica, este reporte de investigación se sustenta en los *Estudios de literacidad* (Barton, Hamilton e Ivanič, 2000) y de Alfabetización académica (Carlino, 2005). Primero, porque los

Estudios de literacidad sustentan el estudio de la escritura como una práctica social situada, ya que es en el contexto social, en que esta se produce, donde adquiere sentido y significado la escritura. De ahí que esta investigación se inscriba en esta perspectiva de estudio, al observar y analizar las actividades que se generan y organizan cuando los jóvenes requieren escribir un texto como parte de su aprendizaje en una disciplina profesional.

Y, por su parte, la *Alfabetización académica*, como perspectiva de estudio, se orienta hacia el estudio de los procesos de enseñanza que se desarrollan para el aprendizaje de la escritura académica en un contexto educativo. Lo que en explicación de Carlino sería “el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (2013, p. 370). De esto, pudiera explicar que, saber escribir en la universidad implica no solo poseer el conocimiento de la disciplina de estudio profesional, sino que también implica el conocimiento y dominio de las formas de uso social y académico de la escritura en la disciplina. Así, a partir de estas dos perspectivas de estudio, se pretende describir y analizar la escritura como práctica social que se genera en un contexto de formación académica, donde estudiantes y docente interactúan en torno a la escritura de una diversidad de textos, ya sea como escritores, lectores e investigadores.

En cuanto a metodología, esta investigación se sustenta en la etnografía, desde la perspectiva planteada por Bertely (2000), ya que tiene el propósito de observar el conjunto de actividades académicas que se desarrollan en un contexto escolar universitario, donde estudiantes y maestros interactúan mediados por la escritura profesional. En el sentido de que “Observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático” (p. 49).

Desde este planteamiento, se observó un grupo escolar de la licenciatura en Nutrición de la Universidad de Guadalajara, donde estudiantes y maestra, como sujetos de investigación, toman el curso *Fundamentación de un anteproyecto de investigación*, que se relaciona con la escritura y se lleva durante el segundo semestre, de agosto a noviembre

de 2015. Durante este tiempo, se observaron siete sesiones de cuatro horas a la semana. De estas, se obtuvieron siete registros de observación, cuatro entrevistas (tres estudiantes y un maestro) y tres trabajos de escritura. Aquí solo se presentan y discuten los hallazgos encontrados en cuanto a la escritura de una carta en el salón de clases, correspondiente a dos de las sesiones observadas.

Escritura académica a la carta

La carta aparece proyectada en pantalla en el salón de clases. Un joven la lee en voz alta, los otros siguen su lectura en silencio y la maestra, por su parte, hace lo propio. Se viene un silencio y las miradas continúan puestas en la carta. Unas voces entre labios repiten la lectura, al tiempo que ensayan con otras palabras el mismo enunciado. Así se muestra la carta en el salón de clases, como parte de la sesión de clase, no así del programa del curso. Aparece en escena como el ejemplo más palpable de escritura, como una necesidad de intercambio verbal, como un requerimiento formal ante los otros. Tan accesible y presta a una infinidad de situaciones ¿Quién no ha leído o pudiera negar haber escrito una carta? He aquí un ejemplo de una carta escrita por los estudiantes y dirigida al director de tesis.

Guadalajara, Jal; 24 de septiembre de 2015

Apreciable maestra Karen S.:

Por medio de la presente me dirijo a usted con el propósito solicitar su apoyo y enseñanza en el proceso del protocolo de investigación que tiene el siguiente objeto de estudio: Hábitos alimenticios relacionados con el coeficiente intelectual en jóvenes de 5to semestre de la preparatoria No. 11 de la Universidad de Guadalajara en el calendario escolar 2016-A. Espero pueda guiarnos en dicho proceso, ya que la hemos elegido por su experiencia y conocimientos en el área de investigación. Tanto yo, como mi equipo, nos comprometemos a dedicar el tiempo y esfuerzo que sea necesario para obtener resultados satisfactorios. Por mi parte es todo, de antemano agradezco su respuesta y le proporciono a continuación mis datos para mantenernos en contacto.

Atentamente:

Olive T- teléfono móvil: 3318446594, correo electrónico: oliton.gh@gmail.com.

Dani R.

Vero M.

Analizando con detenimiento, la carta presenta una variedad de posibilidades discursivas para el entrenamiento en la producción de la escritura académica. Estas posibilidades se explican de la siguiente manera:

- Ubica al escritor y lector en un tiempo y espacio determinado, lugar y fecha, como contexto donde se produce y se significa la escritura de textos académicos.
- Da forma humana a ese incógnito lector a quien se le escribe. El destinatario de la carta.
- Responde a un protocolo de interacción social para atraer a ese incauto lector. El saludo cortés y de presentación ante el lector.
- Tiene un propósito muy claro con su destinatario, que requiere precisión en el lenguaje escrito. Asunto por tratar de la carta.
- Sintetiza y advierte de beneficios o consecuencias respecto al asunto. Cierre o despedida para con el lector.
- Y, la más importante, asume su papel de autor de un escrito, al identificarse con nombre, apellido y firma de remitente.
- Pero también, se asume como lector de sí mismo. Lee. Corrige. Advierte posibles reacciones en su papel de lector.

El *Diccionario de la lengua española* consigna que la carta es un “Papel escrito, y ordinariamente cerrado, que una persona envía a otra para comunicarse con ella”. Así se puede encontrar esta definición en los libros de texto de educación básica, manuales de redacción y documentos anónimos en la web. Estos medios y/o referencias básicas, no muy confiables, parecen dominar la escritura de las cartas. Ya que, como fuentes de apoyo, dictan el *ABC* de cómo redactar una carta: presentación, formalidades obligadas, partes que la conforman, palabras que se deben usar, como tratar al destinatario, como plantear el asunto a tratar y como despedirse del destinatario. No obstante, Valdivia (193s/a) es una de las referencias que mejor define y describe a la carta, en su libro *El arte de escribir cartas*:

La carta es un papel escrito y generalmente cerrado, que una persona utiliza para comunicarse con otra cuando no puede hacerlo de viva voz. Ni que decir tiene que las cartas son un elemento indispensable en la sociedad y de una importancia tal, que nadie puede prescindir de ellas y por lo tanto

constantemente todos nos vemos obligados a redactarlas, razón por la cual existen normas apropiadas para hacerlo con claridad y conseguir que rápida y cómodamente cumplan éstas el oficio a que se les destina. (p. 4)

Desde esta concepción se deriva la formalidad y compromiso del sujeto que escribe pensando en el otro, en el lector, y en el propósito por el cual se comunica. De ahí, la importancia en la formalidad discursiva que debe guardar la escritura de la carta. Sin embargo, el propósito define el tipo carta que se requiere, ya sea formal o informal, personal o pública, comercial o empresarial, laboral o de negocio y una lista enorme que no terminaría de enlistar en este espacio.

Al respecto, Portocarrero y Gironella (2003) sugieren que a la hora de redactar una carta se debe considerar, muy bien, cada uno de sus componentes. Primero, saber a quién le dirigimos la carta, adoptar el punto de vista del destinatario y basar la estructura y argumentación del escrito en el “tú” o en el “usted”. Con ello, sugieren tomar en cuenta los sentimientos, necesidades y preferencias del lector y reflexionar sobre cómo reaccionaría al leer lo que le escribimos en la carta. De esta manera, proponen variar el planteamiento de la carta según la actitud que preveamos del destinatario, ya que este puede reaccionar de cuatro formas distintas: con agrado, con un interés objetivo, con falta de interés o con desagrado.

En el caso de los estudiantes del grupo de nutrición, se observa cómo se resaltan estos aspectos que señalan Portocarrero y Gironella (2003) y la concepción de Valdivia (193s/a). En esta rutina se observa a la maestra y a los estudiantes interactuando en torno a la escritura de la Carta.

Maestra. “Elementos que deben contener una carta o un oficio dirigido al director de tesis (*Pausa*). Entonces ¿Quién quiere explicarnos el primer punto, a qué se refiere?” **Estudiante Adal.** “Presentarse ¿quién eres?” –contesta un estudiante.

Maestra. “Bien, entonces, un ejemplo de cómo se debe redactar”.

Estudiante Adal. “Buenas tardes, apreciable doctor fulanito de tal, soy Adal Nava, pasante de nutrición” –contesta el estudiante en un afán de construir el texto en el aire, mientras, los demás jóvenes hablan y escriben entre cuchicheos.

Maestra. “Presten atención”

Estudiante Adal. “Me dirijo a usted por tal motivo” –continuaba con el texto que dictaba de memoria. En esto, la maestra interrumpe.

Maestra. “Bien, siguiente punto. Marce puedes decirnos de qué se trata”. Marce se encontraba distraída con una de sus compañeras.

Estudiante Marce. “¿Qué vas a hacer o de qué vas a hablar o qué quieres hacer de tu proyecto de tu tesis? Para que el doctor o la persona que te va a ayudar se entere de tu trabajo” Contesta algo apenada (quedo y haciendo pausas) al saberse exhibida por la maestra y ante la mirada de reclamo de sus compañeros de aula.

En este evento se infiere que los estudiantes poseen conocimientos de qué es una carta y los posibles elementos que la conforman. Existe una experiencia de escritura, una experiencia en la redacción de cartas. Por lo que, los estudiantes han leído y escrito cartas. Igual, entre ellos reflexionan y ensayan cómo iniciar la redacción, cómo darle esa formalidad que se requiere para centrar la atención del lector y el asunto a tratar. Por ejemplo: “Buenas tardes, apreciable doctor”, “nombre del doctor”, “me dirijo a usted por tal motivo” y “¿qué vas a hablar o qué quieres hacer en tu proyecto de tu tesis”.

Desde el planteamiento de los estudiantes y retomando a Portocarrero y Gironella, “La estructura de cada carta debe adecuarse en cada caso a nuestras necesidades y, sobre todo, a las necesidades del lector” (2003, p. 96). Para esto, agregan los autores, se deben reconocer tres partes principales: a) el inicio, donde se consigna la fecha y el saludo o encabezamiento de la carta; b) el cuerpo de la carta, que comprende al mensaje en sí, adecuado a las necesidades y expectativas del lector y, c) el cierre de la carta donde, en relación con el saludo, se hace la despedida (se agrega firma, nombre y apellido), donde puede llevar, o no, una posdata como recordatorio final al lector.

De aquí que, la carta desempeña un papel relevante para el aprendizaje de la escritura académica entre jóvenes de educación superior, como una referencia viva de escritura. El estudiante, a partir de la escritura de cartas, identifica y se hace de una idea de ese posible lector (o lectores) a quien se dirige. Además, como escritor tiene claro desde el principio el propósito de su mensaje en sí, mismo que le permite (antes, durante y después), hacerse de una estructura que dé consistencia a aquello que pretende como propósito de escritura ante los otros, sin

dejar de situarse en el contexto de su disciplina de estudio profesional.

Corrección de escritura a la carta

La ansiedad se hace presa de las voces y reclamos de los jóvenes que inundan el espacio del salón de clases. La maestra toma su lugar de costumbre en un extremo del roído escritorio universitario, mira su celular. Como que el tiempo acordado había transcurrido. Los jóvenes se acomodan en sus asientos como para presenciar un espectáculo que exige una actitud de joven bien portado.

Maestra. “Vamos a proyectarlo en Word. En este caso es un solo párrafo. Todos van a poner mucha atención, como si fuera una carta dirigida a ustedes y van a decirnos qué encuentran, qué hay que mejorarle, ya sea de estilo, forma o fondo”.

Escuchar la voz de la maestra es señal de que el tiempo para escribir la carta ha concluido. Los estudiantes se miran unos a otros confirmando un pequeño guion acordado de antemano en el equipo. Tres chicas acompañadas de un joven se apresuran a tomar el área de frente a las butacas, conectan su laptop al proyector y despliegan una pantalla electrónica. La maestra ocupa su reservación entre los estudiantes. Acto seguido, aparece la carta en pantalla, acaparando el escenario en una hoja de Word, sobre un fondo blanco, Arial doce a doble espacio. Ahí estaba. Bajo el escrutinio de miradas y voces cortas. Los jóvenes expositores clavan su mirada en las gafas de la maestra en espera de alguna señal que les autorice iniciar la lectura de la carta expuesta.

En esta nueva sesión de trabajo en el salón de clases, los alumnos exhiben en pantalla la escritura de un texto académico, en este caso es una carta dirigida al director de tesis. Mientras se da lectura al pie de la letra, algunos espectadores toman nota, otros siguen la lectura y la maestra hace lo propio. Al concluir la lectura, la maestra se adelanta, agradece a quien leyó y pregunta a una estudiante del grupo, esta responde e inicia un intercambio de preguntas y respuestas sobre la carta expuesta. Esta viñeta ilustra un poco este tipo de escenario:

Maestra. “Gracias. Silvia, comentarios”.

Estudiante gpo.: “Quedamos en que era un solo contacto”

Maestra. “Ellos pusieron el número de celular del contacto, pero mencionan a todos los integrantes del equipo”.

Estudiante gpo.: “El estilo, que forme parte de “este” ¿no lleva acento ‘este’?” Pregunta otro estudiante del grupo.

Estudiante exp.: “No”

Este tipo de rutinas significativas se suceden, una tras otra, durante el curso-seminario *Fundamentación de un proyecto de investigación en Nutrición*. Los estudiantes integrados en equipos de escritura confeccionan los textos académicos, en este caso la carta al director de tesis. Después de concluir con la escritura del texto, le sigue la exhibición ante el grupo para someterlo al escrutinio de la consigna dictada por la maestra: “van a decirnos qué encuentran, qué hay que mejorarle, ya sea de estilo, forma o fondo”.

En *Reparar la escritura*, Cassany (2014) deja entrever los chorros de tinta que se despliegan en curiosos garabatos sobre el texto escrito, nada discretos se dejan observar en todo el texto. Estos, adquieren una infinidad de formas y estilos que solo tienen sentido en quien las hace (el docente) y, muy remotamente, ¿en quién se hacen (el alumno)? Se entiende, de acuerdo con Cassany (2014), que la voz autorizada en estos menesteres de la corrección recae en el docente frente al texto, no así, en los estudiantes, quienes asumen sin cortapisa los designios de prácticas sociales que ya son parte del folclor educativo. No obstante, en la viñeta se observa que la corrección del texto escrito corre a cuenta de los propios estudiantes y no, como deja entrever Cassany, a cargo de la maestra.

Aquí vale una acotación, Cassany (2014) plantea la corrección como un acto individual que el escritor hace frente al texto escrito en una hoja de papel. En este caso, la corrección es un acto colaborativo que los estudiantes hacen frente a un texto proyectado en pantalla en un salón de clases. Los estudiantes realizan el escrutinio de la carta escrita por los compañeros, bajo la consigna de la maestra: “Todos van a poner mucha atención, como si fuera una carta dirigida a ustedes”. Al tiempo que el estudiante asume el rol de escritor (remitente), adopta el papel de lector (destinatario) que corrige el texto.

Primero, asumiendo el rol de escritor: da forma al texto en equipos de tres o cuatro estudiantes, escribe y reescribe el texto al querer convenir una idea de texto que integre las distintas opiniones de los compañeros (discuten, revisan apuntes y escuchan a otros equipos); y, para luego, exhibir y someter el texto a la corrección de los compañeros. Segundo, como hipotético destinatario: el estudiante escucha y sigue la lectura del texto proyectado en pantalla; hace observaciones y/o precisiones; detecta ausencias y sugiere correcciones; también escucha la participación de sus compañeros y presta atención a la intervención conciliatoria de la maestra.

En este sentido, Carlino sugiera la necesidad de que “los docentes se ocupen de enseñar a planificar y a revisar lo escrito y ayuden a anticipar el punto de vista del destinatario” (2005, p. 31). Y, por su parte, Cassany (2014) no dejará de insistir en que la escritura académica como práctica social requiere del entrenamiento consciente y planeado como cualquier otra habilidad. Esto me lleva a reflexionar sobre la infinidad de posibles situaciones que se pueden crear y generar en el salón de clases, como espacio idóneo para el aprendizaje de la escritura a partir de la escritura de cartas dirigidas a los miembros de la comunidad discursiva, en este caso: estudiantes, maestros e investigadores del área profesional. Por lo tanto, la escritura de cartas sitúa al joven escritor en la disciplina profesional, consciente del entorno en que tiene lugar su discurso. Primero, se forma una idea clara del lector o lectores para quien escribe. Luego, cuida y madura muy bien el propósito de su escrito. Después, se asume como escritor y ensaya la mejor manera de expresar su mensaje. Finalmente, se asume como lector, se lee y relee corrigiendo y el mejor efecto de sus palabras.

En cuanto a la corrección de cartas entre estudiantes, esta se explica, no como un subproceso aislado, adicional y ajeno del proceso de escritura del sujeto que escribe, sino más bien, como una parte fundamental e imprescindible de todo el acto creativo del joven escritor. Primero, los estudiantes escriben, exhiben lo que escriben y corrigen de acuerdo con las observaciones que reciben. Luego, cada uno de estos estudiantes, escucha y lee lo que escriben sus compañeros de grupo y hace observaciones. Aún con sus bemoles, esta serie de aciertos y desaciertos de

escritura que se viven en el aula universitaria dan forma a la práctica social del aprendizaje de la escritura académica entre los jóvenes estudiantes de nutrición.

Conclusiones

Por lo anterior, con la presente investigación se demuestra que, en las aulas universitarias, no se está haciendo lo suficiente, o casi nada, para que los jóvenes adquieran y desarrollen habilidades para la escritura en la profesión, tal como sucede en el grupo de la escuela de nutrición. Ciertamente, existe un trabajo de aula en el que los jóvenes y la maestra desarrollan actividades en torno a la escritura de una carta, pero estas actividades quedan a la responsabilidad y criterio de los propios estudiantes, quienes a partir de sus concepciones de escritura elaboran un texto escrito. Además, se muestra cómo la maestra trabaja en la idea de que el estudiante sabe escribir y que posee habilidades para escritura, que solo requieren del acompañamiento, mientras escribe y corrige lo que se le solicita que escriba.

No obstante, me parece importante destacar como tiene lugar la escritura en el salón de clases universitario. Esta se desarrolla, no como un acto individual, sino más bien como un acto colaborativo, donde estudiantes y maestra van dando sentido y significado a la escritura que ahí mismo se produce. Donde, incluso, se observa que el mayor énfasis de este acto colaborativo se centra en la estructura del texto (la carta) y en el uso correcto e incorrecto de las reglas gramaticales.

Otro hallazgo por destacar es la escritura de la carta como texto académico. Con la escritura de cartas, el joven estudiante se sitúa en el contexto de su disciplina profesional, ya que, al tomar en cuenta a su lector y el propósito de su mensaje, la escritura se vuelve un proceso consciente que va y viene en diversas posibilidades discursivas.

Así, estos resultados de investigación se insertan en esa demanda social y académica por retomar la enseñanza e investigación de la escritura académica en los estudios universitarios, desde una perspectiva social.

Referencias

- Barton, D. y M. Hamilton (1998). *Literacidades locales de lectura y escritura en una comunidad*. Taylor y Francis e-Library.
- Barton, D., M. Hamilton y R. Ivanič (2000). *Literacidad situada. La lectura y la escritura en contexto*. Taylor y Francis or Routledge's
- Bertely, B. M. (2000). *Conociendo a las escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251.
- Cassany, D. (2014). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (3ª edición). Graó.
- Castro, M. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506.
- Ferrero, C. (2002). "Aproximación al análisis de los discursos profesionales". *Revista Signos*. 35(51-52).
- García, M. (2004). *Análisis del discurso de ensayos estudiantiles. Disertación doctoral*. De la Universidad de Barcelona (Acceso en junio de 2015).
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. A. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. En *@tic. Revista de innovación educativa*, (4), 2-12.
- Portocarrero, F. y N. Gironella (2003). *La escritura rentable. La eficacia de la palabra en la empresa*. Ediciones SM.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Vigésimotercera edición.
- Rodríguez B. L. I. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. En *Revista Digital Universitaria*, 5(1).
- Valdivia, M. (193s/a). *El arte de escribir cartas*. Santiago de Chile: Librerías cultura (Pequeña enciclopedia práctica Núm. 5).

Capítulo 4

La escritura de cuento en compañía de jóvenes en Educación Media Superior¹

Story writing in the company of young people in Higher Education

*María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez
Universidad Autónoma de Sinaloa
luisaverastica@hotmail.com*

¹ *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Núm. 7, enero-junio. ISSN: 2007-8412. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/648>

Resumen

El presente estudio forma parte de una investigación concluida en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en la modalidad de tesis doctoral, con el título de “Valores de mundos narrados para mundos posibles en jóvenes de Educación Media Superior de la UAS”, de donde se deriva el capítulo que tiene por objetivo indagar cuáles son las prácticas de escritura entre docentes y estudiantes cuando se produce un cuento. Esta es una investigación cualitativa que se instruye en una metodología interpretativa. Así, a partir de la lectura de cuentos escritos por 160 estudiantes, estos responden a diez interrogantes para constatar que los valores presentes en la lectura y escritura de cuentos de jóvenes universitarios son producto de su vida cotidiana. Uno de los resultados indica la predominancia hacia la lectura de obras narrativas por encima de la exigencia de escribir relatos en compañía a fin de intercambiar impresiones y técnicas de creación narrativa.

Introducción

En este artículo destaca el contexto universitario de las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), donde predomina la lectura de cuentos como práctica social para el aprendizaje de la escritura de textos narrativos.

Durante un tiempo se pensó que la lectura y escritura de cuentos es una competencia que solamente desarrollan aquellos estudiantes atraídos por la literatura, dando por hecho que la creación de relatos en las escuelas preparatorias interesa solo a los jóvenes que tienen un contacto permanente con las obras literarias. Incluso se observó que a los maestros de literatura les preocupa más avanzar (en tiempo y forma) en los contenidos del programa de acuerdo con el calendario escolar, antes que atender las necesidades de escritura de los estudiantes.

Los jóvenes en estudio afirman que en las clases de literatura y en el tiempo dedicado a la creación del relato, solamente se leen cuentos para identificar los elementos estructurales. De ahí que algunos de estos jóvenes muestren interés por aprender sobre los consejos técnicos para escribir cuentos que cumplan con lo requerido para participar en una convocatoria, puesto que en las aulas no se cuenta con una cultura que permita intercambiar impresiones sobre lecturas y técnicas de ejecución literaria, prestarse o regalarse libros.

Otro aspecto que llama la atención es que, en la biblioteca escolar, predominan los libros de texto de las diferentes asignaturas que se cursan en el bachillerato universitario. Además, en dicho espacio, hay una ausencia de intercambio verbal entre estudiantes al momento de leer obras literarias, porque solo se permite la lectura en silencio. Con esto, pudiera decirse que la práctica de acompañarse o de acompañar a otros en la lectura se limita a instalarse en la misma mesa, pero en silencio.

De ahí que se observe que, en las aulas de bachillerato, los estudiantes carecen de espacios y de estrategias para compartir sus lecturas y sus producciones narrativas. Igualmente, se topan con la indiferencia de los docentes para atender el objetivo de promover la lectura y escritura de textos narrativos, en este caso el cuento. Esto implica, entre otras cosas, implementar mecanismos en el aula que involucren a los docentes y estudiantes en prácticas de lectura y escritura de textos narrativos en compañía.

Marco teórico

Estudios recientes sobre cultura escrita en la universidad coinciden en que una nueva cultura lectora demanda la práctica de lectura en compañía y no en solitario, al experimentar su dimensión socializadora (Colomer, 2005; Carrasco, 2003; Lerner, 2011; Schneuwly, 1997; Inostroza, 2003).

Como precursor del enfoque sociocultural, para Vygotski (Schneuwly, 1997) y para quienes han ampliado y desarrollado sus ideas, el aprendizaje no es una actividad separada realizada por sí misma, sino un aspecto integral de participar en las actividades en curso de la propia comunidad.

Entre estos estudiosos, Teresa Colomer (2005) encuentra que compartir las obras literarias con las demás personas es importante porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas.

Si la escuela puede enseñar estrategias de enseñanza de la lectura y promover su regular empleo, Alma Carrasco (2003) sugiere aprovechar lo que otros han aportado en el terreno de la comprensión de la lectura, porque son precisamente las personas que han sido movidas, interpeladas por un texto, las que ayudan a acercar a otros a leer.

En la opinión de Gloria Inostroza (2003), comúnmente los educadores centran su atención en hacer comprender a los niños que la escritura es un sistema de representación. Por tanto, invariablemente se olvida que en la creación de un relato no solo se activa la competencia narrativa en quien lo produce sino también en quien lo hace suyo. En esa competencia confluyen asimismo la afectividad y las relaciones sociales.

De acuerdo con Gimeno Sacristán (2005, p. 87), la lectura es una práctica que refleja y determina una forma de adquirir y de relacionarse con la experiencia de los otros. El individuo moderno es el sujeto lector. Somos lo que leemos y según cómo lo hacemos.

Desde estas aportaciones puede sustentarse el estudio del aprendizaje del cuento en compañía de jóvenes de bachillerato, quienes se dieron a la tarea de leer los cuentos escritos por otros jóvenes y donde los personajes son también de su edad y están ubicados como estudiantes de educación media superior, esto con el fin de conocer cómo viven el proceso de construcción de textos narrativos en el ámbito educativo.

Metodología

Para este estudio se plantea una metodología interpretativa desde la investigación cualitativa, y se propone estudiar una realidad en su globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola. Desde esta perspectiva se parte de los datos para explicar e interpretar la realidad de los sujetos observados y no de teorías previas (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992), como comúnmente suele hacerse.

La observación y el cuestionario son las herramientas básicas para la recolección de datos que sustentan nuestro objeto de estudio, teniendo como escenario una institución educativa que tiene 38 escuelas preparatorias con 56 extensiones, donde interactúa un universo de 57 276 estudiantes (2° Informe, 2015). Con ello, se manifiesta el poderío de la masificación de la enseñanza y del aprendizaje en un contexto que impone la figura de los profesores sobre los aprendices.

Con esta metodología, durante el mes de abril se estudiaron diferentes escuelas en días consecutivos, solicitando a los docentes el permiso para recoger los datos al aplicar las entrevistas en las siguientes ocho escuelas de preparatoria: Hermanos Flores Magón, Emiliano Zapata, La Reforma, Ruíz Cortines, Los Mochis, Rubén Jaramillo, Guamúchil y Concordia, ubicadas a largo de Sinaloa.

Para esta entrevista semiestructurada se planteó la siguiente pregunta ¿Cómo transcurre una clase de literatura cuando se construye un cuento? Con ello, resultó indispensable recurrir a la observación de los sujetos de estudio, quienes se mostraron reacios a participar en la investigación porque consideraban que no le aportaba nada a la calificación de su curso, aunque finalmente accedieron cuando el maestro en turno contempló tomarla en cuenta para su evaluación.

Por otra parte, fue posible aplicar entrevistas a fin de identificar valores en el lenguaje y en las acciones de los personajes de los cuentos, mediante la lectura de un cuento por cada uno de los veinte estudiantes de los grupos participantes en la investigación. De esta manera, se plantearon diez preguntas abiertas a un total de 160 estudiantes de tercer grado de ocho escuelas preparatorias, 10 mujeres y 10 hombres en cada escuela por día.

Asimismo, se observaron las actuaciones de los estudiantes para la lectura de los cuentos, con el objetivo de contrastar las respuestas escritas con las expresiones verbales emitidas ante la práctica de lectura de las narraciones.

Finalmente, se sistematizaron los datos mediante el análisis de muestras en función de su naturaleza, recurriendo a la interpretación del conjunto textual que incluye a los cuentos recopilados por una década y escritos por jóvenes de EMS, a las observaciones recabadas durante

la aplicación del instrumento de investigación y a la identificación de valores en las acciones de los personajes de los cuentos a través de la lectura realizada por los estudiantes del último grado de preparatoria.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

La investigación referida fue desarrollada con el propósito de que una muestra de 160 estudiantes respondiera un cuestionario de diez preguntas, de las cuales una tiene el propósito de conocer cuáles son las prácticas más recurridas durante las clases de literatura cuando se aborda el tema de la producción de cuentos. En los resultados se observa una necesidad por implementar la escritura de cuentos en compañía, puesto que en las aulas se tiende más a leer que a escribir y a leer en solitario por encima de leer y escribir en compañía.

Para la obtención de estos datos se entrevistó a jóvenes muy parecidos de acuerdo con su temperamento: alegres, serios o muy serios. Los alegres, ruidosos y desinhibidos en el centro y hacia el sur del estado de Sinaloa. Los callados y ordenados hacia el centro norte y norte. De lenguaje más fluido en la escritura los estudiantes de la capital del estado. Todos tomaron de 30 a 45 minutos para responder a las preguntas después de realizar la lectura del cuento encomendado.

La escritura de cuento con prácticas de lectura y escritura

En el aula, la producción de cuento transcurre con prácticas de lectura y escritura, señalando un total de 65 participantes para el estudio que dio origen a este artículo. Según manifestaron, en la clase de literatura se lee en grupo y se buscan las palabras que no se comprendieron, se revisa la ortografía y se comenta la biografía del autor. En sus respuestas se refirieron a las clases de literatura como de solo lectura.

Entre los estudiantes de las preparatorias de la UAS, la escritura de cuentos implica identificar los elementos estructurales e interiorizar en la estructura y la secuencia que han de adoptar los relatos, pero ello es insuficiente para desarrollar la competencia de escritura artística litera-

ria. Según los estudiantes, durante la clase de producción de relatos, el profesor de literatura:

- Trata de inculcarnos el gusto por la lectura y la escritura para que aprendamos a expresarnos y comprender muchas cosas del texto leído.
- Suele leer, describir el texto, buscar palabras no comprendidas, respetar la ortografía y ver lo que el autor expresa mediante la lectura o nos invita a ponernos en su lugar.
- Nos pone a leer libros y algunas veces nos solicita asistir a obras de teatro.
- Inicia con una lectura y otras veces nos deja ver una película o diapositivas.

Con este escenario, todo indica que estos docentes se sujetan a cumplir únicamente con una parte de lo que señalan los planes de estudio de la materia, ya que a lo largo del semestre hacen análisis literario en la lectura de cuentos. No obstante, en dichos planes de estudio también aparece la producción narrativa. De acuerdo con McEwan (1998, p. 50), los maestros usan las historias como tal vez lo hizo Sócrates en *Gorgias*: las leen o indican que sean leídas con la esperanza de que el esfuerzo produzca algo bueno; sin embargo, sería necesario presionarlos para que reflexionaran cuál es el beneficio que ello puede traer.

Dentro del resultado del análisis estructural aplicado a los cuentos escritos por los jóvenes estudiados, se observó su falta de dominio para producir un cuento con los elementos estructurales del relato. Ante ello, Teresa Colomer (2005, p. 170) indica cómo el aprendizaje de las estructuras, los personajes, los motivos, las imágenes o las voces narrativas demuestran su eficacia en cuanto los aprendices se deciden a usarlas para contar sus propias historias.

Aunque las prácticas de leer y escribir en la escuela apuntan a inculcar el hábito de la lectura, esto puede conseguirse con, sin y a pesar del profesor de literatura. Como afirma la estudiosa de las competencias culturales y artísticas, Andrea Giráldez (2007, p. 55), las artes pueden aportar todo eso y mucho más. No basta con que la educación artística literaria se ofrezca a todo el alumnado, sino que debe ser enseñada de manera eficaz. Pero ¿cómo están practicando la escritura narrativa estos estudiantes?

La escritura de cuento sin lectura y escritura

De acuerdo con los resultados, 20 estudiantes manifestaron no haberse involucrado en la producción narrativa en buena medida porque los docentes de literatura no tocan el tema. Incluso, cuando tienen el tiempo para hacerlo, no lo hacen. A decir de los estudiantes, durante el semestre no se involucraron en la escritura de relatos y por eso no pueden describir cuáles son las estrategias seguidas por los docentes para escribir un texto narrativo.

De ahí que en los resultados de la entrevista se responda que hay maestros de literatura que ocupan su tiempo en preparar a los estudiantes para la prueba “Enlace”, en lugar de atender lo concerniente a la asignatura, olvidando que el preceptor (Penalva, 2006, p. 87), ya desde Locke, es la clave de la enseñanza, pues si este no está formado y encarna las cualidades a enseñar, la enseñanza fracasará. A decir verdad, estas son las expresiones de jóvenes que hacen un esfuerzo por recordar cuáles son las estrategias de lectura y escritura más socorridas por los profesores durante la creación del cuento:

- No recuerdo.
- Pues la verdad, no sé porque casi no vimos nada.
- Casi no tuvimos clase de literatura, ya que nos la pasamos en eso de la prueba “Enlace”.

Por tanto, el profesor de literatura no existe como aquel capaz de dominar los contenidos requeridos para el desarrollo de su materia, ni aplica las estrategias más eficaces para la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. ¿Cómo es posible que ignore las peticiones de los estudiantes de involucrarse en la producción de textos literarios?

Esto resulta todavía más inverosímil si el centro de los afanes de los profesores es que los estudiantes asimilen los contenidos académicos, pero también las formas de razonamiento y de pensamiento vinculadas con la epistemología de la asignatura (Carles Monereo, 1998).

Lejos de asumir este principio, las escuelas investigadas se muestran indiferentes, ya que de manera arbitraria contratan a los profesores del área de lengua y literatura, sin tomar en cuenta su profesión, bajo la

creencia de que cualquier profesionista puede impartir la materia de producción de textos literarios. Así, se olvida que la formación inicial de los profesores asignados repercute a favor o en contra del desarrollo escolar de los aprendices de producción literaria.

La escritura de cuento con reescritura de inicio, desarrollo y desenlace

Al ejercitar reiteradamente el inicio, desarrollo y desenlace del relato, los maestros de literatura están seguros de que cumplen con uno de los objetivos curriculares, el cual indica promover entre los estudiantes la creación del cuento. De ahí que, para 59 jóvenes lectores, la unidad dedicada al aprendizaje de la creación de historias narradas suele reducirse a ensayar la estructura de dicho género literario.

Aunque lo básico es aprender sobre los elementos estructurales que debe seguir el cuento, también, de acuerdo con lo manifestado, los estudiantes solicitan aprender las estrategias que les permitan ensayar una trama, una época, el nivel socio económico, los personajes, el tipo de narrador y los espacios donde han de actuar.

Uno de los grandes estudiosos del cuento y el arte de escribir, Víctor Montoya (2010), cuenta cómo, en su caso, cada vez que se dispone a escribir un cuento piensa muchas veces cuándo debe de terminarlo, de manera que el tema abordado tenga una coherencia lógica y sea más accesible para el lector. En este sentido, el cuento, a pesar de ser experimental, no tiene que ser un rompecabezas o un laberinto sin salida. Sin embargo ¿cuántos profesores de literatura comparten esta visión? Ante estas carencias, los estudiantes afirman que las clases de creación de cuentos constan de:

- Precisamente, las partes que constituyen el cuento: Inicio, desarrollo y conclusión.
- Seleccionar una trama, para después ver a los personajes y su papel, seleccionar lugares, fechas, contexto y después iniciar con borradores.
- Primero visualizar las ideas y luego usar la imaginación para empezar a desarrollar un cuento propio.

Con frecuencia, suele escucharse que, con un libro de cuentos, una novela o un libro de poemas no se cambia al país, la sociedad, ni se hace una revolución; sin embargo, sí ayuda mucho a tomar conciencia de las situaciones (Alfonso Guerra, 2003), ya que nos sitúa ante aquello que se nos aparece como lo más natural, lo que hay que aceptar porque ya está establecido.

Para los estudiantes, el que los maestros les enseñen a identificar y escribir un cuento a partir de las partes que lo constituyen no es algo nuevo, puesto que ya lo aprendieron desde la educación básica. No obstante, agradecen a sus profesores cuando se dan el tiempo de enseñarles a construir un cuento a través de estrategias distintas, ya que consideran que de ello depende el éxito del escritor.

La escritura de cuento con prácticas siempre diferentes

Las clases de literatura para 16 de estos jóvenes pueden ser diferentes, en lugar de ser siempre de lectura y escritura de cuentos, o sin lectura y escritura de cuento, o con inicio, desarrollo y desenlace. No obstante, ¿cuántas estrategias se implementan en las clases diferentes para involucrar a los estudiantes en la producción narrativa?

Si bien los objetivos que persiguen usualmente los profesores de literatura (Monereo, 1998, p. 16), son en primera instancia enseñar a sus alumnos a seguir las instrucciones al pie de la letra, cómo conocer y utilizar de forma adecuada los procedimientos curriculares específicos para resolver la tarea en cuestión, y reflexionar sobre lo que hay que hacer, la manera de hacerlo y por qué, durante y una vez terminado el trabajo, en realidad aquellos jóvenes que señalan que su clase de literatura es siempre nueva y diferente encuentran que el profesor de literatura:

- No sigue estrategias sino el tema de la clase; ninguna clase es igual.
- Cada día enseña de forma diferente.
- Hace sus clases muy dinámicas y diferentes entre sí.
- Deja que sus alumnos desarrollen el tema a su manera o en equipo, por lo que la clase no se torna difícil ni aburrida.

Con estas respuestas, enseñar y aprender significan aprender derribando barreras de diversos tipos (de expectativas, de aburrimiento, de pre-

definición). Enseñar implica proporcionar a las personas los trucos, el conocimiento y la experiencia que necesitan para enseñarse a sí mismas (Greene, 2005, p. 30). Lo cierto es que al planear un cuento se empieza por hacer un esquema de su inicio, nudo y desenlace, por imaginar la personalidad de los personajes y sus actuaciones, en qué ambientes, con cuáles ideas, refiriendo aquello que es sustancial. Ello exige que el maestro se vea así mismo como un artista de las letras, en cuyas manos recae la responsabilidad de moldear al estudiante como un escritor de cuentos.

En este sentido, Montoya (2010, p. 4) plantea que todo cuento exige trabajar una estructura con la precisión de un joyero. No admite, por ejemplo, descripciones extensas o temas entreverados que obstaculicen la agilidad del relato. El autor, sin redundancias ni explicaciones didácticas, debe narrar una historia completa con brevedad, tratando de satisfacer con rapidez la curiosidad del lector.

En suma, la lectura y escritura son actividades que pueden realizarse en compañía y en las que los profesores de literatura necesitan involucrar más a sus estudiantes.

Consideraciones finales

En las escuelas de educación media superior analizadas predominan las clases de literatura donde solo se realiza lectura por encima de la escritura de cuentos, a pesar de que algunos estudiantes manifestaron su interés por involucrarse en el aprendizaje de actividades que dote de los conocimientos técnicos para escribir cuentos, como lo hacen los escritores expertos. Por tanto, en las aulas se registran prácticas de lectura de obras literarias, alejadas de la escritura en compañía.

En este sentido, necesitamos ejercitar a los estudiantes en la construcción de estructuras del relato y en la identificación de sus elementos, con el propósito de interiorizar en el armazón y la secuencia de los relatos para desarrollar la competencia artística literaria exigida por los estudiantes interesados en producir este género literario.

Finalmente, la lectura y escritura de cuento en compañía se avizora como una salvaguarda para los estudiantes cansados de leer y escribir en solitario,

porque encuentran más productivo intercambiar impresiones en el proceso de construcción narrativa. En compañía y a manera de club literario, se puede leer lo creado para intercambiar opiniones y recursos literarios.

Bibliografía

- Carrasco Altamirano, Alma (2003). La escuela puede enseñar estrategias de enseñanza de la lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), pp. 129-142. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Alianza editores.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Inostroza, G. (2003). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Ed. J.C. SÁEZ.
- Lerner, D. (2011). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Martín Garzo, G. (2003). *Literatura y sociedad. Un debate en los inicios del siglo XXI*. España: Fundación Caballero Bonald. Santa Teresa Industrias Gráficas. S.A.
- Mc Ewan, H., y Kieran, E. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.
- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.
- Penalva Buitrago, J. (2006). *El profesor como formador moral*. Ed. Educar. Sacristán,
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Schneuwly, B. (1997). *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Gráficas Rogar. Recuperado en: <http://archive-ouverte.ch/unige:35528>

Capítulo 5

La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio¹

Crisanto Salazar González
Universidad de Guadalajara

¹ *Diálogos sobre Educación*. Año 6, Número 11, julio-diciembre. ISSN 2007-2171 (pp. 1-21). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457059005>

Resumen

Este trabajo recupera las diferentes líneas de investigación que se han planteado para el estudio de la escritura académica en el contexto de la educación superior. A partir de la revisión de la literatura se identifican tres dimensiones de estudio de la escritura —lingüística, cognitiva y social— y sus correspondientes perspectivas o enfoques de investigación que exploran, analizan y explican la escritura académica que realizan los jóvenes en su formación universitaria. Así, este trabajo presenta la ubicación geográfica y temporal de estudio de la escritura, el planteamiento teórico de las dimensiones de estudio de la lengua escrita, las dimensiones y perspectivas de investigación de la escritura académica.

La escritura académica universitaria está siendo considerada como una nueva línea de investigación puesto que es objeto de estudio sistemático y de enseñanza desde hace dos décadas en el contexto anglosajón y una década en el ámbito latinoamericano. Algunos investigadores señalan que históricamente se ha priorizado la comprensión y producción textual en la educación básica debido a que leer y escribir ha sido la misión histórica de este nivel educativo (Ortiz, 2011, p. 18). Sin embargo, para Carlino (2005) la escritura es una de las actividades intelectuales más formativas que existen, no solo en el nivel básico, sino de todo el proceso educativo. De ahí que la escritura académica se coloca como un tema emergente de investigación de las instituciones y centros de investigación educativa.

En este sentido, la escritura académica adquiere una relevancia en el contexto de la investigación educativa a partir de diversas líneas de investigación que convergen en el propósito de explicar y comprender la escritura que desarrollan los jóvenes durante su proceso de formación profesional. El lenguaje escrito, según Parodi (2008), se presenta como un componente esencial para el aprendizaje en las disciplinas, ya sea por medio de la elaboración de escritos que van desde un resumen hasta una tesis de grado o un artículo de investigación; aunque estos estudios

solo logran tocar la punta del iceberg de aquello que obstaculiza o limita el desarrollo de habilidades de escritura en los jóvenes profesionistas.

Así, este trabajo forma parte de la tesis de grado “La escritura académica en educación superior: una práctica social para la formación profesional”, cuyo objetivo es analizar las prácticas letradas que caracterizan a la escritura académica en educación superior como una manera de comprender las situaciones en que se genera la práctica de la lengua escrita en una disciplina de estudio profesional. De ahí que este estudio aporte elementos para el estado de la cuestión en la temática de la escritura académica universitaria y tenga como propósito revisar y delimitar las distintas miradas que exploran, analizan y explican la escritura académica en el contexto universitario, con la idea de elaborar un esquema representativo de las diferentes posibilidades de abordar los problemas de escritura académica que caracterizan la formación universitaria.

Para esto se revisó lo publicado durante los últimos quince años sobre la escritura académica en educación superior, priorizando la temática de estudio, el objeto de estudio, las características de la investigación, las referencias teóricas y los estudios recientes. El procedimiento estuvo marcado de la siguiente manera: búsqueda de fuentes referidas a la escritura académica, clasificación de las fuentes, elaboración de fichas de trabajo, identificación y clasificación de los estudios, elaboración de esquemas, elaboración y revisión final. Así, este trabajo se presenta en cuatro momentos: ubicación geográfica y temporal de los estudios sobre la escritura académica, planteamiento teórico de las dimensiones de estudio de la lengua escrita, dimensiones y perspectivas de investigación de la escritura académica y las conclusiones.

Ubicación temporal y geográfica de las últimas investigaciones

La escritura académica universitaria es un tema de investigación sumamente nuevo en la lengua hispana. Carlino (2013) en su artículo “Alfabetización académica diez años después” da cuenta de la escasa literatura en español que existía en el año 2000 sobre la lectura y escritura en la universidad, mientras que en la lengua anglosajona abundaban las

ediciones sobre esta temática. Al parecer, dice la autora, en el mundo hispano no existían estas investigaciones y si llegaron a existir se enfocaban únicamente en la enseñanza de la interpretación y producción textual, predominando los estudios lingüísticos y psicológicos centrados en el lector. Sin embargo, dada su persistencia y la de su equipo de investigadores, es a partir del 2001 que se instaura la lectura y escritura como objeto de enseñanza en las universidades argentinas, no como un asunto remedial sino como una responsabilidad de las instituciones educativas de compartir las prácticas letradas propias de cada disciplina profesional.

En esta radiografía está el trabajo que presenta López y Pérez (2013), Carrasco y Albarrán (2013) y López y Castillo (2013) en los Estados del conocimiento que publica el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). A partir de esta revisión se puede juzgar que México se incluye en esta temática de investigación con un corpus de 328 trabajos de investigación en diez años: 140 artículos de investigación, 17 trabajos de tesis de grado y, en menor número, la publicación de 15 libros insertados en los diferentes niveles de educación en México: básica, media básica, media superior, superior y posgrado, además de educación especial y educación para adultos. Incluso algunos investigadores se repiten tanto en artículos como en libros y en capítulos de libros. Además, no existe un criterio claro del orden temático, ya que los temas aparecen otra vez como subtemas de otros capítulos. Otro dato relevante que se observa de estas investigaciones es que se localizan, predominantemente, en la Ciudad de México, Guadalajara, Puebla y Baja California.

El análisis de los Estados del conocimiento del COMIE, de acuerdo con López y Pérez (2013), Carrasco y Albarrán (2013) y López y Castillo (2013), sugiere tres puntos a destacar: a) Los estudios sobre la escritura y la lectura como prácticas sociales y situadas en construcción que comienzan a ser objeto de investigación desde una perspectiva social; b) El tema de la escritura y lectura aparece desarticulado entre los programas de los diferentes niveles educativos, y las actividades de enseñanza y aprendizaje son incompatibles con estos mismos programas; c) El lenguaje oral y escrito se aborda de manera multidisciplinaria.

ria y aislada para conocer el papel que tiene para el desarrollo social y educativo en distintas comunidades. Por lo que se puede juzgar, la investigación en esta temática es todavía insuficiente y, además, parte de iniciativas individuales que se ahogan en el enorme número de prioridades emergentes en el ámbito mexicano. De lo anterior se desprende que hace falta una mayor sistematización de los estudios sobre la lectura y escritura en el sistema educativo mexicano, situados en el contexto de formación universitaria.

Con una temática que se puede considerar longeva en el mundo hispano y los desatinos en el contexto mexicano, lo que hoy expongo constituye un mapa de las distintas miradas que conforman los estudios de la escritura académica. Para lograrlo, valen como referencias principales los estudios de Barton y Hamilton (1998), Castelló, Bañales y Vega (2010), Ortiz (2011) y Carlino (2013), ya que estos aportan elementos importantes, en una u otra línea, para la configuración de las diferentes perspectivas de investigación en esta temática.

Dimensiones de estudio de la lengua escrita

Para algunos autores como Street (2009) y Kalman (2003), los estudios sobre el lenguaje escrito adquieren un papel preponderante a partir de los años ochenta. A partir de este periodo se realizan investigaciones que exploran las características que poseen los textos que se elaboran dentro de un ámbito o actividad social determinada, la relación que guardan estas características con el ambiente y cómo adquieren significados al retomar sus convenciones o normas como miembros de una comunidad práctica. En esta temporalidad Kalman señala:

A principios de los años ochenta antropólogos, sociolingüistas y psicólogos sociales iniciaban una agenda de investigación... Buscaban entender cómo se usa la lengua escrita, cómo la construimos socialmente, qué valor tiene en diferentes lugares y culturas. Se estudiaba la alfabetización como una práctica social. (Kalman, 2003, p. 21)

Por su parte, Street (2009) expone que, en un principio, los procesos de escritura se explicaban a través de la teoría cognitiva, pero con los

estudios lingüísticos y etnográficos, a partir de 1980, se adquiere una mayor comprensión del texto escrito como práctica social basada en el género. El mismo autor plantea que “La Teoría de Género reconoce que a) existe una gran variedad de comunidades discursivas con sus propias normas y convenciones para construir y debatir el conocimiento, y b) que los textos varían lingüísticamente de acuerdo con su propósito y contexto” (Street, 2009, p. 3).

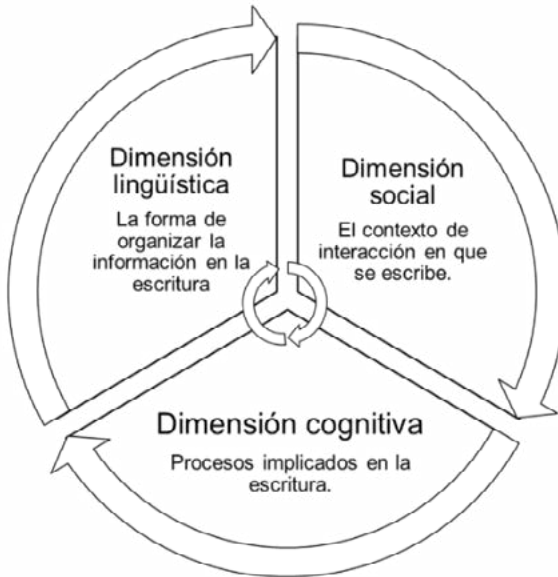
Sin embargo, en esta misma revisión teórica se advierte la necesidad de considerar una perspectiva que no limite los alcances del discurso escrito, sino que lo complementen en todas sus posibilidades discursivas y significativas. Para obtener un mejor efecto, el análisis de la escritura académica se debe plantear desde una perspectiva que integre los distintos estudios del discurso escrito para una mayor comprensión, dada su complejidad y multiplicidad de significados (Bajtín, 2009; Van Dijk, 2000; Parodi, 2002 y Cassany, 2008).

Esta postura se explica en los siguientes planteamientos: Bajtín (2009) propone que la diversidad de los géneros discursivos es tan grande que no hay ni puede haber un solo enfoque para su estudio; Van Dijk (2000), por su parte, sugiere adoptar métodos de análisis distintos a los tradicionales y asumir un enfoque multidisciplinar en la escritura; en cambio, Parodi (2002) plantea una perspectiva integradora de las diferentes aproximaciones que se han ido llevando a cabo para su descripción; y Cassany (2008) remarca que la perspectiva sociocultural permite determinar los factores del contexto en que se da la práctica de la lectura y la escritura, como una característica de la práctica letrada contemporánea.

Con estos antecedentes, a partir del análisis del concepto de discurso, Van Dijk (2008) propone tres dimensiones para su estudio: a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y, c) la interacción en situaciones de índole social. De ahí que el estudio del lenguaje escrito puede ser objeto de estudio desde distintas disciplinas, como serían: la lingüística para el estudio específico del lenguaje y su utilización; la psicología para el estudio de las creencias y de cómo estas se comunican; y las ciencias sociales para el análisis de las interacciones en situaciones sociales (Van Dijk, 2008, p. 23).

De acuerdo con estas orientaciones, las distintas aproximaciones de estudio de la lengua escrita se pueden categorizar tomando en cuenta el objeto del que se ocupan, como puede ser la forma de organización de la información, los procesos cognitivos implicados en la construcción e interpretación de la escritura y el contexto de interacción social en que se produce la escritura. Así pues, los diversos estudios e investigaciones sobre la escritura académica estarán enmarcados, en una primera instancia, en tres dimensiones de estudio: la dimensión lingüística, la dimensión cognitiva y la dimensión social. Mientras que en la segunda estarán las perspectivas o enfoques que se plantean desde las mismas dimensiones de estudio.

Dimensiones de estudio de la escritura académica



Dimensión lingüística de la escritura académica

La dimensión lingüística de la escritura tiene su origen en los estudios de la lengua y se fundamenta en las teorías gramaticales y discursivas. En su mayor parte, las investigaciones que se realizan desde esta

dimensión toman como principal marco de referencia el análisis del discurso de Van Dijk (2008).

En esta dimensión, el objeto de estudio se centra en el análisis de los distintos elementos que permiten organizar la información en el discurso, como el propósito comunicativo del discurso, el tipo de texto, las relaciones entre segmentos de información, el planteamiento de las ideas u oraciones en una unidad temática y la conjunción y selección de palabras para construir una oración.

También, el uso de la lengua escrita está determinado por el ámbito académico o profesional en que esta se produce y se caracteriza por cuatro niveles de especificidad lingüística, mismos que plantea Ferrero (2002): nivel léxico, nivel morfológico, nivel sintáctico y nivel del texto.

En el nivel léxico, Ferrero destaca el uso de términos propios del ejercicio de la profesión. Estos términos caracterizan un determinado campo del saber en relación con el sistema de redes conceptuales al que estos se remiten (Ferrero, 2002, p. 5). En cambio, el nivel morfológico estudia los procesos de formación de palabras (derivación y composición) que caracterizan a cada tipo de actividad en la profesión. Por su parte, en el nivel sintáctico destaca la nominalización de procedimientos habituales/comunes en los textos especializados, propio de la formalidad del registro en una profesión. Y en cuanto al nivel textual sobresalen las partes prototípicas o de superestructura del discurso. Lo que en el ensayo tradicional se conoce como introducción, cuerpo o desarrollo y conclusión (Ferrero, 2002, p. 5-7).

De ahí que todo escrito, de acuerdo con la forma en que se presenta y organiza la información, tiene un propósito específico para quien escribe y para quien lo lee. En esta idea Van Dijk (2008, p. 33) propone tomar en cuenta las reglas de cohesión y de coherencia textual. En la primera, un texto es cohesivo cuando las partes que integran al texto guardan relaciones de sentido y se refieren a la unidad interna del texto; en la segunda, el texto es coherente cuando existe una relación con el modo en que se organiza la información semántica. En este sentido, se podría afirmar que la lingüística aporta elementos importantes para comprender los requisitos que debe cumplir el texto, es decir, cómo se

debe presentar la información de acuerdo con el objetivo o función que pretende alcanzar en el lector a quien se dirige. En la consideración de esta serie de requisitos que debe cumplir el texto está que se debe dar la interacción/comunicación entre autor y lector.

El trabajo de Castro y Sánchez (2013) es un claro ejemplo de investigación en esta dimensión de la escritura académica. Ahí los autores realizan un análisis lingüístico de un corpus de cuarenta ensayos escolares, y por medio de la investigación cualitativa y del análisis del discurso exploran los recursos discursivos que utilizan los estudiantes en la construcción y expresión de opinión durante la formación académica. Para el análisis y descripción de los datos, los autores se plantean tres cuestiones: estructura del texto, inserción de la voz y construcción de perspectiva, mismos que se describen en los siguientes resultados.

En cuanto a la estructura del texto: a) los estudiantes conocen y manejan una sola estructura prototípica de organización y distribución de la información atribuibles al ensayo escolar (introducción, desarrollo y conclusión); y, b) los ensayos se caracterizan por una variación en la presencia o no de un título, la inclusión de epígrafes, la utilización de citas y/o referencias a lo largo de la exposición-argumentación, notas y, finalmente, la bibliografía consultada. En relación con la inserción y manejo de voces: a) los jóvenes desconocen las funciones retóricas que la cita cumple en el contexto disciplinar; y, b) las citas se incorporan de manera indirecta, es decir, el estudiante resume o sintetiza lo dicho por otro a través del recurso de la paráfrasis con el único objetivo de incorporar información. Mientras que en la construcción de perspectiva el estudiante tiende a las apreciaciones, cayendo en el dilema de ser objetivo y crítico a la vez, con una aparente contradicción en lo que a evaluación en el discurso especializado se refiere.

Como resultado de investigación, ante la falta de perspectiva Castro y Sánchez proponen fomentar un pensamiento complejo para que el estudiante desarrolle habilidades argumentativas que le permitan, entre otras cosas: considerar los marcos propios de la disciplina para la construcción de una opinión propia, aprender a pensar en situaciones abiertas de diálogo y discusión, investigar, informarse y evaluar los contenidos de aprendizaje, leer textos especializados para contrastar

puntos de vista e identificar posturas similares o diferentes a las propias (Castro y Sánchez, 2013). A partir de esta investigación se identifican y se sugieren distintos aspectos que pueden ser objeto de estudio desde una dimensión lingüística de la escritura académica.

Dimensión cognitiva de la escritura académica

En relación con la dimensión cognitiva, esta nace en el campo de estudio de la psicología y se apoya en las teorías del desarrollo cognitivo. A diferencia de la dimensión lingüística, aquí, en términos de Castelló et al. (2010) y Ortiz (2011), el estudio no se centra en el discurso sino en el estudio de los procesos cognitivos que desarrolla el sujeto al momento de escribir, incluye los procesos metacognitivos de planeación, revisión y al conjunto de actividades que realiza el sujeto escritor para la detección y solución de problemas textuales en la escritura.

La psicología cognitiva es la que se ha dedicado especialmente al estudio de los diversos procesos y representaciones mentales que los usuarios del lenguaje realizan en la producción y comprensión del texto y de la conversación (Van Dijk, 2008, p. 42). Así, las investigaciones que se realizan desde una dimensión cognitiva presentan como objeto de estudio alguno de los procesos mentales internos que desarrolla el sujeto escritor, y es a través de la escritura que el sujeto manifiesta ese conjunto de habilidades y competencias desarrolladas durante el proceso de elaboración de un texto.

Para Ortiz (2011), el principal marco de referencia en esta dimensión de estudio de la escritura académica se configura a partir de las investigaciones realizadas por Sommers (1978), Flower y Hayes (1981), Bereiter y Scardamalia (1987) y Cassany (1994). Además, en esta misma dimensión, algunos investigadores, como Nelms (1994) y Masiá (1996), destacan dos trabajos pioneros en esta línea de investigación: uno es de Rohman y Wlecke (1964) quienes identifican tres etapas del proceso de escritura —preescritura o descubrimiento de ideas, escritura y reescritura—, mismas que aún siguen vigentes en el campo de la enseñanza de la escritura (Masiá, 1996, p. 251). Otro es el modelo de escritura que propone Emig (1977), este modelo considera la escritura

como un modo de aprender y, aún, tiene una influencia metodológica en los estudios de la escritura (Nelms, 1994, p. 122).

Sin embargo, tanto para Castelló et al. (2010) como para Ortiz (2011), con el modelo de Flower y Hayes (1981) se empezó a “enseñar” el proceso de composición escrita en las escuelas, con el fin de disminuir los problemas de escritura en los jóvenes. Para Flower y Hayes, el proceso de escritura se explica a partir de tres procesos: la planeación, la traducción y la revisión.

Primero, la planeación incluye tres subprocesos: generación, organización y establecimiento de metas. Cuya función es tomar información del ambiente de la tarea y de la memoria a largo plazo y usarla para establecer metas y un plan de escritura que guíe la producción de ideas en el texto. Luego, se realiza la traducción en función del plan de escritura para producir el lenguaje correspondiente, de acuerdo con la información, en la memoria del escritor. Por último, la revisión que incluye la calidad del texto producido en el proceso de traducción. Se corrige en relación con el lenguaje y las convenciones de contexto, así como la precisión del significado (Flower y Hayes, 1981).

El modelo propuesto por Flower y Hayes, explica Ortiz (2011), concibe la composición escrita como una actividad recursiva, dirigida a la consecución de objetivos retóricos de la lengua escrita. Además, agrega, se ha criticado la universalidad y generalidad con que se concibe el proceso de escritura, dejando de lado otros aspectos, como el estado emocional de quien escribe y el contexto en que se produce el texto. De ahí que existan otras líneas de investigación que parten desde una dimensión cognitiva, como la perspectiva sociocognitiva que se revisa en la dimensión social de este texto.

Un texto relevante para destacar es el desarrollo de habilidades para la escritura eficiente, de Morles (2003). A partir de un enfoque heurístico, el autor integra a los teóricos e investigadores que han trabajado el tema de la escritura y propone un modelo operativo que describe el proceso de escritura en cuatro supuestos básicos.

Primero, explica Morles (2003), el modelo está dirigido solo a personas relativamente maduras y con habilidades para la escritura. Retoma el modelo “transformar el conocimiento” de Bereiter, Burtis y

Scardamalia (1988) y Bereiter y Scardamalia (1987). Segundo, parte del modelo de escritura planteado por Hayes (1996) y Flower y Hayes (1981), en cuanto a elaboración, traducción y revisión de la escritura. Tercero, resalta dos condiciones: a) el procesamiento de la escritura necesita de la memoria de largo plazo para almacenar la información y de la memoria de corto plazo para conducir los procesos cognitivos (Hayes, 1996), y b) escribir eficientemente requiere de las representaciones mentales, ya que el escritor imagina previamente aquello que desea escribir para expresarlo mediante el lenguaje (Schumacher y Ma., 1999). Y, cuarto, el escritor durante el proceso de escritura exhibe un estado de alerta, este se explica en tres postulados: a) el proceso de escritura no es rígido, diría Cassany (1991); b) el escritor tiene conocimiento de las propiedades relevantes de la información y de los datos, expondría Flavell (1979); y c) el escritor es consciente de las diferentes etapas de su proceso de escritura, remarcaría Burón (1996).

Con esta propuesta Morles (2003) pretende superar las dificultades y deficiencias de escritura que tienen los estudiantes universitarios, en la idea de hacer del escritor una persona metacognitiva, consciente de sus procesos cognoscitivos y con capacidad de regular sus operaciones mentales cuando escribe. De acuerdo con este autor, la escritura se desarrolla como un proceso natural que se mejora en la medida en que esta se va ejercitando y es en este ejercicio en el que se adquieren mayores habilidades para una escritura eficiente.

Dimensión social de la escritura académica

En cuanto a la dimensión social, se identifican cuatro perspectivas de estudio que parten de la idea de considerar a la lectura y escritura como una práctica social que se significa en el contexto social en el que interactúan tanto escritor como lector. Como principales perspectivas de estudio de la dimensión social se encuentran los nuevos estudios de literacidad, la perspectiva sociocognitiva, la perspectiva sociocultural y la de alfabetización académica, mismas que se exponen de manera sintética en los siguientes apartados.

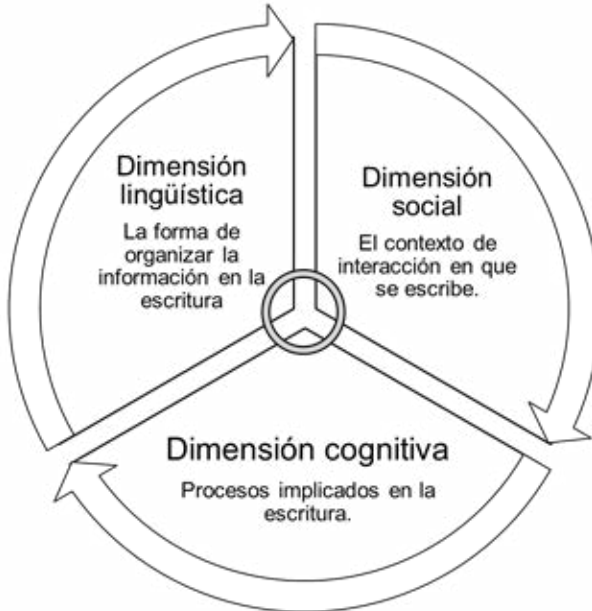
Perspectiva de los nuevos estudios de literacidad

En esta línea de la dimensión social se encuentran los nuevos estudios de literacidad, para lo que se retoma el planteamiento inicial de Barton y Hamilton: “Las literacidades están situadas. Todos los usos de la lengua escrita pueden ser vistos y encontrados en lugares y tiempos específicos. Igualmente, toda actividad letrada es indicio de amplias prácticas sociales” (Barton y Hamilton, 1998, p. 1). De ahí que la literacidad tenga su origen en las ciencias sociales, centrándose en los aspectos sociales y culturales del uso del lenguaje, y en su papel constitutivo en la vida social.

Los nuevos estudios de literacidad como perspectiva de investigación, de acuerdo con Gee (2000), hacen frente a los enfoques del comportamiento individual que predominaba en los años setenta en los estudios de la psicología conductista y de la psicología cognitivista, y abren paso a un enfoque centrado en el estudio de la lectura y escritura en la interacción social y cultural. Volviendo a Street (2009), los procesos de escritura se explicaban por medio de la teoría cognitiva, pero con los estudios lingüísticos y etnográficos el texto escrito adquiere una mayor comprensión como práctica social, por lo que se podría aseverar que la dimensión social de la escritura tiene su origen en esta perspectiva de los nuevos estudios de literacidad.

En cuanto al marco de referencia, las investigaciones que se realizan desde esta perspectiva tienen como marco común los estudios realizados por Gee (2000), Barton (1994), Street (2004) y Barton y Hamilton (1998), quienes plantean un enfoque desde la práctica social para significar y ampliar la comprensión de la lectura y escritura. De ahí que Gee (2000) defina a los nuevos estudios de literacidad como un movimiento que se conforma por una amplia variedad de disciplinas que, en las últimas décadas, han dado el “giro social” en los estudios de la lectura y escritura “lejos de un enfoque en las personas y las mentes ‘privadas’ a un enfoque en el conocimiento, las palabras y los hechos en sus contextos locales, sociales, culturales y políticos”, ya que la escritura solo tiene sentido cuando se estudia en el contexto de las prácticas sociales y culturales (Gee, 2000, p. 177).

Dimensiones de estudio de la escritura académica



En esta perspectiva de los nuevos estudios de literacidad, dentro de la dimensión social predomina una mayor tradición en los estudios de la escritura y, además, se reconocen nuevas propuestas de estudio que abordan de manera muy específica los problemas de escritura en universidades de EE. UU., Australia y el Reino Unido. En esta temática resaltan los trabajos de Martin (2000), Bazerman (2004), Prior (1998) y Russell (1990 y 2002).

En el contexto hispano, el concepto de literacidad tiene sus controversias y desavenencias. Algunos autores lo manejan como propio y otros rastrean el concepto y hacen su propia interpretación en lengua española. En esta discusión, sumándose a López y Pérez (2013), participan Kalman (2003b), Ferreiro (2006b) y Carlino (2005), quienes a partir de la revisión de literatura especializada conceptualizan el término *literacy*, ya que este no tiene una correspondencia en español, por lo que ha sido traducido de diversas maneras, como alfabetización, alfabetismo, escrituralidad, cultura escrita o literacidad. Para Ferreiro (2006b)

el término literacidad, en inglés, hace referencia a las prácticas sociales de producción, circulación y uso de los textos escritos; mientras que en algunos estudios el concepto de alfabetización alude a procesos de decodificación.

Kalman (2003b) admite que en español el término alfabetización hace referencia a un manejo rudimentario de la lengua y que literacidad “integra los usos de la lengua escrita, sus significados y las prácticas de leer y escribir” (como citó López y Pérez, 2013, p. 298). Por su parte, Carlino (2005) propone que el término *literacy* o literacidad se puede entender como todo aquello que está organizado en torno a la cultura escrita en cualquier nivel educativo, pero también fuera del ámbito educacional en las diversas comunidades lectoras y escritoras. De aquí la amplitud que puede alcanzar esta perspectiva de estudio, no solo en el contexto educativo, sino en todos los ámbitos en los que se generan actividades donde la lectura y escritura de textos es parte fundamental, entre estos ámbitos está el social, el cultural, el laboral, el educativo y el recreativo, entre otros.

Un bello ejemplo de investigación en esta línea es el libro *Escribir en la plaza*, de Kalman (2003). Ahí, a través de la observación y la entrevista, la autora recopila datos sobre una variedad de eventos de lengua escrita que se llevan a cabo en la plaza de Santo Domingo de la Ciudad de México entre personas que ejercen el oficio de escribanos. De acuerdo con la autora, este trabajo intenta contribuir a la creciente necesidad de comprender de una forma más amplia la cultura escrita y sus prácticas. Aporta a la construcción de un conocimiento más amplio acerca del fenómeno de la alfabetización y la presencia de la cultura escrita en la sociedad contemporánea (Kalman, 2003, pp. 23 y 24).

Perspectiva sociocognitiva

En esta misma dimensión social, la perspectiva sociocognitiva se orienta hacia el estudio de la escritura como una práctica social y cultural, centrándose en el contexto y en todos aquellos aspectos sociales que inciden en la composición escrita. Así, el contexto forma parte significativa del proceso de producción de la escritura, mientras que la enseñanza se convierte en un aspecto fundamental que motiva el desarrollo de esta.

Para Zimmerman y Risemberg (1997) “la escritura es más que la mera expresión escrita de una habilidad cognitiva: es un proceso social y cognitivo en donde los escritores... usan una variedad de métodos conductuales, así como cognitivos para recabar y mantener experiencias afectivas y motivacionales” (citado en Castelló et al., 2010, p. 1261). De acuerdo con esta concepción, la escritura adquiere una nueva dimensión de análisis que integra tanto los aspectos cognitivos de quien escribe como la situación de contexto en que se escribe.

Esta perspectiva, de acuerdo con Ortiz (2011, p. 24), se fundamenta desde los estudios y desde las aportaciones de diferentes disciplinas del conocimiento, como la antropología, con Gumperz y Hymes (1972), Petrucci (2003) y Rockwell (1982); la sociología, con Bourdieu (1980); la pragmática e historia, con A. Chartier (2004) y R. Chartier (2006); las teorías de la enunciación, con Bajtín (2009) y Benveniste (1978); y, el interaccionismo sociodiscursivo, con Bronckart (2004). De ahí que se generen propuestas de investigación sobre esta temática con enfoques muy particulares que se adaptan a la diversidad de la problemática de estudio de la escritura. En este caso se encuentran los estudios de regulación de la escritura y los estudios de las representaciones sociales de la escritura.

Los estudios de regulación de la escritura desde la perspectiva sociocognitiva se caracterizan por utilizar procedimientos que se organizan en modelos que implican tanto estrategias de regulación cognitiva como estrategias afectivo-actitudinales. De acuerdo con Castelló et al. (2010), en esta posición se encuentran los modelos sociocognitivos de Zimmerman (2000) y de Graham y Harris (2009) quienes explican que la regulación de la escritura “enfatisa la importancia de varios factores

cognitivos, conductuales, afectivos-motivacionales y ambientales que intervienen en toda actividad de escritura y que deben ser regulados a fin de lograr unos determinados objetivos” (Castelló, 2010, p. 1265).

En cambio, las representaciones sociales de la escritura, siguiendo a Ortiz (2011), se enfocan en el estudio de representación social que los sujetos —profesores y estudiantes— construyen sobre la escritura: es decir, las investigaciones se orientan al estudio de la representación que el escritor tiene respecto al tipo de texto, estructura, función, lector, etc. En esta línea de investigación se encuentran los estudios de Moscovici (1984), Abric (1994), Jodelet (1984), Bourdieu (1980) y R. Chartier (2000).

Asimismo, en esta línea se encuentran las investigaciones realizadas por García (2004), Carlino (2005b) y Peredo (2011) quienes, compartiendo la opinión de Ortiz (2011), identifican y analizan las representaciones sociales que profesores, estudiantes y profesionistas tienen sobre la lectura y la escritura en relación con la tarea y con los roles desempeñados en un contexto social determinado. Estos investigadores llegan a la conclusión de que la institución de cierta manera participa activamente en la construcción de las representaciones sociales, a través de los textos que ofrece para ser leídos, las consignas que propone, la evaluación que realiza y el tiempo que asigna para la práctica de la lectura y escritura.

Perspectiva sociocultural

En este escenario, la perspectiva sociocultural, en términos de Cassany (2008), tiene su origen en los estudios antropológicos y culturales, donde el significado del texto no está en el texto ni en el sujeto lector sino en el contexto social en el que interactúan tanto escritor como lector, en la comunidad cultural a la que pertenecen, y en el conocimiento sociocultural del grupo social humano al que se refiere el texto.

Desde esta perspectiva sociocultural, las investigaciones sobre la escritura académica centran su objeto de estudio en el conjunto de actividades que desarrolla el sujeto que escribe en el ámbito de una actividad específica. En términos de Kalman, “Los estudios socioculturales sobre el tema generalmente buscan describir y explicar los fenómenos rela-

cionados con las prácticas de lengua escrita en situaciones específicas, los procesos de aprendizaje y apropiación de lectura y escritura” (Kalman, 2003, p. 41). Es decir, estas investigaciones se orientan al estudio de la condición social, económica y cultural del entorno que vive el sujeto, ya que este afecta y significa a la producción escrita.

En el marco de referencia, las investigaciones inscritas en esta perspectiva se sustentan en los trabajos desarrollados por Vygotsky (1995) acerca de la naturaleza del conocimiento, mismos que se abordan en las investigaciones pioneras de Scribner y Cole (1981). De acuerdo con Méndez (2004, p. 24), en estas investigaciones se considera a la lectura y escritura como producto de procesos psicológicos superiores que requieren de la autorregulación voluntaria, la realización consciente y el uso de signos para la mediación entre el texto que se escribe, el contexto en que se produce y la situación de quien escribe.

En el contexto mexicano, la perspectiva sociocultural se extendió durante la presente década a partir de los estudios sobre la apropiación de la cultura escrita de Rockwell (2000, 2006a), Kalman (2003b), entre otros, que fundamentan sus investigaciones en la teoría sociocultural y privilegian los procesos sociales del aprendizaje (Carrasco y Albarrán, 2013).

En abono a esta explicación, se asume que el lector juega un papel activo al producir su propio texto en relación con el contexto en que realiza la actividad de leer y el conjunto de normas que rigen la disciplina de aprendizaje universitario. En este sentido, Peredo plantea que:

Si bien es cierto que el contexto y el orden institucional imponen la forma de lectura, eso no quiere decir que el lector es un receptor pasivo, sino que produce elaboraciones cognoscitivas complejas estableciendo una serie de vínculos entre la situación en la que lee, el texto y el contexto que le proporciona un texto estandarizado (Peredo, 2003, p. 21).

Con ello, el sujeto lector/escritor crea su propio texto, no un texto estandarizado sino un texto producto de su experiencia de vida, de sus conocimientos previos y de sus propias expectativas ante el texto objeto de aprendizaje y de producción; así como de la mediación que establece con el contexto y el espacio de formación educativa.

Entre los estudios más recientes, en esta perspectiva de investigación están los trabajos de Kalman (2003b), Englert, Mariage y Dunsmore

(2006), Prior (2006) y Castelló (2007b) quienes han generado importantes contribuciones para la enseñanza de la regulación de la escritura en el nivel superior.

En el contexto mexicano sobre esta línea de investigación predominan los estudios de la lectura sobre la escritura, dejando entrever que uno y otro proceso se complementan. En este sentido, Peredo (2001) caracteriza en su investigación el tipo de prácticas de lectura que manifiestan los estudiantes en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado; además, identifica las habilidades que el estudiante desarrolla en cada nivel educativo, por ejemplo:

En el bachillerato la lectura se aleja de lo meramente informativo para dar paso a la lectura argumentativa y se caracteriza por ser reflexiva sobre una diversidad de temas, textos escolares y otros escritos. En este nivel el estudiante se apoya en el análisis, la crítica y la reflexión que aplica a los textos que se le proporcionan para su formación.

En la licenciatura se observa la lectura técnica especializada del estudiante a través de habilidades y temas propios del campo de la profesión. Por lo regular, el estudiante hace uso de la memorización, la síntesis, la interpretación y la crítica de los textos que se le requieren y sugieren como parte de la profesión.

En posgrado, en cambio, la lectura se extiende hacia la sobreespecialización temática del estudiante. Aquí, el estudiante establece vínculos intertextuales a través del análisis, síntesis, crítica, razonamiento lógico y argumentativo de la lectura de referencias teóricas.

Así pues, las investigaciones que se inscriben en este ámbito tienden al estudio de aquellos aspectos que guían, regulan y concretizan el proceso de escritura, ya sea desde la óptica del maestro que promueve la escritura, del propio alumno en su necesidad de escribir e, incluso, desde la institución educativa.

Perspectiva de alfabetización académica

Desde una perspectiva de alfabetización académica, las investigaciones se orientan hacia el estudio de los procesos de enseñanza que se desarrollan para el aprendizaje de la escritura académica en el contexto

educativo. Aquí destaca el concepto de alfabetización académica como “el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370).

A partir de esta concepción, Carlino (2013) sugiere como objeto de investigación, desde esta perspectiva, el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad, así como las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico.

Como resultado de este tipo de investigaciones, señala Carlino (2013), se ha iniciado el proceso de inclusión de la lectura y escritura como parte de la formación universitaria en el contexto latinoamericano, mismo que afecta las tradiciones pedagógicas de la universidad y de todo un sistema educativo (Carlino, 2013, p. 370).

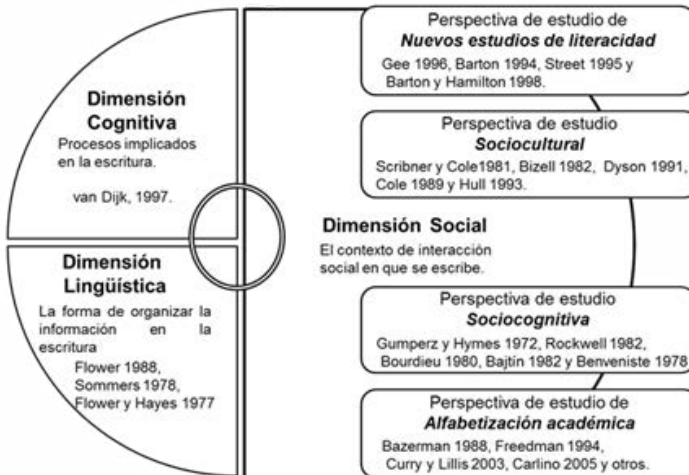
En esta perspectiva de investigación, desde la dimensión social, tiene como referencia las aportaciones de Bazerman (1988) y Curry y Lillis (2003) en un principio, continuando con las investigaciones de Benvegnú (2004) y Carlino (2005), quienes proponen un enfoque integrado o de enseñanza de la escritura en el contexto universitario desde el currículo y en la consideración de los múltiples factores que afectan el proceso educativo.

El artículo de Pérez y Rodríguez (2013) “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades”, se ubica en esta línea de investigación, ya que los autores describen el estado que guarda la práctica de la lectura y escritura en las universidades colombianas y sugieren algunas estrategias para atender los hallazgos encontrados en la investigación. De acuerdo con los autores, la investigación, desde un enfoque mixto, plantea un diseño de carácter descriptivo e interpretativo; se apoya en la observación, la entrevista, el estudio de caso y el grupo de discusión, y trabaja con una muestra de 3715 estudiantes de 17 universidades, 17 grupos de discusión (estudiantes, docentes e investigadores) y 17 estudios de caso de maestros destacados.

A partir de la pregunta que da título al artículo, los resultados obtenidos se pueden resumir en cinco datos generales: a) No existe en las

universidades documentación que dé cuenta de la lectura y escritura como directriz; b) solo 22 % de los cursos de lectura y escritura se vinculan con las disciplinas y solo se plantea como competencia general y no específica de la disciplina; c) en las clases predomina la lectura y escritura de los apuntes de clase sobre los otros tipos de textos, cuyo propósito principal es la evaluación y no la formación; d) los estudiantes manifiestan que “no se nos enseña a leer esos textos, es como si uno debiera saberlo, pero ni el colegio ni la universidad lo enseña”; e) en los estudios de caso, los maestros dicen promover la lectura y escritura por gusto, compromiso y como una manera de formar a los jóvenes. A partir de estos resultados, Pérez y Rodríguez (2013) demuestran la necesidad de atender las deficiencias de las prácticas de lectura y escritura, para ello proponen: establecer políticas para que la enseñanza de la lectura y escritura sea reconocida en la formación universitaria, rediseñar los programas de estudio orientados a la enseñanza de la lectura y la escritura como competencia de la disciplina profesional, promover en la práctica académica, la lectura y escritura de una variedad de textos de la disciplina de formación profesional.

Dimensiones y perspectivas de estudio de la escritura académica



Sin bien el texto se presenta como un diagnóstico de la situación que guarda la lectura y escritura en las universidades colombianas, este sugiere una transformación de las universidades a partir de colocar las prácticas de lectura y escritura como parte esencial de la formación de los estudiantes que se debe atender desde la disciplina de estudio en la universidad y no como algo adicional al conjunto de cursos planteados en el programa educativo.

Conclusión

Las diferentes líneas de investigación que tienen como propósito explicar y comprender la escritura académica universitaria convergen en tres grandes dimensiones de investigación: dimensión lingüística, dimensión cognitiva y dimensión social. Cada una de estas dimensiones está determinada por el objeto de estudio del que se ocupan, ya sea la forma de organización de la información en el texto, los procesos cognitivos implicados al momento de escribir y el contexto de interacción social en que el sujeto escritor desarrolla el ejercicio de escribir. Lo que significa que estas dimensiones no se contradicen, sino que se complementan en un objetivo común de investigación, de ahí las diferentes perspectivas de estudio que combinan elementos de una y otra dimensión.

Como se expone, la escritura académica universitaria es una nueva línea de investigación que empezó a ser objeto de estudio sistemático y de enseñanza desde hace dos décadas y muy reciente en el ámbito latinoamericano. Esto no significa que no existan otras perspectivas de estudio, sino que estas están orientadas al estudio de la escritura en educación básica y media, en las primeras letras y educación especial. Entre estos estudios están: la perspectiva psicolingüística de Emilia Ferreiro (2006b), la perspectiva neurolingüística, de Leal y Matute (2003), la perspectiva pedagógica en la que destaca Carrasco (2006a, 2006b), la perspectiva sociohistórica con Barriga (2010) y los estudios de antropología cognitiva de Moore y Narciso (2011), que, si bien no se desarrollan en estas páginas, son un importante marco de referencia en las investigaciones sobre la escritura académica universitaria.

Con ello se advierte que en el contexto universitario los docentes

tienden a desarrollar más la parte lingüística de la producción escrita de los jóvenes, desdeñando la parte cognitiva y social de la escritura. En este escenario, los docentes se enfocan en la enseñanza y evaluación de cuestiones gramaticales y ortográficas, con el pretexto de que uno lleva a lo otro, sin cruzar la línea entre el plan de escritura que necesita desarrollar el estudiante y las condiciones de contexto que requiere para la disciplina.

Por lo tanto, la investigación sobre la escritura académica universitaria es tan amplia y compleja que se pierde en un mar de posibilidades discursivas que no puede quedarse solo en la superficie, sino que requiere estudios orientados hacia la comprensión de las convenciones discursivas de la disciplina, de las habilidades de lectura y escritura propias del campo disciplinar y de la comunidad profesional donde se inserta la práctica de la lengua escrita.

Bibliografía

- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Ávila, A., A. Carrasco, A. Gómez, M. T. Guerra et al. (coords.) (2013). *Una de década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras 2002-2010*. ANUIES-COMIE.
- Bajtín, M. M. (2009). *Estética de la creación verbal*. (Edición en ruso, 1979 y en español, 1982.). Siglo XXI.
- Barriga, R. (2010). “Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano”. En Barriga Villanueva R. y P. Martín Butragueño (directores). *Historia sociolingüística de México* (vol. 2, pp. 1095-1194). El Colegio de México.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of written Language*. Blackwel.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Literacidades locales de lectura y escritura en una comunidad*. Routledge (Taylor y Francis e-Library).
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press.

- Bazerman, C. (2004). "Intertextuality: How texts rely on other text". En C. Bazerman y P. Prior (eds.). *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 83-96). Lawrence Erlbaum Associates,
- Benvegnú, M. A. (2004). "Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes". En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto* (núm. 6). Lectura y Vida.
- Benveniste, É. (1978). *Problemas de lingüística general* (2 vols). Siglo XXI.
- Bereiter, C., Burtis, J. y Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of memory and language*, 27(3), 261-278.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. En: *Revista de Educación*, (336), pp. 143-168. [http:// www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf)
- Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, México, pp. 1227-1251 (ISSN: 14056666).
- Carrasco, A. (2006a). *Entre libros y estudiantes*. México: Paidós.
- Carlino, P. (2006b). "La lectura conquista adeptos en la escuela de educación básica". En Vega, L. (coord.), *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 151-176). Facultad de Psicología de la UNAM.
- Carlino, P. y C. Albarrán (2013). "Adquisición y desarrollo de la lengua escrita". En: Ávila, A., A. Carrasco, A. Gómez, M., Guerra, T. et

- al. (coords.), *Una de década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras 2002-2010*. ANUIES-COMIE.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tintas.
- Castelló, M. (2007a). "El proceso de composición de textos académicos". En C. Castello, A. Iñesta, M. Miras, I. Solé, A. Teberosky y M. Zannoto (eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Grao.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. En *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 8(22), 1253-1282, Universidad de Almería.
- Castro, M. C. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57). 483-506.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una perspectiva histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Curry, M. J. y Lillis, T. (2003). "Issues in academic writing in Higher Education". En C. Coffin, M. J. Curry, A. Goodman Hewings, T. Lillis y J. Swan. *Teaching academic Writing*. Routledge.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Englert, C. S., Mariage, T. V. y Dunsmore, K. (2006). "Tenets of sociocultural Theory in Writing Instruction Research". En C. A. Macarthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research*, (pp. 208-221). Guilford Press.
- Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos*, 35(51-52). Valparaíso, s/pp. (ISSN 0718-0934).
- Ferreiro, E. (2006b). Librarians and basic education teachers in the context of 'Digital literacy'. *International Federation of Library Associations Journal*, 31(1) 35-44.

- Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognition monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flower, L. y Hayes, J. R (1981). Teoría del proceso cognitivo de la escritura. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <http://doi.org/10.2307/356600>.
- García, M. (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*, (9), 9-34. Mérida-Venezuela, (ISSN 1316-9505).
- Gee, P. J. (2000). “Los Nuevos Estudios de Literacidad, ‘socialmente situada’ a la obra de lo social”. En D. Barton, y M. Hamilton. *Literacidad situada. La lectura y escritura en contexto*. Routledge (L. Taylor y Francis e-Library).
- Graham, S. y Harris, K. R. (2009). Almost 30 years of writing research: making sense of it all with ‘The Wrath oh khan’. *Learning disabilities research & practice*, 24(2), 58-68.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communications*. Holt, Rinehart and Winston.
- Hayes, J. R. (1996). “A new framework for understanding cognition and affect in writing”. En C. Lewy, y S. Ransdell (eds.). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 1-27). Erlbaum,.
- Jodelet, D. (1984). “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. En S. Moscovici, *Psicología Social II*, (pp. 379-746). Paidós.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2003b). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Leal, F. y Matute, E. (2003). “La diversidad disciplinaria de los estudios sobre el lenguaje”. En E. Matute y F. Leal (coords.), *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria* (pp. 13-32). Universidad de Guadalajara.

- López, M. L. y D. Castillo (2013). "Lenguaje y escuela: Perspectiva curricular". En A. Ávila, A. Carrasco, A. Gómez, M. T. Guerra et al. (coord.). *Una de década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras 2002-2010*. ANUIES-COMIE.
- López, G. y Pérez, C. (2013). "Discurso, cultura escrita y alfabetización: teorías, conceptos y comparación". En A. Ávila, A. Carrasco, A. Gómez, M. T. Guerra et al. (coords.), *Una de década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras 2002-2010*. ANUIES-COMIE.
- Martin, J. R. (2000). "Beyond exchange: Appraisal systems in English". En: Hunston, S. y G. Thompson (eds.). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse* (pp. 142-175). Oxford University Press.
- Masiá, M. L. (1996). Traductores: traidores a su lengua materna. *ELUA. Estudios de Lingüística*, (11). 251-260. <http://hdl.handle.net/10045/6357>.
- Méndez, J. M. (2004). *El escrito académico: un tejido de textos múltiples*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moore, P. y E. Narciso, (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1197-1225.
- Morles, A. (2003). "Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente". *Lectura y vida*, 24(3), Universidad de Venezuela. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n3/24_03_Morles.pdf
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II*. Paidós.
- Nelms, G. (1994). Reevaluando Janet Emig el componer procesos de duodécimo grado: una perspectiva histórica. *Rhetoric Review*. 13(1), 108-130. <http://www.jstor.org/stable/465782>
- Ortiz Casallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 17-41. Colombia.
- Parodi, G. (2002). "Comprensión lingüística: ¿Hacia dónde vamos desde dónde estamos?". En G. Parodi, (ed.). *Lingüística e Interdiscipli-*

- nariedad: *Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard* (pp. 67-93). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva Sociocognitiva. *Revista Letras*, 51(80), 19-55. México.
- Peredo, M. A. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles Educativos*, 23(94), 57-69. México.
- Peredo, M. A. (2003). La importancia del contexto en la lectura laboral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 13-35. México: COMIE,
- Peredo, M. A. (2011). "Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 221-242. México: COMIE, (ISSN: 14056666).
- Pérez, M. y A. Rodríguez (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. En *Revista de Docencia Universitaria REDU*. Número monográfico dedicado a Academic Writing. 11(1), 137-160.
- Petrucci, A. (2003). *La ciencia de la escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rockwell, E. (1982). "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación* (pp. 15-29). Universidad Pedagógica Nacional.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *Divers Cité Langues*, 5. [http:// www.telug. quebec.ca/diverscite](http://www.telug.quebec.ca/diverscite)
- Rockwell, E. (2006a). Apropiações indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura Escrita y Sociedad*, (3), 161- 218.
- Russell, D. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation. En *College English*, (52), 52-73.

- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines. A curricular history*. (2a ed.). Southern Illinois University Press.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- Schumacher, G. y Ma., C. (1999). "Representations in Writing: a Modularity Perspective". En M. Torrance y D. Galbraith (eds.), *Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production*. Amsterdam University Press.
- Sommers, N. (1978). Response to Sharon Crowley, components of the process. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.
- Street, B. (2004). "Los nuevos estudios de literacidad". En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Pontificia Universidad Católica de Perú-Universidad del Pacífico.
- Street, B. (2009). "Características ocultas de la escritura académica". *Documentos de Trabajo en la Educación lingüística*, 24(1). King's College: WPEL.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (2008). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa.
- Vygotski, L. S. (1995). "Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores". En L. S. Vygotski, *Obras escogidas*, vol. III, Madrid, Visor (obra aparecida en ruso en 1931).
- Zimmerman, B. J. (2000). "Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective". En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.). *Handbook of self-regulation, research, and applications* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. y Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology*, (22), 73-101.

Capítulo 6

La escritura textual narrativa en el aprendizaje de estudiantes en Educación¹

Narrative Textual Writing in the Learning of Students of Education

María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez
maria.verastica@uas.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2306-3181>

Crisanto Salazar González
crisantosalazar@uas.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8784-346X>
Universidad Autónoma de Sinaloa, México

¹ *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo RIDE*. Vol.12, Núm. 22, enero-junio. e 202. (pp. 1-23). ISSN 2007-7467. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.892>

Resumen

En este artículo se presentan resultados parciales de una investigación que buscó identificar las prácticas de escritura en alumnos de la licenciatura en Educación Media de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con el objetivo de examinar cuáles son los textos en el aprendizaje de la disciplina profesional. La metodología es de corte cualitativo. La recolección de datos fue vía entrevista semiestructurada con enfoque sociocultural. Las entrevistas se aplicaron a 21 sujetos de un grupo de octavo semestre y a cuatro de sus profesores. En los fundamentos teóricos se abordan la práctica social de la cultura escrita, las dificultades al escribir textos académicos, la escritura desde las asignaturas y durante los estudios universitarios, la revisión grupal de discursos que abona a la reescritura personal y la inclusión de centros de escritura. Como parte de los resultados, los alumnos expresaron que destinan en promedio ocho horas por semana para componer y sustentar un escrito; tienen preferencia por la redacción del discurso literario, dificultad para escribir atendiendo la cuestión gramatical, predisposición por trazar una ruta o plan que guiará el texto, una inclinación por redactar en solitario y una tendencia a elaborar textos en un entorno limpio, luminoso, fresco, tranquilo, con mesas grandes, fijas, y con ventanas con vista a árboles. En las respuestas de los profesores destaca que los jóvenes recurren al texto narrativo para darle forma a distintos trabajos solicitados. Dentro de las conclusiones está el hecho de que la composición escritural en la universidad demanda acciones de reescritura en compañía y de forma grupal a fin de promover el aprendizaje personal. Esto apunta a la inclusión de centros de escritura donde sea posible partir de estructuras narrativas para encaminarse hacia la construcción de textos académicos.

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais de uma investigação que buscou identificar as práticas de escrita em alunos do Curso de Bacharelado em Educação Secundária da Universidade Autônoma de Sinaloa, com o objetivo de verificar quais textos são utilizados na aprendizagem da disciplina profissional. A metodologia é qualitativa. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada com abordagem socio-cultural. As entrevistas foram aplicadas a 21 sujeitos de uma turma do oitavo semestre e quatro de seus professores. Os fundamentos teóricos abordam a prática social da cultura escrita, as dificuldades na redação de textos acadêmicos, a redação de disciplinas e durante os estudos universitários, a revisão em grupo de discursos que pagam a reescrita pessoal e a inclusão de centros de redação. Como parte dos resultados, os alunos expressaram que gastam em média oito horas semanais para compor e apoiar uma escrita; Eles têm preferência pela escrita do discurso literário, dificuldade em escrever de acordo com a questão gramatical, predisposição para traçar um roteiro ou plano que norteará o texto, inclinação para escrever sozinho e tendência para elaborar textos em ambiente limpo, claro e fresco, tranquilo, com grandes mesas fixas e com janelas que dão para as árvores. Nas respostas dos professores, destaca-se que os jovens recorrem ao texto narrativo para dar forma aos diferentes empregos solicitados. Entre as conclusões está o fato de que a composição das escrituras na universidade exige ações de reescrita em empresa e em grupo, a fim de promover o aprendizado pessoal. Isso aponta para a inclusão de centros de escrita onde é possível partir de estruturas narrativas para avançar na construção de textos acadêmicos.

Fecha Recepción: Octubre 2020

Fecha Aceptación: Marzo 2021

Introducción

Una problemática que se observa en la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) en torno a la cultura escrita es la insuficiencia de prácticas de lectoescritura y educación literaria, puesto que en el programa de la licenciatura en Educación Media (LEM) el espacio curricular asignado al aprendizaje de textos académicos es reducido. En el aula, los estudiantes no cuentan con un tiempo permitido para leer y escribir; en su lugar, se hace discusión teórica de los contenidos.

Bajo el supuesto de que los estudiantes participan poco en la producción de textos académicos, aun cuando están por concluir sus estudios, se propuso el objetivo de investigar, conocer y analizar en qué medida los aprendices recurrían a actividades escriturales en los últimos cursos de su formación profesional. Si bien estos sujetos fueron seleccionados partiendo del hecho de que sabían escribir discursos académicos, ya que habían llegado al último grado y, por extensión, serían capaces de organizar el tiempo y espacio con antelación, no obstante, dentro de los resultados, a modo de adelanto, 95 % de los estudiantes confesó no escribir en la escuela (el resto sí que lo hacía, redactaba en la escuela, y en solitario). Los estudiantes reportan discursos escritos cuando tienen evaluación y al término del semestre, como productos finales, sin mostrar el proceso de su creación. De ahí que los resultados de esta investigación puedan abonar a retratar el estado actual de las prácticas de escritura en los procesos de formación universitaria.

Para sustentar esta indagación se procedió a revisar las aportaciones teóricas presentadas por investigadores de comunidades científicas, cuyos enfoques van desde cognitivismo hasta el sociocultural. Entre estas investigaciones, en México, destacan Carrasco, Encinas, Castro y López (2013) quienes plantean que:

a) Las prácticas de lectura y escritura varían no solo entre comunidades disciplinarias, también lo hacen entre niveles escolares; b) que la educación media superior y superior enfrentan al estudiante a nuevas formas de comunicación y le demandan tareas más sofisticadas (p. 349).

De acuerdo con Salazar (2015), “los docentes tienden a desarrollar más la parte lingüística de la producción escrita de los jóvenes, desdeñando la parte cognitiva y social de la escritura (...) y las condiciones de contexto que requiere para la disciplina” (p. 16).

Teniendo en cuenta lo anterior, y a juicio de Torres (2004), las prácticas de escritura en universidades latinoamericanas requieren de investigaciones desde una concepción sociocultural, puesto que este acercamiento posibilita una mayor interpretación de las dificultades de escritura durante la formación profesional de los jóvenes, ya que “la confianza en que sí es posible escribir se ve reforzada por las propuestas (...) cognitivistas (...) a través de (...) estrategias o instrucciones y desde concepciones socioculturales (...) que promueven el análisis, la discusión y la confrontación” (p. 97).

Como parte de las experiencias y publicaciones latinoamericanas sobre la enseñanza de y con la lectura y la escritura en la universidad, Carlino (2013) considera que “escribir y leer en cierto contexto, y reflexionar sobre ello, sirve como experiencia. Mas no forja ‘la’ capacidad de hacerlo de una vez para siempre y en solitario” (p. 360).

En esta tesitura, García (2017) espera que, aunque la institución no los forme ni les obligue a producir investigaciones en el área, las nuevas generaciones de docentes universitarios entiendan la importancia de contribuir interinstitucionalmente para dejar de hacer una ciencia “casera” al servicio de trámites.

En cuanto a los programas y centros de escritura, Molina y López (2020) revelan que, sin abandonar los cursos iniciales, “en Latinoamérica, al estar la gran mayoría de programas en una fase inicial, se esté considerando a los centros y programas de escritura como una estrategia que puede contribuir al mejoramiento de las prácticas de escritura (y lectura)” (p. 112).

Ahora bien, en el caso de la FACE, existen dos programas educativos, la LEM y la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), cuyas comunidades de estudiantes presentan limitaciones en sus habilidades escritoras: esa fue la percepción de partida. Por ello, se revisaron los espacios donde había indicios de existir una cultura escrita a fin de indagar los siguientes cuestionamientos: ¿cuántas horas a la semana

escribían los estudiantes?, ¿cuáles eran los temas de escritura?, ¿cuáles eran las dificultades a las que se enfrentaban al escribir un texto?, ¿escribían en solitario o en compañía?, ¿cuáles eran las estrategias recurridas al escribir?, ¿cuál era el lugar usado para la escritura?

A partir de estas interrogantes de investigación fue planteada la siguiente hipótesis: si los estudiantes de la LEM de la UAS disponen de espacios y cursos orientados a la práctica de la cultura escrita durante su formación profesional mayor será su desempeño académico en la universidad. Con ello, uno de los objetivos específicos de este trabajo tiene relación directa con la tarea de identificar y analizar las prácticas de escritura para el aprendizaje de la disciplina profesional de jóvenes en educación.

Metodología

De corte cualitativa, la metodología se apoya en la entrevista semiestructurada con enfoque sociocultural, puesto que pondera los procesos sociales del aprendizaje sobre los individuales. Para ello, se entrevistaron a 21 sujetos de un grupo de octavo semestre, opción escolarizada, quienes ya habían cursado asignaturas en torno a la enseñanza, seminarios de investigación y prácticas profesionales. Las entrevistas, de 12 preguntas, se realizaron en el mismo día y por separado. Respecto a la sistematización de los datos, se dio por agrupación de respuestas, de acuerdo con el orden de las preguntas, y para la categorización analítica, mediante la saturación de la información.

El grupo de estudio estuvo conformado por dos hombres y 19 mujeres, entre 20 y 28 años de edad, cuyas obligaciones extraescolares tenían que ver con deberes, en su mayoría, laborales, matrimoniales y paternos. La muestra fue tomada de un grupo completo, sin sesgo de género, al existir una predominancia natural de mujeres en cada uno de los grupos. De acuerdo con los datos proporcionados, los estudiantes debían marcharse al trabajo, a cuidar de los hijos o a atender a los padres al término de las clases.

Las conversaciones y las expresiones emitidas por el alumnado que rondaba por estos lugares, digamos, *dispuestos para la práctica litera-*

ria, también se registraron, porque tenían que ver con dificultades para instalarse a leer o escribir. Estudiantes de diversos grados fueron observados trabajando en el Centro de Informática de la universidad, único espacio preparado con mesas, computadoras y proyector; de cualquier forma, el resto de los espacios también fue observado y registrado.

En una segunda etapa, se aplicaron entrevistas a cuatro de los profesores asignados al grupo estudiado. La entrevista semiestructurada debía mostrar en qué medida los estudiantes estaban produciendo textos académicos y cuáles eran sus prácticas escriturales. En una tercera etapa, se indagaron las actividades de educación literaria en la comunidad escolar.

Resultados

Los resultados que se muestran enseguida se derivan de las entrevistas realizadas, cuyas respuestas fueron analizadas y categorizadas por agrupación y saturación de la información, a fin de conocer cuántas horas a la semana escribían los estudiantes, cuáles serían los temas más recurridos en sus escritos, qué dificultades estaban enfrentando en la redacción, si se escribía en solitario o en compañía, cuáles estrategias se usaban al escribir y en dónde se escribía.

Las horas y los temas de la escritura

Respecto a cuántas horas escriben por semana los estudiantes, ocho horas de escritura figura por encima del rango de 15 horas, promedio semanal que se ubica en el segundo lugar de menciones, y, en tercer lugar, de dos a tres horas por semana. En esta situación, hay una disposición de tiempo insuficiente para la escritura, a pesar de tener en claro la necesidad de programar más horas para esta práctica.

Tabla 1. Las horas que los estudiantes escriben por semana.

1) ¿Cuántas horas a la semana escribes?		
Ocho horas, dependiendo de la inspiración	5 estudiantes	23.80 %
Dos o tres horas	3 estudiantes	14.28 %
Cero horas	1 estudiantes	4.76 %
10 horas más o menos	2 estudiantes	9.52 %
15 horas, dependiendo si tengo muchas tareas	4 estudiantes	19.04 %
12 horas	1 estudiante	4.76 %
Seis horas	2 estudiantes	9.52 %
Cuatro horas	1 estudiante	4.76 %
Cinco horas	1 estudiante	4.76 %
No mucho	1 estudiante	4.76 %

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, la mayoría tiene poco tiempo para escribir; y cuando lo tienen, en ocasiones, depende de la inspiración del momento para hacerlo o no. Aunque realmente no hay mucho qué escribir en la FACE, apenas nada, dos, tres, cuatro, cinco, seis y hasta ocho horas, porque solo al término de los cursos los profesores solicitan ensayos, informes y proyectos de servicio social, así que con ese tiempo alcanza para realizar las entregas exitosamente.

Invariablemente, se observan estas actuaciones cuando los jóvenes se quejan de las tareas escolares, debido a la enorme cantidad de textos académicos que tienen que reportar a los docentes. De acuerdo con ello, los sujetos estudiados escriben y leen menos de lo que hablan. En su lugar, los requerimientos a nivel superior exigen leer mucho más para escribir que el hablar para compartir impresiones.

Sin duda no hay una manera correcta de hacerlo y, aunque se pueden cometer errores, con la práctica cada vez se adquiere la seguridad de que se escribe mejor: “Si el hecho de escribir nos angustia tanto, generalmente es porque creemos que hay una manera correcta de hacerlo, y que podríamos cometer errores (...). Nos vamos haciendo más seguros, sabemos cómo se hace, pero seguimos exigiéndonos cada vez más” (Meek, 2008, p. 43).

En la búsqueda de tiempo para desarrollar textos surgen expresiones que dicen contar con más tiempo para escribir que para leer, aunque se requiere leer por lo menos 11 horas a la semana. A decir de los estudiantes, en este centro escolar hay una exigencia por la lectura y, en la mayoría de las asignaturas, se pide un ensayo al final del curso para evaluar los aprendizajes.

Así, de siete estudiantes que dicen disponer de tiempo suficiente para la redacción, están los que afirman escribir por 15 horas a la semana, mientras que otros dos cuentan que todos los días escriben mucho, algo así como 10 horas. Incluso hay quienes pasan 12 horas en este ejercicio, pero solo cuando tienen muchas tareas; si no, no lo hacen.

En realidad, durante el proceso, los alumnos aprenden estructuras textuales. No obstante, cuando afirman que leen poco y escriben más, lo hacen sobre la experiencia de tomar nota durante las horas de clase. Por ello, resulta dudoso que los estudiantes estén produciendo escritos académicos con argumentos cuando la mayoría lee muy poco para sustentarlos. Aunque para la elaboración de textos de fin de curso lo que aseguran en sus respuestas sí aplica.

En cuanto a los temas que se escriben, los mismos aprendices estiman escribir narrativas, cuentos, de amores imposibles, poesías y canciones, sobre las experiencias personales de la vida y tareas y apuntes de clase. Por tanto, la composición literaria se repite en las expresiones dadas en los sujetos examinados, ya que, al interrogarlos para conocer la temática de escritos, las respuestas muestran cómo los discursos literarios están por arriba de los académicos y experiencias personales.

Tabla 2. De los temas que escriben los estudiantes.

2) ¿Cuáles son los temas de los que escribes?		
Cuentos, de amores imposibles, poesía y canciones.	16 estudiantes	76.19 %
Experiencias personales de la vida.	2 estudiantes	9.52 %
Tareas y apuntes de clase.	3 estudiantes	14.28 %

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, 16 jóvenes mencionan desarrollar más textos literarios, y a la narrativa la posicionan como base de sus apuntes ya que les permite realizar las tareas académicas con entretenimiento. Estos informantes cursan estudios de español y tienen conocimiento de los géneros, de la lengua y de literatura, lo cual les facilita la creación poética y narrativa, no solo en el espacio escolar, sino incluso fuera de él.

Desde este punto de análisis, al escribir discursos literarios, ellos eligen la narrativa, mientras otros prefieren escribir canciones poéticas, y hay quienes eligen crear poemas. En estas prácticas los estudiantes no intercambian referentes literarios distintos a los que se trabajan en las clases de lengua y literatura. “La escritura es una actividad, ya sea realizada en colaboración o individualmente. ‘Social’ no es un sinónimo de colectivo, sino que se refiere a las relaciones que existen dentro de determinada formación social” (Kalman, 2003, p. 206).

En este escenario, las prácticas escritas existentes en determinada formación social sirven como un instrumento pedagógico con el cual los estudiantes se apropian de diferentes estructuras. También los resultados muestran cómo los educandos elaboran discursos académicos: cuando uno de ellos escribe informes de la observación docente, otro solo escribe lo que se ocupa en el aula y uno más sobre reportes de lectura previos a la clase; pero ninguno refiere poner sus textos en revisiones grupales.

Se escribe para ser revisor de su propio texto, ya que en la escuela el revisor es el maestro, pero el estudiante sabe que solo es el encargado de ponerle bien o mal y le entrega su tarea para que el maestro cumpla con su papel de revisor. (Ferreiro, 2011, p. 211)

De acuerdo con esta cita, la escritura representa un objeto de enseñanza para que se constituya como un objeto de aprendizaje. No obstante, en la institución examinada, los alumnos no se involucran en la revisión de sus propios textos: dan por sentado que la voz cantante proviene del docente.

En este caso, las prácticas escriturales concentran experiencias de la vida para los jóvenes, cuando a diario se entregan informes del acontecer educativo, cuyos hechos les sirven para crear narrativas.

Los participantes manifiestan redactar textos distintos a los exigidos en la escuela. Por tanto, la escritura de discursos narrativos es como escribir sobre las experiencias, aunque el escrito no sea tomado en cuenta para su evaluación. Lerner (2011) lo pone en los siguientes términos:

Lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, para generar condiciones didácticas que permitan poner en escena una versión escolar de la lectura y escritura más próxima a la versión social de estas prácticas. (p. 32)

Finalmente, las circunstancias que generan documentos de experiencias de vida mueven a los estudiantes a generar una versión distinta de las prácticas de escritura impuestas en la escuela. Y en este ejercicio se aventuran a componer textos narrativos considerándolos textos íntimos. Lo interesante sería conocer las particularidades de los textos con los cuales se sienten libres para escribir.

Las dificultades y las estrategias al escribir

En cuanto a las dificultades que enfrentan los estudiantes al escribir un texto, destaca la cuestión gramatical como principal obstáculo para avanzar en la redacción académica, las distracciones y el tener que ordenar las ideas con anticipación, así como el tomar una estructura y hacer un esquema.

Ante todo, está el escribir sin faltas de ortografía y sin errores en la puntuación y acentuación, porque es una situación que dificulta la composición a poco más de la mitad de los informantes. Están más pendientes de las reglas gramaticales, puntuación y acentuación, en lugar de argumentar, insertar la voz, contextualizar, discutir una temática y llegar a una conclusión. Prueba de ello está en que la mitad de los entrevistados refiere detenerse entre líneas, cuidando que las palabras estén bien escritas, poner los signos de puntuación bien y no poner de más un acento.

Tabla 3. Las dificultades que enfrentan los estudiantes cuando escriben.

3) ¿Cuáles son las dificultades que enfrentas cuando escribes?		
Que me distraigan.	1 estudiante	4.76 %
Ninguna.	4 estudiantes	19.04 %
Faltas de ortografía, acentuación, puntuación y sintaxis.	12 estudiantes	57.14 %
Ordenar las ideas con anticipación, tomar una estructura, hacer un esquema.	4 estudiantes	19.04 %

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior expone cómo el desconocimiento de las reglas gramaticales dificulta la producción de textos requeridos en la escuela, hay temor de poner palabras con errores de letras y mal acentuadas, sobre todo cuando no se domina el adecuado uso de los signos y hay que detenerse a cada rato para verificar que las palabras estén correctamente escritas y tengan en su lugar la puntuación.

En sus expresiones observamos cómo los aprendices tendrían que tomar en cuenta que dominar la ortografía requiere de un proceso largo. Dificilmente se avanza en los discursos cuando uno se detiene en demasía en estos aspectos; lo importante sería escribir mucho para aprender del uso gramatical, de acentuación y puntuación. “No es suficiente con enseñar las reglas, ya que se trata de resignificar la ortografía para que nuestros alumnos comprendan que es un dato que ayuda al lector a comprender más rápidamente el mensaje y que valoriza nuestro texto” (Kaufman, 2005, p. 17).

Del total del grupo de estudiantes, cuatro dan información sobre las dificultades que tienen al escribir: se les obstaculiza ordenar las ideas con anticipación, seguir una estructura o hacer un esquema. En este punto también expresan que se les dificulta escribir ya que no saben cómo empezar la redacción, sobre todo cuando no se ha negociado la estructura del texto con el profesor. Carlino (2004) explica esta situación como “una dilación que es producto de la angustia paralizante frente a la página en blanco” (p. 324).

Si los estudiantes desconocen las directrices del escrito que espera el profesor ni cómo será evaluado, si coincide con la tarea esperada o está equivocado, cuando les es solicitado un texto, se buscan las referencias bibliográficas un par de días antes de la fecha de entrega y pasan de largo el tiempo de planear.

Para un escolar del grupo investigado parece muy fácil distraerse al escribir si hace otras cosas al mismo tiempo. En esta situación, le resulta complicado desarrollar un escrito escuchando ruidos, voces y pláticas de otros estudiantes. Dentro de los distractores más fuertes están las redes sociales, ya que les roba tiempo estar texteadando. Con ello, poner en práctica los recursos cognitivos, lingüísticos y estratégicos, para estos escolares, significa lidiar con distractores que hacen perder la motivación para desarrollar discursos escritos. Como lo dice Lerner (2011):

El desafío está en promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es solo un medio para reproducir pasivamente o para resumir el pensamiento de otros. (p. 42)

Están los estudiantes con dificultades y múltiples distractores a la hora de escribir, pero también están los que toman la escritura como un instrumento de reflexión, y hacen frente a los distractores, asumen los riesgos de verse sustraídos del hilo de la escritura, y, al final, no se dejan seducir por la idea de copiar y pegar los planteamientos teóricos ajenos, sino que dan paso a su propia voz como autor.

Al momento de desarrollar textos académicos, poéticos, narrativos, apuntes o personales se tiene todo a favor. Por tanto, existe una porción de chicos, mínima, a los que se les facilita redactar sin ninguna traba, porque son individuos hábiles en la escritura.

En cuanto a las estrategias recurridas al escribir, en este estudio se muestran el trazar una ruta, hacer un borrador, buscar palabras de entrada, contextualizar, elaborar mapas conceptuales, recuperar ideas, buscar sinónimos, escuchar música, leer mucho del tema antes de escribir,

releer en voz alta mientras se escribe y ninguna: son respuestas que indican en qué medida ellos se están moviendo para construir discursos.

Tabla 4. Las estrategias que usan los estudiantes para escribir.

4) ¿Cuáles son las estrategias que usas cuando escribes?		
Escuchar música mientras escribo.	1 estudiante	4.76 %
Ninguna.	6 estudiantes	28.56 %
Trazar una ruta; hacer un borrador; buscar palabras de entrada; contextualizar; mapas conceptuales; recuperar ideas; buscar sinónimos.	11 estudiantes	52.36 %
Leer mucho del tema antes de escribir.	1 estudiante	4.76 %
Releer en voz alta mientras escribo.	2 estudiantes	9.52 %

Fuente: Elaboración propia.

Hay alumnos que trazan una ruta al momento de escribir y quienes, antes de comenzar un escrito, hacen, construyen un borrador o mapas conceptuales, además de recuperar las ideas principales, a fin de formar un índice que les permita contextualizar los fundamentos teóricos. “Al escribir se implica relacionar, jerarquizar y estructurar el caos del pensamiento primario” (Carlino, 2005, p. 18).

En este grupo educativo se ensaya la escritura al trazar una ruta para reflexionar sobre contenidos programáticos, jerarquizar ideas y estructurar el pensamiento en párrafos. Y si a este proceso se añade leer mucho del tema y releer en voz alta al escribir, los educandos consiguen un texto sustentado, si antes se empapan del tema. Por lo regular, estas prácticas se utilizan como apoyo durante el proceso de escritura y les permiten irse de corrido sin parar hasta concluir el texto.

La práctica es fundamental en la antelación del discurso escrito. En torno a la lectura y relectura, están los jóvenes que manifiestan leer y releer antes y durante la escritura porque con esto obtienen información valiosa del tema que deben escribir. Aunque para idear un escrito no basta con trazar una ruta, leer y releer, también se requiere, a juicio de Castro y Sánchez (2013):

Discutir una propuesta, plantear un problema, defender una tesis, evaluar un marco teórico o metodológico o construir una conclusión requieren del hablante o del escritor habilidades que van más allá del simple dominio de las convenciones lingüísticas. Estas prácticas académicas, entre muchas otras, exigen a los estudiantes saber leer textos especializados (p. 504).

Asimismo, se requiere asumir posturas y construir opiniones objetivas y sustentadas en evidencias pertinentes al campo disciplinar de la adhesión o la confrontación de las distintas opiniones o puntos de vista vertidos por otros en la práctica de escritura. “No es una tarea fácil, al requerirse de un aprendizaje sistemático que apunte al discurso especializado” (Castro y Sánchez, 2013, p. 504).

Algunas respuestas evidencian la insuficiencia de estrategias para escribir, ya que una tercera parte del grupo estudiado desconoce tácticas de escritura. Aún quedan por examinar los textos que están produciendo para conocer en qué medida usan o no estrategias textuales narrativas para elaborar los discursos escritos.

En solitario, en compañía y el lugar donde se escribe

Respecto a si se escribe en solitario o en compañía, es de resaltar las respuestas que indican que sucede una combinación de ambos modos, en soledad y en compañía, porque todo depende de las circunstancias. Por otra parte, al buscar sobre el lugar donde usualmente se está redactando, los participantes se decantan por un lugar sin ruido y con muebles específicos y atmósfera propicia para la lectura y escritura. Aunque, en menor medida, también funcionan como espacios donde se practica la escritura la recámara, la cafetería y la casa.

En realidad, una tercera parte de los informantes declaran que es mejor trabajar los textos en solitario porque así pueden concentrarse y aprender más. Por lo regular, según lo manifestado, redactar en solitario les permite estar más seguros de sus propias habilidades de escritura, una vez que se han acostumbrado a retirarse del mundo para producir discursos, porque no siempre la escuela les permite ese tiempo de reescritura en compañía.

Tabla 5. La escritura en solitario o en compañía de otros estudiantes.

5) ¿Escribes en solitario o en compañía?		
En solitario	7 estudiantes	33.32 %
En solitario y en compañía	14 estudiantes	66.64 %

Fuente: Elaboración propia.

Si bien la mayoría de los informantes escribe tanto en solitario como en compañía, de acuerdo con sus expresiones, encuentran que redactar en solitario solo sirve para obtener información de forma rápida, a diferencia de hacerlo en compañía, modo en que es posible observar los errores de los otros para evitarlos en el propio texto. Por tanto, la escritura en solitario, en compañía o de ambas formas no les resulta igual en términos de aprendizaje de los contenidos.

En este escenario, surge la inquietud de sopesar la importancia de escribir en solitario o en compañía, donde resulta de suma utilidad que los estudiantes participen en la revisión de los textos de sus compañeros de manera obligada, para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor con la escritura. Andrade y García (2015) lo exponen así:

Para el docente porque con la coevaluación aumentan las probabilidades de conseguir detalles de corrección que una sola persona, indudablemente, no podría percibir, mientras que para el estudiante resulta fructífero porque las inconsistencias detectadas en los textos ajenos le pudieran servir para evitarlas en los suyos (p. 463).

Teniendo en cuenta lo anterior, cobra sentido la demanda de contar con un espacio propio donde puedan sentirse cómodos los escolares para escribir sin prisas ni sobresaltos por el calor, los ruidos que aumentan en lugares reducidos y de poco mobiliario, sobre todo cuando ellos mismos piden directamente un lugar que tenga ventanas grandes con vista a los árboles, con escritorios grandes y sillas cómodas, que esté fresco y limpio, con mucha luz y que sea tranquilo, cómodo, luminoso y sin mucho ruido.

Tabla 6. El lugar donde usualmente escriben los estudiantes.

6) ¿Cuál es el lugar donde usualmente escribes?		
Indistinto	3 estudiantes	14.28 %
En mi cuarto, en casa	5 estudiantes	23.8 %
En la biblioteca de la escuela	1 estudiante	4.76 %
Donde esté una ventana con vistas al paisaje con árboles. Donde haya un escritorio, en un lugar que esté fresco y limpio, que tenga una silla cómoda. En una mesa grande, en un cuarto pequeño con aire acondicionado. En un lugar amplio con luz. En una superficie fija y que sea un lugar tranquilo. Cómodo y luminoso y sin mucho ruido.	12 estudiantes	57.12 %

Fuente: Elaboración propia.

Los centros educativos están obligados a favorecer un cambio en los agentes de distribución, circulación y acceso a los materiales de lectura, con el propósito de que en el ámbito de la formación profesional se promueva una cultura escrita que rompa con la cultura extraescolar de leer y escribir en cualquier lugar menos en la escuela. “Es probable que el mayor número de centros de escritura versus el número de programas tenga relación a que se proponen como estrategia de trabajo individual frente al trabajo grupal de los cursos” (Molina y López, 2020, p. 114).

Una cuarta parte del grupo de estudio desarrolla los discursos escritos en casa porque les resulta un lugar donde se pueden concentrar fácilmente durante la redacción. Contrario a esto, observamos que en la escuela los espacios para la escritura no encajan con el concepto idóneo para esta práctica que los estudiantes tienen, cuya descripción incluye amplitud, iluminación, sin ruido, fresco y con una mesa grande. Al parecer todo esto lo tienen en casa. Esto tiene que ver con estudiantes que reciben muy poco apoyo de los docentes sobre las tareas escriturales cuando, por lo regular, no se realiza una retroalimentación de lo evaluado en el escrito.

Por tanto, se está escribiendo en la escuela y en la casa, adaptándose al tiempo y a las circunstancias, a fin de mantenerse en los aprendiza-

jes. Para los informantes, lo más importante es asumirse como lectores y escritores de a pie y de a diario. Aunque sería muy gratificante la interacción con docentes como tutores que están al pendiente del proceso de construcción y aprendizaje de sus estudiantes. Carlino (2016) menciona:

Confirmamos que son las actividades que se realizan durante las clases y entrelazan el trabajo sobre la lectura y la escritura con los temas propios de las materias. En menor medida aún, algunos docentes expresan que promueven la interacción entre profesor y alumnos o entre pares, a través de la discusión sobre lo leído o lo escrito. (p. 3)

Este resultado muestra que hay una minoría de escolares elaborando escritos en sus centros educativos porque pueden escribir y consultar libros como referentes para sustentar el discurso, aunque “la interacción social, por sí misma, no genera conocimientos ni promueve, necesariamente, el desarrollo cognoscitivo (...). De la misma manera, se reconoce que esto no ocurre en cualquier contexto o ambiente” (Dembo y Guevara, 2001, p. 145).

Por último, la mayoría de ellos, al escribir, se ajustan a las condiciones del momento, ya sea en casa, en la biblioteca o en cualquier lugar distinto a la escuela, en solitario, en compañía o de ambas formas, porque es lo que se tiene, siempre con el objetivo de aprender de lo que se escribe en la formación universitaria.

Discusión

Este estudio resalta la manera en que influye o afecta el entorno al proceso de escritura de los jóvenes universitarios. En este caso, en el entorno de formación profesional, los estudiantes manifiestan dificultades y necesidades más recurrentes al momento de escribir en la escuela. Estas se enlistan en el siguiente orden: la insuficiencia de horas dedicadas a escribir; la dificultad para escribir atendiendo la cuestión gramatical; el dominio de la escritura del discurso literario; el trazar una ruta como estrategia de escritura, y la preferencia de escribir en solitario y en un lugar con todo lo necesario para la lectura y escritura por tiempo inde-

finido.

En este ambiente aparece una urgencia de escribir arriba de ocho horas a la semana para superar las dificultades gramaticales en los discursos escritos. Ante todo, se desbordan las participaciones que demandan un espacio escolar (amplio, luminoso, refrigerado, con mesas grandes, ventanas amplias con vistas a los árboles) del que se carece en la escuela y en casa y que, a fin de salir adelante en los estudios superiores, para una minoría, una habitación en casa se convierte en la tabla de salvación para fijar los aprendizajes a través de la lectura y escritura en solitario o en compañía.

En la línea de cultura escrita existen diferentes planteamientos que sugieren el acceso a la cultura escrita a través de la interacción con otros lectores, otros escritores y sujetos que viven el día entre leer y escribir (mucho), el contexto en que se produce y la situación de quien escribe y deja de reproducir pasivamente el pensamiento de otros. La enseñanza y aprendizaje de la escritura desde los enfoques, cognitivo y lingüístico y atendiendo la cuestión gramatical y a través de la lectura desde lo individual. La escritura como una práctica sociocultural para escribir en compañía y aprender de los errores de los otros. La enseñanza para el aprendizaje de la escritura en el primer o último grado como antelación a los discursos escritos que habrán de desarrollarse en otras asignaturas. La escritura en contexto y grupal porque en todas las asignaturas se elaboran textos académicos con sus particularidades. La escritura dada en centros de escritura, de manera colaborativa, tomando como aprendizaje lo escrito por los otros para escribir y reescribir los textos. A juicio de Carlino (2017):

Si la lectura y la escritura convierten al conocimiento en un objeto para pensar y sobre el que se puede discutir con otros, ¿tiene sentido confinarlas solo a unos pocos cursos, aquellos que pretenden enseñarles esas prácticas específicas, o a tutorías externas a las materias? (p. 30).

Dentro de las fortalezas del estudio, cuenta con informantes inscritos en una licenciatura dirigida a la enseñanza del español, no obstante, el programa educativo incluye otras áreas del conocimiento (seis asignaturas por semestre): psicología, sociología, tecnología, práctica docente, len-

gua extranjera y lengua materna, donde para evaluar los aprendizajes, además de discursos literarios, se solicitan ensayos, controles de lectura, resúmenes, informes de observación de la práctica docente y de servicio social. Con todo, para completar este estudio, habría que indagar sobre las características de los discursos literarios para identificar las particularidades del entorno donde se gestan.

Conclusiones

La escritura académica en la universidad requiere de la escritura y re-escritura en compañía: en la sesión de clase, en las asignaturas, en la escuela, en grupos presenciales y virtuales, a fin de intercambiar opiniones, estrategias y estructuras discursivas en los espacios propios de formación disciplinar, ya que las prácticas individuales conducen a composiciones textuales sobre una base narrativa que solo tiene lugar en su contexto real de desarrollo.

A partir de esta investigación queda confirmado que los universitarios, al disponer de lugares, ya sea presenciales, virtuales o mixtos, y cursos orientados a la práctica de una cultura escrita, aumentan el desempeño académico de su formación profesional, lo que significa escribir en el contexto mismo en que desarrollan y tienen lugar las diferentes prácticas de cultura escrita en la universidad.

Esto apunta a plantear y diseñar espacios escolares que favorezcan las prácticas de una cultura escrita. Prácticas que conllevan a la investigación educativa y al desarrollo de actividades orientadas a la educación literaria. Y sobre todo a crear espacios para la escritura en compañía, sin menospreciar el carácter cognitivo que sustenta a la escritura académica. También pudiéramos incluir los centros de escritura: aunque sean insuficientes para resolver el problema, significan un fuerte apoyo para las tutorías de los docentes, pues allí los estudiantes reciben acompañamiento en el proceso de escritura de las tareas escolares, de investigación educativa y de creación literaria.

Cierto, la escritura en compañía como tema de investigación requiere de nuevas líneas de investigación que retomen el contexto actual de la pandemia por el SARS-CoV-2, el confinamiento social y la incorpo-

ración masiva de las tecnologías en los procesos de formación universitaria. De aquí que las formas de relación e interacción entre los sujetos escritores tendrán que adecuarse a esta nueva realidad social, donde la escritura en compañía será el principal aliciente para el autoaprendizaje.

Futuras Líneas de Investigación

Así, con la revisión de literatura y los hallazgos presentados en esta investigación, queda demostrada la insuficiencia de investigación sobre las prácticas de cultura escrita en los contextos de formación superior en México. Por lo que, la escritura y reescritura de textos académicos adquiere relevancia como tema de investigación, al plantearse las siguientes preguntas: ¿Qué lugar ocupa la escritura académica en los distintos programas de licenciatura? ¿Qué están escribiendo los jóvenes durante su formación profesional? ¿De qué recursos se vale el docente para que el estudiante aprenda a escribir y leer textos propios de la disciplina de estudio profesional? ¿Cómo resuelve el estudiante sus deficiencias de lectura y escritura en la universidad? ¿Cuáles son las estrategias de lectura y escritura que promueven los docentes en las distintas carreras profesionales? ¿Cuáles son, desde la perspectiva del docente, las principales deficiencias de lectura y escritura que presentan los jóvenes en la universidad?

Referencias

- Andrade, E. y García, M. (2015). Investigaciones sobre escritura académica realizadas por la comunidad científica de la Universidad de Los Andes (2009-2013): Alcances y Limitaciones. *Educere*, mayo-agosto 19(63), 455-468. Universidad de los Andes. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35643049010.pdf>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 026(8), 321-327. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- Carlino, P. (2016). *Lectura y escritura al servicio del aprendizaje de diversas materias: estudios del Giceolem en formación docente inicial*. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Escritura y Alfabetización. La Plata, del 17 al 19 de noviembre de 2016. Recuperado de <https://www.academica.org/paula.carlino/229.pdf>.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86054913001>.
- Carrasco, A., Encinas, M., Castro, M. y López, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 349-354. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774002.pdf>.
- Castro, M. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774008.pdf>.
- Dembo, M. y Guevara, M. (2001). Desarrollo psicológico, aprendizaje y enseñanza: una comparación entre el enfoque socio-cultural y el análisis conductual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(2), 141-147. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80533203.pdf>.

- Ferreiro, E. (2011). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.
- García, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 9-33. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/551-aproximacion-al-estudio-de-las-representaciones-de-los-docentes-universitarios-sobre-el-ensayo-esp-df-70xmX-articulo.pdf>.
- García, M. (2017). Inventario de artículos de investigación sobre escritura y lectura académica producidos por miembros de la Universidad de Los Andes (Venezuela). *Revista Acción Pedagógica*, (26), 176-184. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344983>.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman, A. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(3), 6-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1299778>.
- Lerner, D. (2011). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Meek, M. (2008). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica.
- Molina, V. y López, K. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 97-119. Recuperado de <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>.
- Salazar, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre Educación*, 6(11), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5534/553457059005.pdf>.
- Torres, I. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 97-105. Recuperado de <https://journals.openedition.org/revestudsoc/24327>.

Capítulo 7

El club de educación literaria. Una práctica en la cultura escrita de estudiantes en Nivel Superior¹

*María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez
Crisanto Salazar González
Universidad Autónoma de Sinaloa*

¹ Memorias del Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de la Lengua y la literatura y Foro Nacional sobre enseñanza de la Literatura “Josefina de Ávila Cervantes”. Núm. 1, diciembre, ISSN: 2594-2468.

Resumen

Para este estudio se examina la iniciativa de un *Club de educación literaria* que promueve la recepción de tres actividades culturales que se realizaron en el 2017 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa: a) *Los juegos florales de educación*; b) *Un libro para cada lector* y, c) *Cuentos junto al candelabro*. Estas tienen el propósito de involucrar a la comunidad universitaria en la lectura y escritura de obras literarias. El club se conforma de un grupo de estudiantes de la licenciatura en Educación Media con acentuación en español. Así, esta investigación parte de un proyecto financiado por el Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación 2015. Desde un enfoque cualitativo, el estudio se fundamenta en la teoría sociocultural, puesto que pondera los procesos sociales del aprendizaje sobre los individuales. Además, en el proceso de educación literaria surgen dificultades y aciertos que involucra a estudiantes y docentes como actores de la cultura escrita. Dentro de las dificultades señaladas cuenta la resistencia de los estudiantes a participar en espacios distintos al aula, así como la apatía de los directivos por recrear los eventos. En los aciertos destaca la calidad de los poemas y cuentos escritos para los concursos, tanto como la apreciación de la lectura en compañía. Como conclusión, la enseñanza aprendizaje de la literatura a partir de la conformación del club de estudiantes, compromete, tanto a estudiantes como docentes, a desarrollar acciones encaminadas a la práctica de lectura y escritura en compañía. Esto, involucra a la comunidad universitaria en la apropiación de la cultura escrita y apreciación de la literatura, en un ambiente universitario.

Introducción

Una problemática que se presenta en la universidad y que se ubica en el ámbito de la cultura escrita es la falta de prácticas de lectura y escritura en el ámbito educativo y, a través del Club de educación literaria, puesto que en la escuela no se está dando un valor curricular a su práctica, ni a su proceso sino a los productos escritos.

En el salón de clases, los estudiantes no cuentan con un tiempo dedicado solo a la lectura y escritura, en su lugar se pide que se lea y escriba en horario distinto al horario escolar, porque ese tiempo debe aprovecharse para reflexionar en torno a las aportaciones teóricas.

En la biblioteca, los estudiantes leen y escriben en solitario porque en este espacio, quienes se acercan se limitan a instalarse en una de las dos mesas dispuestas con cuatro lugares para los lectores de ejemplares impresos. En este lugar no se observan equipos de cómputo que permitan la lectura y escritura en pantalla. En este escenario, se dispuso de un grupo de jóvenes para detectar las prácticas de promoción y recepción de obras literarias.

Con el supuesto de que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Media, no recurren a prácticas de lectura y escritura que involucren a la comunidad académica, se propuso el objetivo general de examinar en qué medida los estudiantes de educación recurren a estas prácticas durante el aprendizaje.

Uno de los objetivos específicos, trata de identificar las prácticas de lectoescritura en los jóvenes universitarios para el aprendizaje de la disciplina profesional de estudio. Con ello, se propuso analizar de qué forma estos jóvenes recurren a las prácticas de promoción y recepción de la cultura escrita y educación literaria.

Con los resultados obtenidos del estudio del que se deriva esta ponencia se propuso informar sobre las necesidades y pertinencia de promover las prácticas de lectura y escritura en compañía y a través de un club de educación literaria. De estos resultados surgen las interrogantes por conocer: ¿Cuáles son las prácticas de lectura y escritura en el Club de educación literaria?, ¿en qué consiste la promoción de la lectura y escritura del Club de educación literaria?, ¿cuál es la recepción de las convocatorias de poesía y cuento?

Marco Teórico

Existe un conjunto de investigaciones y estudios que en la actualidad abordan las prácticas de lectura y escritura en la universidad, así como estudios que anteceden a la educación literaria. Con ello, se está llegando ante una nueva cultura lectora que demanda la práctica de lectura en compañía y no únicamente en solitario desde una dimensión socializadora (Colomer, 2005; Carrasco, 2003; Lerner, 2011; Schneuwly, 1997).

Como precursor del enfoque sociocultural, para Vygotski (Schneuwly, 1997) y para quienes han ampliado y desarrollado sus ideas, el aprendizaje no es una actividad que se realiza en sí misma, sino que este es un aspecto integral que requiere de la participación social, de estudiantes y docentes, en el conjunto de actividades socioculturales que identifican a la propia comunidad en que se encuentran.

Desde esta perspectiva, Teresa Colomer (2005) encuentra que compartir la lectura de obras literarias con las demás personas es importante porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, provocando en el lector la necesidad de ser parte de una comunidad, en donde se comparten referentes y complicidades mutuas. Por su parte, Alma Carrasco (2003), segura de que la escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo, sugiere aprovechar lo que otros han aportado en el terreno de la comprensión lectora, ya que son precisamente las personas que han sido movidas, interpelados por un texto, las que ayudan a acercar a otros a leer.

Una de las observaciones hechas por Delia Lerner (2011) dentro de lo real, lo posible y lo necesario de leer y escribir en la escuela, es que enfrentamos el desafío de conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos, desde una dimensión socio cultural.

Estudiosa de la cultura escrita, Guadalupe López Bonilla (2006, p. 2), encuentra que, está presente en muchas de las actividades que los jóvenes realizan en la actualidad. Es un hecho que tiene ante sí la tarea de descifrar, interpretar y tomar una postura ante el torrente de mensajes que reciben por diversos medios (impresos, electrónicos), y en contextos distintos (el hogar, la escuela y el trabajo). No obstante, poco sabemos lo que sucede en esta interacción continua y muchas veces silenciosa.

En torno a la cultura escrita, Paula Carlino (2014, p. 35) afirma que se necesita un trabajo interdisciplinario en el que los docentes de las diversas asignaturas trabajen en colaboración con otros profesores que hayan estudiado cómo se enseña a leer y escribir en el nivel superior, y diseñen juntos de qué manera en cada disciplina se van a incluir la lectura y la escritura y cómo habrán de ser las ayudas pedagógicas y acciones docentes para que los alumnos puedan leer y escribir como se les requiere.

Desde estas aportaciones se aborda el estudio a las prácticas de lectura para el aprendizaje en estudiantes de educación. Además, resultan de gran interés para conocer el papel, o el estado actual, de la lectura y la escritura a través de las prácticas de un Club de educación literaria.

Método

El enfoque metodológico se aborda desde lo cualitativo y abarca el estudio de veintiún estudiantes de la Licenciatura en Educación Media con énfasis en Español de la Facultad de Educación de la UAS. En una primera etapa, se aplicó un cuestionario con doce preguntas al término del octavo semestre del turno matutino. En una segunda, se aplicó una entrevista semiestructurada a los profesores sobre las prácticas de lectura y escritura en las asignaturas.

Para este escrito solo se retoma un punto: lo que leen y escriben estudiantes en educación. Sumado a esto, se estudió, con un enfoque socio cultural, la promoción y recepción de lectura y escritura a través de un Club de educación literaria en el transcurso del 2017, en la misma institución educativa.

Resultados

Lo que se lee

Una práctica de lectura de textos académicos expresa la mitad de los sujetos examinados en esta investigación, ante la inquietud de conocer lo que leen quienes sí leen. Esta respuesta da cuenta de cómo la lectura

de textos académicos impera sobre la lectura de textos literarios. No obstante, se refiere una práctica de promoción de la lectura y escritura de un Club de educación literaria.

En este análisis se encuentra cómo de once estudiantes que afirman leer sobre textos académicos, cinco leen “sobre textos de la escuela”, mientras que tres afirman leer “sobre teorías educativas” porque de eso les exigen los docentes, y otros tres responden cómo leen “en revistas educativas” con el propósito de apropiarse de lo más reciente de las aportaciones en investigación educativa. Al respecto, Delia Lerner (2011) afirma lo siguiente:

Dado que la escuela tiene una misión específica, los objetivos de conocimiento –la lectura, en este caso– ingresan a ella como objeto de enseñanza. Por lo tanto, no es natural que la lectura tenga en la escuela el mismo sentido que tiene fuera de ella (124).

De acuerdo con Lerner, se toma a la lectura como un objeto de enseñanza para que se constituya como un objeto de aprendizaje.

Por otra parte, siete jóvenes mencionan leer más sobre textos literarios. Cuento y novela, como lo más leído en el transcurso de la formación profesional. Tres de ellos expresan leer “novelas de amor”, mientras que cuatro aseguran leer “narrativa de terror y misterio”. Aunque en la escuela, los estudiantes casi no suelen intercambiar referentes literarios distintos a los contenidos programáticos, esto es posible a partir de las actividades presentadas por el Club de educación literaria, el cual propicia ambientes para ampliar la cultura escrita.

De acuerdo con María Alicia Peredo (2007, 24), cuando nos referimos a las lecturas académicas en las ciencias sociales, estamos haciendo alusión a una determinada comunidad científica que posee ciertas reglas de pertenencia y que va conformando grupos de producción con lenguajes específicos.

En cuanto al texto periodístico, solo afirman leerlo casi una cuarta parte de estudiantes, ya que a diario leen las notas periodísticas más relevantes del medio local, siendo las páginas de espectáculos, cultura y sociales de su predilección, puesto que se leen, aunque no sea obligado como a veces son los textos académicos. De estos jóvenes, tres

aseguran que leen “el periódico” por placer, aunque uno de ellos señala que le gusta leer “noticias y vanidades”, no obstante, otro prefiere las “noticias y sexualidad”.

Delia Lerner (2011) señala cómo, entre los quehaceres del lector que implica interacciones con otras personas acerca de los textos, se encuentran, [...] comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generales por un libro o una noticia, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de cierto periódico (Lerner, 2011, p. 96).

Si bien, compartir las impresiones de notas periodísticas, también, es más sencillo que aventurarse en los textos académicos por considerarlos como textos difíciles en relación con los textos periodísticos. En este caso, los informantes actúan como si siguieran la consigna de que para aprender a leer se debe comenzar por leer textos fáciles. El problema está en lo que los estudiantes no se atreven a ampliar su mundo de lecturas y a no encasillarse en un género discursivo.

Lo que se escribe

Una práctica de escritura de textos académicos destaca en las opiniones recabas, dando cuenta de cómo la escritura de textos académicos se sobrepone a la escritura de textos poéticos y narrativos. En este análisis, los resultados muestran cómo de dieciséis estudiantes que escriben sobre textos académicos, son siete quienes escriben “sobre tareas de la escuela”, mientras que tres afirman escribir “sobre educación” porque de eso les exigen los docentes, y seis más responden cómo escriben “sobre controles de lecturas” con el propósito de cumplir con los escritos solicitados por los docentes.

En este centro educativo, se toma a la escritura como un objeto de enseñanza para que se constituya como un objeto de aprendizaje. No obstante, en esta institución, no se está permitiendo que los estudiantes se involucren en la revisión de sus propios textos, asumiendo que esta tarea corresponde al docente.

Por otra parte, cuatro jóvenes encuentran que escriben más de poesía, puesto que la escritura poética les resulta entretenida. Desde este hecho,

uno de ellos dice escribir sobre “poemas de amor”, mientras que otro asegura escribir “canciones poéticas”, mientras que dos más escriben sobre “amores imposibles”, aunque en la escuela, los estudiantes casi no suelen intercambiar referentes literarios distintos a los que se indican en el programa de las asignaturas que tienen que ver con el análisis de obras literarias. De acuerdo con Judith Kalman (2003, p. 26), la escritura es una actividad social, ya sea realizada en colaboración o individualmente.

Si bien, la escritura sobre narrativa es practicada por quien a diario escribe los acontecimientos vividos, ya que con ello puede construir cuentos y, participar en la convocatoria de cuento *El candelabro*. Para este estudiante la práctica de escritura de textos narrativos suele resultar más placentero que la escritura de textos académicos. Aunque esta práctica no se suma puntos a la evaluación, es un placer obtener un lugar entre los premiados de cuento. En este sentido, Delia Lerner (2011) señala cómo, la enseñanza pone en primer plano ciertos aspectos en detrimento de otros:

Lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena una versión escolar de la lectura y escritura más próxima a la versión social de estas prácticas (Lerner, 2011, 32).

En este escenario, escribir sobre lo cotidiano significa poner en práctica una versión distinta de la práctica de escritura impuesta en la escuela. Con este ejercicio, se permite a los jóvenes aventurarse a escribir textos narrativos por considerarlos como textos íntimos.

Lo que se lee y escribe a través del Club de educación literaria

En los resultados del estudio, sobresale la iniciativa de un Club de educación literaria para promover la recepción de cultura escrita en el 2017. En la Facultad de Ciencias de la Educación llevan a cabo Tres eventos de lectura y escritura literarias, el número de participantes varía por año, partiendo en enero y cerrando en noviembre. El grupo que compete

a esta investigación comprende catorce estudiantes, quienes se dieron a la tarea de convocar a la lectura y escritura de poesía y cuento, apostados en la enseñanza para el aprendizaje de los Textos Literarios Universales.

El *Club de educación literaria* está planeado para que los estudiantes lean más allá de los contenidos programáticos y, para promover la lectura y escritura literarias entre la comunidad universitaria. Toca a estudiantes del sexto semestre, continuando en séptimo, convocar a la celebración del día de la poesía con una convocatoria de escritura durante los *Juegos Florales de educación*. Los mismos estudiantes, celebran el día del libro con *Un libro para cada lector*, cuyo día se recaban libros literarios de las editoriales para los estudiantes. Estos estudiantes, cierran con una convocatoria de cuento *El candelabro* y, a fin mover a la lectura y escritura de relatos.

Dificultades

Dentro de las dificultades más señaladas se cuentan la resistencia de los estudiantes a participar en espacios distintos al aula, así como la apatía de los directivos por recrear estos eventos. Al inicio, no todos participaron, aunque, en la tercera actividad se involucraron. Con ello, se encontró cómo los directivos mostraban indiferencia ante la solicitud de involucrarse para recrear los eventos. Mientras que algunos estudiantes expresaban que les parecía vergonzoso leer las producciones poéticas en público:

- Las actividades en general fueron muy buenas, sin embargo, en algunas ocasiones no todos los compañeros participaron.
- Falta de apoyo por autoridades escolares.
- La mayoría de nuestros compañeros se sentían inexpertos en la lectura.

Como se puede advertir, el Club tuvo sus momentos difíciles, los estudiantes son muy críticos al señalar las fallas que formaron parte del proceso, incluyendo no solo las externas que hacen alusión a no poder integrar a todos por cierta indiferencia que mostraron sobre todo al inicio y que tienen que ver con la dificultad de asumir el compromiso en la promoción de la lectura y escritura para mejorarlo en la siguiente edición:

- El definir roles entre los alumnos es buena estrategia.

- Que la promoción de la lectura de obras literarias sea una constante en el ciclo escolar y que en ella se involucren los docentes, alumnos y directivos.
- Creo que promocionar más los eventos daría más resultados provechosos e involucrar a los alumnos de las otras especialidades para que se sumen a este movimiento, no sé si sea muy aventurado pero se podría hacer asociación con los de filosofía y letras si se pudiera para que este evento tuviera mayor auge.

Aciertos

En los aciertos destaca la calidad de los poemas y cuentos escritos para los concursos, tanto como la apreciación de la lectura en compañía. Las actividades de lectura y escritura, durante el transcurso del año, daban lugar a que los estudiantes expresaran cómo:

- Trabajar en este club nos trajo situaciones de aprendizaje que posiblemente enfrentaremos como docentes.
- Haber tenido la experiencia de un grupo donde estaban las fuentes literarias, era como sentirse dentro de los libros.
- El participar en estas actividades me permitió interesarme y motivarme a leer y conocer acerca de los libros y autores

Sin duda, los estudiantes en este grupo encontraron sentido al conjunto de actividades que experimentaron y en el que tuvieron un papel central, puesto que los lleva a conocer más allá de lo establecido en los contenidos del programa. Buscar lecturas, proponer que leer, vaciar toda su creatividad al componer poesía, pero sobre la promoción de una cultura casi inexistente entre los estudiantes.

Discusión

Con estos referentes, las prácticas de lectura y escritura se presentan como relaciones que existen dentro de determinada formación social, lo importante está al promover la lectura literaria, puesto que se orientó hacia la toma de conciencia en espacios abiertos para la recepción,

lectura y escritura literarias, el intercambio de impresiones y la producción de textos literarios. Lo ideal es que poco a poco, en la escuela y en las bibliotecas haya más jóvenes en la actividad sociocultural de leer y compartir las lecturas, de comprar, prestar o regalar libros a los compañeros de clase y dentro del ámbito escolar.

El Club de educación literaria ofrece a la comunidad de estudiantes la oportunidad de elegir, entre múltiples actuaciones y diversos escenarios —el pasatiempo y el trabajo, la escuela y la casa, los amigos y la familia, el internet y la vida—, para intercambiar afectos por la lectura y escritura literarias, leyendo, escribiendo o negociando con quienes les rodean.

Lo importante en esta experiencia sociocultural, es cómo al promover la lectoescritura se abona a la cultura escrita de los futuros licenciados en educación media. Los resultados de la investigación permiten destacar cómo en el contexto universitario de la UAS, resulta emergente crear una cultura escrita en compañía, cuya práctica reciba un puntaje en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Esto apunta a promover la educación literaria a través de un club de estudiantes mediante acciones encaminadas a las prácticas de lectura y escritura en compañía con el fin de involucrar a la comunidad académica en la recepción de la cultura escrita y educación literaria.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2014). *Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas*. Universidad de los Andes. <https://www.aa-cademica.org/paula.carlino/214.pdf>
- Carrasco, A. (Enero-abril 2003). La escuela puede enseñar estrategias de enseñanza de la lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de cultura económica.
- Kalman, J. (enero-abril 2003). “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8(17), 36-66. <http://redalyc.uaemex.mx>

- Lerner, D. (2011). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica.
- López Bonilla, G., Tinajero Villavicencio, G. y Pérez Fragoso, C. (2006). *Jóvenes, currículo y competencia literaria*. México: *Revista electrónica de investigación educativa*. 8(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/149>
- Peredo, M. A. (Abril-junio 2007). *Los jóvenes y sus lecturas. Una temática común entre los libros y las revistas que eligen*. *Revista de Investigación Educativa*, 12(33). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003309>
- Schneuwly, B. (1997). *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Gráficas Rogar. <http://archive-ouverte.ch/unige:35528>

Capítulo 8

Metáforas de la lectoescritura del cuento en jóvenes de Educación Media Superior¹

Narrative Textual Writing in the Learning of Students of Education

*María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez
Crisanto Salazar González
Eustolia Durán Pizaña
Universidad Autónoma de Sinaloa*

¹ 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 y IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales. (pp. 417-422). ISSN: 978-607-95343-3-2

Resumen

La ponencia que hoy se presenta en ocasión del III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, forma parte de una investigación concluida y, realizada en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). En el proyecto, la investigadora de la tesis doctoral “Valores de mundos narrados para mundos posibles en jóvenes de EMS de la UAS” se propuso indagar, en uno de los apartados, sobre el alcance de metáforas de la lectoescritura de cuentos en jóvenes de Educación Media Superior, a través de la lectura de veinte relatos escritos por estudiantes del bachillerato universitario para un concurso estatal de cuento promovido por la Dirección General de escuelas Preparatorias (DGEP) de la UAS.

La investigación se asiste de una metodología cualitativa interpretativa empleando como recurso a veinte cuentos creados y recopilados durante una década. Los mismos cuentos forman parte del archivo de la academia estatal de comunicación y literatura, durante el periodo 2000-2009, para ser leídos y analizados por ciento sesenta estudiantes de tercer grado del bachillerato universitario, teniendo la oportunidad de responder a una entrevista guiada a fin de recoger los valores de la lectoescritura del cuento creado por y para los jóvenes de EMS.

La ponencia desarrollada ahora, solo retoma un punto: El significado de las metáforas de la lectoescritura del cuento en los lectores, permitiéndose valorar la trascendencia de la práctica lectoescritora del cuento en su contexto sociocultural.

Aspectos metodológicos

Este trabajo se inscribe en una metodología cualitativa interpretativa. En ella, se recopilaron veinte cuentos escritos por alumnos de preparatoria y, ganadores de los tres primeros lugares de cada concurso, desde el 2000 al 2009. Posteriormente, fueron leídos e interpretados por cien-

to sesenta jóvenes lectores a través de una entrevista guiada y aplicada en diferentes planteles de EMS de la UAS, con el propósito de indagar el alcance de los valores de la lectoescritura del cuento entre los estudiantes de terceros grados.

Antecedentes

Las metáforas, en sus diferentes acepciones constantemente han sido recurridas para la elaboración de textos en instituciones educativas y literarias. Históricamente, todo lectoescritor de obras literarias, ha de recurrir a esta figura. De ahí que la metáfora conserve su popularidad entre los actantes de la literatura. Ya, desde Ludovico Dolce (Calahorra, 2005), Bajtín (1999), Leonardo Bruni (Calahorra, 2005) y Jerome Bruner (2004), nos muestran cómo los grandes literatos modelaron al mundo entero su poder de construcción de metáforas y su alcance en los lectores.

Actualmente, Argüelles (2005), J. M. Castellet (2001), Ivetta Calahorra (2005) y Teresa Colomer (1999) nos ofrecen estudios recientes que demuestran el éxito de los relatos al atribuirles el poder de construir en el lector, un mundo nuevo y distinto que nunca quedará cerrado, concluido, mientras su propio yo está en evolución. Ese poder que permite sortear al lector aquellas emociones que pueden infectarlo con los ejemplos del vicio, ante las que tienen la propiedad de poder apaciguar las pasiones y tranquilizar la mente, como bien lo advierte Ludovico Dolce (Calahorra, 2005, p. 94), en su tratado de la lectura docta.

Desde esa perspectiva, el concepto que hoy retomamos, por su estrecha relación con el acto de la lectoescritura, específicamente con el efecto de la lectura sobre los aprendices de cuentistas, está el de curar, nutrir, volar y transportar, como algunas de las acciones que dan sentido a las metáforas de la lectoescritura del cuento entre los estudiantes de EMS.

Por otra parte, si en las escuelas de EMS de la UAS, se supone que los cuentos escritos por los jóvenes debían transportar, volar, curar y nutrir de otros mundos a los lectores, porque así lo marca uno de los objetivos del programa de producción de textos, porque son los autores

de los cuentos ganadores en un concurso cuya convocatoria así lo estipula, porque los lectores así lo esperan cuando saben que los escritores de estos cuentos, también, son jóvenes aprendices de literatura.

No obstante, ¿cómo pueden estos veinte cuentos transportar a otros mundos, volar la imaginación, curar de la afección de los malos relatos y nutrir de voces nuevas, por si mismos, a estos lectores, cuando en el proceso de lectoescritura de cuentos hay tantas deficiencias en los actantes?

Ante esta reflexión, las metáforas de la lectoescritura del cuento en los ciento sesenta jóvenes de EMS de la UAS, entrevistados para examinar su significación a través de la lectura de los “buenos” cuentos en los estudiantes universitarios, mediante un proceso de extracción de las expresiones que entrelazan el dominio narrativo de los autores con los objetivos del concurso de cuento, y su recepción en los lectores.

Algunos resultados

Un estudio realizado a los veinte cuentos que sustentan a esta ponencia, indica que en la representación de los acontecimientos imaginarios, nuestros jóvenes narradores, describen situaciones de su cotidianidad mezcladas con una pizca de ficción. No obstante, en las aulas universitarias, tenemos más lectores que escritores. Aunque en este escenario, escribir es tan importante como leer, para impactar en la estructura del conocimiento.

Desde esa positura, lectores y escritores permiten trasladarse desde su entorno a otro, real o figurado. Aunque, de alguna manera, los relatos tienen la costumbre de pasear al lector por mundos imaginarios, de los ciento sesenta entrevistados, en su mayoría consideran que la lectura y escritura de cuentos los mueve a viajar con frecuencia.

Si bien, los cuentistas suelen coexistir la mayor parte de su tiempo en un solo mundo, en el mundo de lo posible, porque este es el que responde a su deseo de ser otro, en un lugar distinto al que se está, ¿en cuál de estos mundos se desplaza el lector? En uno de sus estudios, Bruner (2004, p. 47) nos señala cómo a medida que nuestros lectores leen, empiezan a construir un texto propio, como si emprendiesen un viaje sin llevar mapas y, no obstante, poseen una cantidad de mapas que podrían

dar indicios y, además, saben mucho sobre viajes y sobre la confección de mapas.

En este sentido, las aventuras de los grandes escritores de relatos y de novela, parten de las lecturas de cuentos y novelas de todas las épocas. A decir de escritores como Elena Poniatowska, José Agustín, Felipe Garrido y Carlos Lomas, entre otros mexicanos cuya práctica lectora abarca casi toda su existencia, antes de ser escritores, confiesan que leyeron, leyeron y leyeron, tanto a los clásicos como a los contemporáneos. Incluso, apenas aprendieron a darle significado a las letras, su vida se llenó de puros cuentos de los cuales aprendieron a hacer propia la experiencia del libro que se estaba leyendo.

De ahí que la lectoescritura de buenos relatos, a los estudiantes, les cure de las malas historias, de esas que no los atrapan a la primera palabra hasta llegar al desenlace. Porque el que estos cuentos hayan ganado en un concurso, no garantiza que sean buenas historias. En ese caso, lo menos que se espera es que, todo cuento premiado les ofrezca una historia para volverse a leer, como las que escriben los escritores famosos. Pero no, algunos de los cuentos leídos solo ofrecen una lectura desagradable. Las más de las veces, se espera leer del que escribe, un relato que enganche en la lectoescritura. De esta manera, un buen relato curaría la aversión a las malas historias.

Pero ¿qué hace bueno o malo a un relato?, a decir de los lectores, califica como bueno el relato que logra conjuntar los elementos estructurales con la seducción de los enigmas. De ahí que, los “Veinte escalones”, sea el más gozado de los veinte cuentos, cuando nos dice el escritor:

Observo al ladrón desesperado por querer subir, está muy alto y él está muy cansado... mi mente solo piensa en algo... entonces me estiro y lo sujeto por las muñecas... su rostro se sorprende y me mira con temor... y eso es justo lo que yo quería ver... mi fuerza se alimenta de su miedo... lo levanto y decido verlo caer entre los cacharros que tiene mi vecino en su patio. Es inevitable disfrutar como rebota entre los ladrillos y una lavadora vieja.

Y es esta forma de contar la que les gusta a los estudiantes, la que les mantiene con el deseo de conocer el paso siguiente, prediciendo y acer-

tando en lo que ha de suceder. Aunque no todos estos cuentos tienen el poder de satisfacer a los lectores, los “veinte escalones”, a su juicio es un buen relato, aunque no estén muy de acuerdo con su final. Sin duda, su autor logra medir el nivel de miedo transmitido durante el desarrollo de la historia, además de presentar de manera ajustada cada uno de los enigmas.

El problema, realmente está centrado en el carácter ético del discurso, cuando este se encuentra o no en el contenido de las historias narradas. Para los críticos literarios, el efecto dañino de la lectura de autores perniciosos actúa no solo en el momento de leer, sino hasta su desintoxicación. Sin embargo, ¿cómo pueden contaminar a los lectores unos cuentos que han sido ganadores de un concurso académico? Iveta Calahorra Martínez encuentra que durante el renacimiento:

Ludovico Dolce, constata el peligro de la contaminación y corrupción que corre su alumna, y vincula los dos conceptos al contacto con el vicio: baste solamente ver u oír cosas inadecuadas para que la mente joven se contamine con ellas. (Calahorra, 2005, p. 94)

En las aulas del bachillerato, los pupilos aprenden a reflexionar sobre los efectos del discurso intertextual. Aprenden a lectoescribir desde dos enfoques, porque una misma historia puede sorprenderlos por su maldad o su bondad, a partir de su contenido. Recordemos cómo la lectura de un relato no termina en la última línea, sino en el giro que le confiere el lector. Como un caleidoscopio, el lector observa al cuento en toda su dimensión.

Desde esa posición, el ambiente sociocultural en el cual se han desarrollado los individuos suele determinar el rumbo de lo interpretado. Los lectores suelen manifestar su gusto o disgusto por las historias donde se exponen cosas inadecuadas, sintiéndose infectados o curados con su temática. En estos cuentos, los personajes actúan con maldad desmedida. Por ello, un gran número de estos alumnos se sienten aliviados cuando los protagonistas tienen la oportunidad de rectificar sus acciones sobre una base ética.

En gran medida, los estudiantes observan cómo la lectoescritura de relatos, también, nutre a las palabras, haciéndoles cambiar la forma de

hablar y de escribir, puesto que en la medida en que se lee a diferentes obras literarias, como se leen cuentos de autores de otros países, se aprende de nuevas voces.

En el cuento “Réquiem por adiós”, el autor cuenta al lector cómo

el perfume de las flores, en las macetas colgadas en el alero de la casa, me trasportaron al día de la muerte de mi padre. Entonces yo tenía cuatro años y vivíamos en un pueblito cerca de la costa, donde llovía ceniza y se incendiaba el mundo. Aquella mañana, mientras jugaba en el patio, mi madre lavaba unos enormes bultos de ropa. Todavía recuerdo su fastidio cuando las gallinas de Don Juan le picoteaban los rosales cuando más prisa tenía por entregar la ropa, limpia y planchada a la vieja gruñona de Doña Tere.

En este sentido, nutrir a las palabras no es otra cosa más que nutrirse de palabras. Pero ¿son estos cuentos, nutrimentos de palabras? De acuerdo con los receptores, los veinte cuentos premiados usan un vocabulario muy conocido, a excepción de una que otra palabra inédita en el lenguaje común. En realidad, más que proveer de un extenso vocabulario, una narración ha de ser, ante todo, deseable, como nos lo subraya Robert Escarpit (Martín, 2003).

La lectura literaria es un encuentro, un choque entre la voluntad del autor y la del lector. Un juego que produce placer. El lector desea agotar la entropía del texto, por su parte, el escrito ha jugado con la redundancia y la imprevisibilidad de una nueva información (Escarpit, 1973, p. 58).

A pesar de no estar seguros de que con esa práctica algo cambie en ellos, los estudiantes, reconocen que al concentrarse en desarrollar cuentos que vuelen la imaginación serían dueños de algo, felices y desahogados de sus contratiempos. Para el lector del cuento “Un largo día”, volar hacia otro mundo, se consigue una vez introduciéndose al mundo de lo posible:

Ya sin doña Lencha persiguiéndome, me fui a ver el teatro callejero mientras me comía la manzana que la levantarme había puesto en la mochila. La obra se trataba de un niño que andaba perdido en lugares muy extraños, pero que a mí no me lo parecían. Como tampoco me

pareció raro que al final, se pidiera cooperación a la gente arrimándole un recipiente para que ahí echara la sangre que cada uno quisiera dar. Yo solo les di una gota.

Un largo día en el cual, el protagonista se mueve en una realidad soñada. Pero ¿cómo logra este relato volar la imaginación de quien lo lee? Dentro del lenguaje literario se han desarrollado y acumulado prácticas, conceptos y categorías para reescribir el mundo y el ser sobre la codificación y decodificación de las palabras. En este sentido, el orden de las palabras en el texto debía adquirir otro significado, más allá de la decodificación literal de las palabras. De ahí que para Javier Mina (Martín, 2003):

La lectura de un texto no se limita a una mera decodificación, la relación lector-texto puede estar impregnada de fenómenos propios de la comunicación oral, dando lugar a una lectura proyectiva, ahora bien, como las relaciones lector-texto no crean un verdadero diálogo, este transcurre en el territorio mítico (Mina, 1987, p. 69).

No obstante, ¿cómo podría dialogar un estudiante con el texto si él mismo se niega a la lectoescritura? con el argumento de que no se tiene inspiración ni talento para leer o escribir cuentos. A fin de cuentas, lo más importante es ¿cómo hacer que esos estudiantes se descubran lectores y escritores en potencia? De acuerdo con J. M. Castellet:

Es difícil convencer al lector de que la literatura exige de él un esfuerzo: no olvidemos que la mayor parte de los lectores buscan en ella una evasión. Pero los hechos cada vez más, le llevarán al convencimiento de que no basta con el mínimo esfuerzo físico de pasear los ojos por las páginas de un libro para obtener, de tan superficial lectura, todo el provecho intelectual que una obra puede llegar a ofrecer. (Castellet, 2001, p. 65)

Si bien es cierto, no hace falta ser un genio para incursionar en la lectoescritura de relatos. Hace falta, más bien, instruirse en los viajes de la imaginación. En las aulas, los estudiantes de terceros grados, más que nunca necesitan experimentarse en las metáforas de la lectoescritura de

cuentos, sea cual fuere su vocación, porque la entrada a otros mundos permanece abierta en el muro de los cuentos.

Conclusiones

Los resultados, muestran cómo la práctica lectoescritora del cuento puede transportar a los estudiantes a mundos imaginarios. Mientras que para unos jóvenes, los cuentos buenos, aquellos de calidad literaria, les aporta nuevas voces al léxico, nutriendo el vocabulario con voces nuevas, otros tantos suelen sentirse curados de las malas impresiones provocadas por las malas historias. Con esto, los lectores demandan de relatos más estéticos, más cuidados, debido a que los concursos tienden a enfocarse más en premiar a los que cumplen con la forma, antes que en el compendio de elementos literarios.

En realidad, en ese intento por ejercer una crítica sobre una realidad invadida por el lenguaje común, los cuentistas del bachillerato describen fielmente algunas de las situaciones vividas entre los jóvenes, a pesar de saber que una obra de arte no es una copia exacta de la realidad sino la visión de una realidad superpuesta a la que se vive. Hoy más que nunca, los escritores deben cumplir con el compromiso de alimentar el espíritu y la mente de los lectores a través de verdaderas obras literarias.

Para los maestros y alumnos en las escuelas de EMS, esto apunta a adiestrarnos en la enseñanza para el aprendizaje de la lectoescritura del cuento como una actividad al alcance de los actantes dispuestos a desarrollar una actividad artística sociocultural. Acaso no, en cada uno de nosotros se aloja un escritor de relatos, dado lo esencial de nuestra mente narrativa.

Bibliografía

- Bajtín, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno editores.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa editorial.
- Calahorra Martínez, I. N. (2005). *La lectura docta. Un estudio sobre el concepto de la lectura en los tratados de educación del humanismo europeo*. UAB. Departamento de Filología española.

- Castellet, J. M. (2001). *La hora del lector*. Edición definitiva.
- Colomer Martínez, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. UAB.
- Gordon, S. (2005). *Cuento mexicano reciente: aproximaciones críticas*. EÓN Ediciones gráficas.
- Martín Garzo, G. (2003). *Literatura y sociedad. Un debate en los inicios del siglo XXI*. Fundación Caballero Bonald. Santa Teresa Industrias Gráficas. S. A.

Capítulo 9

La práctica de escritura del ensayo en estudiantes de nivel superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa¹

*María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez
Crisanto Salazar González
José Melchor Oscar Ávila*

¹ Libro de Actas del Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa CIMIE 2015. ISBN-15: 978-84-617-6452-5.<http://amieedu.org/actascimie15/>

Resumen

Esta ponencia parte de una investigación en proceso realizada en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), titulada “Análisis de los textos que se leen y se escriben en la Universidad” y financiada por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Para este estudio, se aplicó un cuestionario en diferentes unidades académicas de nivel superior, a fin de conocer cuáles son las prácticas de lectura y escritura más recurridas por los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier asignatura. En el análisis de los datos, el ensayo aparece como el texto más escrito durante la formación académica. Con ello, se encontró que en contextos de las comunidades discursivas prevalecen problemáticas parecidas en torno a la escritura del ensayo.

Objetivos o propósitos

El proyecto se propuso: Explicar el proceso de construcción del conocimiento a partir de la práctica de lectura y escritura desarrollada por los estudiantes universitarios, así como encontrar los tipos de textos académicos que se leen y escriben en la universidad.

Marco teórico

Hablar de lectura y escritura en la universidad mueve a examinar las aportaciones teóricas presentadas por investigadores de comunidades científicas apostados en el enfoque cognitivo, cultural y sociocultural. La práctica de escritura académica en Latinoamérica requiere de investigaciones realizadas desde una concepción sociocultural (Torres, 2004), porque parecería contemplar la necesidad de que las condiciones ambientales favorezcan la adquisición de estructuras discursivas argumentativas a nivel oral o escrito.

Entre estos estudiosos, Paula Carlino (2004) muestra de qué modos la lectura y la escritura puede enseñarse en contexto y con sentido en todos los niveles educativos y en todas las áreas disciplinares, para evitar ejercitaciones que fragmentan y desvirtúan las prácticas sociales de leer y escribir.

Una problemática observada por María Ortiz Casallas (2011), en la práctica de escritura se presenta cuando los estudiantes escriben textos académicos y centran su atención en el tema y en observar las reglas de la estructura formal de la lengua, y poco se reconocen las características de textos que se utilizan; por otra parte, los estudiantes dicen que los docentes poco les orientan las tareas y no retroalimentan lo evaluado.

Una de las indicciones de Judith Kalman (2003) para resolver parte de la problemática está en que si la presencia de los materiales escritos es necesaria pero no suficiente para dar acceso a la lectura y a la escritura: el acceso implica la interacción con otros lectores y escritores.

Lo importante es que si tanto docentes como alumnos intercambiamos nuestras representaciones sobre el tipo de texto que se solicita y participamos activamente en su construcción, como lo indica Marisol García Romero (2004), las posibilidades de satisfacción y éxito académico serán mayores.

Con estos planteamientos pueden estudiarse las dificultades que enfrentan los estudiantes cuando escriben un texto argumentativo, así como de las estrategias implementadas para resolver las problemáticas que surgen durante el proceso de construcción, tanto como el descubrir las particularidades de la escritura que se demanda en una comunidad científica y académica y en sintonía con diferentes comunidades discursivas.

Metodología

Esta investigación se aborda desde un enfoque cualitativo y abarca el estudio de diferentes Programas Educativos (PE): Trabajo social, Educación, Filosofía, Letras, e Historia. En una primera etapa, se aplicó un cuestionario con doce preguntas en un grupo de alumnos por cada PE. Los estudiantes seleccionados se ubicaron en los séptimos semestres y en turnos matutinos, sumando un total de 198, quedando por aplicar una entrevista abierta a profesores y estudiantes sobre las prácticas de lectura y escritura y de los textos académicos que emergieron como los más escritos y leídos en la universidad.

Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

En esta ponencia nos interesa destacar solo algunos aspectos que resaltan en los datos empíricos, resultado del cuestionario aplicado en diferentes grupos de los programas elegidos para el trabajo de investigación. Conocer el texto más solicitado en las aulas universitarias por los profesores para evaluar sus cursos; saber cuál es el texto más leído, así como las dificultades a que se enfrentan en su elaboración y aquellas que causan menos problemas entre los estudiantes universitarios. En el cuestionario se puede elegir entre textos como el reporte, comentario crítico, ensayo, reseña, control de lectura, ponencia, artículo científico, informe, anteproyecto y resumen. Los estudiantes señalan cuales son los más recurridos como se expone en el siguiente cuadro:

Textos más solicitados:

Reporte	60
Comentario critico	25
Ensayo	193
Reseña	29
Control de lectura	106
Ponencia	21
Artículo científico	13
Informe	77
Anteproyecto	42
Resumen	101

Como se advierte en el cuadro, el ensayo es el texto que los estudiantes declaran como el más solicitado por los docentes de las diferentes carreras que se tomaron para este estudio, le siguen el control de lectura y el resumen. Por este resultado inferimos que los profesores lo consideran una forma de evaluación oportuna, ya que permite evaluar la apropiación del conocimiento sobre alguna temática. Sin embargo, la práctica de lectura y escritura ensayística presenta ciertas dificultades para cumplir con esta demanda.

Siguiendo ese orden de ideas, el texto más leído por los estudiantes es el ensayo, aunque el artículo científico y el resumen también lo sean en un porcentaje considerable:

Textos más leídos:

Reporte	83
Comentario crítico	57
Ensayo	197
Reseña	78
Control de lectura	127
Ponencia	53
Artículo científico	102
Informe	109
Anteproyecto	72
Resumen	160

Si el ensayo es el texto que más se escribe, se lee y el que más se solicita como mecanismo de evaluación, podríamos pensar que nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje están llevando a que nuestros estudiantes reflexionen en torno a los temas que se les sugieren para la elaboración de un texto como el ensayo y que entonces la imaginación, creatividad e intelecto están siendo potenciadas en los procesos formativos de nuestros universitarios. Sin embargo, la duda surge cuando los estudiantes asumen que precisamente la argumentación que es el sustento de un ensayo la parte que más dificultad les cuesta en la escritura del ensayo y que el apartado menos difícil para ellos es la introducción tal y como queda al descubierto en el siguiente cuadro:

Partes del ensayo que más se facilitan:

Introducción	133
Argumentación	101
Discusión teórica	39
Conclusión	132

Pareciera que la introducción y la conclusión causan menos problemas a la hora de escribir un ensayo y que incluso la discusión teórica es la parte más complicada para los estudiantes, cuestión que nos está mandando señales para revisar qué es lo que pasa con los contenidos temáticos, porque no están siendo comprendidos para realizar ejercicios intelectivos por los aprendices, o los profesores no estamos intercambiando nuestras representaciones sobre el tipo de texto que les estamos solicitando a los estudiantes (García, 2004). Quizás lo superficial de la enseñanza y el aprendizaje no generan posibilidades de pensar, teorizar y argumentar a efectos de escribir un texto como el ensayo. En el cuadro faltaron la portada y la bibliografía como parte de la estructura del texto que no incluimos en este escrito.

Ahora bien, si el argumento se está presentando como una de las debilidades en la estructura del ensayo de estos estudiantes universitarios, es importante entonces reconocer que como estrategia para la evaluación está fallando, porque la evaluación como tal, permite detectar las dificultades y vacíos de contenido y posibilita retroalimentar al respecto y pareciera que eso no ocurre por las inferencias a las respuestas de los estudiantes. Por otro parte, el ensayo se solicita al final de semestre y entonces hay pocas oportunidades de revisar las inconsistencias de la argumentación, sobre todo porque entre los principales problemas que los estudiantes reconocen es que la escritura del ensayo se deja para el último momento en que se solicita el escrito. Por lo tanto, si el texto no se guarda un poco para mirarlo y revisarlo con otro lente, los frutos no pueden ser esperanzadores.

Textos más solicitados:

No tener en cuenta al lector	43
No aprovechar el conocimiento	41
Revisar superficialmente	79
Dejar la redacción hasta el último momento	122

Redactado el ensayo, el estudiante se enfrenta a problemas como los que nos muestra el cuadro, pero dos son los problemas que resaltan y en los que como docentes podríamos tomar la estafeta, el primero es que el estudiante asume que revisa superficialmente su ensayo, como diría Carlino (2005), pareciera que ocurre una especie de enamoramiento del texto y les cuesta mucho trabajo desprenderse de lo escrito y entonces revisan no para volver a pensar su tema o el asunto que les ocupa en el ensayo, revisa superficialmente, solo palabras o frases, ortografía, no ideas, argumentos o tesis planteadas. Esta problemática está ligada sin duda, a la cuestión que ocupa el mayor número de respuestas, al segundo problema de dejar el escrito hasta el último momento.

Como habrá espacio para revisar a fondo el texto, si no se elabora un borrador que se revise acompañado por su profesor, inferimos al respecto, para que vaya cobrando fuerza argumentativa y para que el estudiante tenga claras las expectativas del texto que yo como docente espero de un ensayo, pero sobre todo y refiere al segundo problema, dilatar el escrito para el último momento abona en contra de la posibilidad de reflexionar en la argumentación que requiere el ensayo, así como plantea Carlino (2005), basándose en un conjunto de estudios, muchos universitarios recopilan y leen hasta casi el último momento, sin empezar a poner por escrito los pensamientos emergentes, los esbozos de ideas problemática que sin duda incluye al docente.

Resultados y/o conclusiones

Los datos encontrados en el cuestionario nos llevan a reflexionar sobre el estado en que se encuentra la enseñanza y el aprendizaje respecto a la producción de textos académicos. Estado que sin duda demanda de estrategias para la elaboración del ensayo y otros textos entre los estudiantes y docentes en los Programas Educativos de Nivel Superior de la UAS. Aunque, se deba atender el proceso de construcción que tiene lugar en el aula, pues el vaciamiento de contenido que se advierte ante la dificultad para pensar, argumentar y reflexionar por parte de los estudiantes nos coloca ante la disyuntiva de enseñar los contenidos, no de informar sobre ellos para que los estudiantes estén en posibilidades

de discernir; de lo contrario, prevalecerá la escritura de textos carentes de sentido.

También, se debe promover, en la práctica docente, la lectura y escritura de otros tipos de textos académicos que contribuyan a la formación profesional de los jóvenes universitarios.

Si bien es cierto los datos empíricos nos aproximaron a los textos que más se leen y escriben y a algunas dificultades para su redacción en algunas carreras de la universidad, la subjetividad de quien sugiere esos textos y de quien escribe esos textos, es una tarea que nos emplaza para poder dar cuenta de cómo se vive la lectura y escritura de textos académicos en nuestra universidad y en relación con comunidades universitarias de Latinoamérica.

Contribuciones y significación científica de este trabajo

Los resultados de la investigación permiten la construcción de una base de datos sobre los distintos tipos de textos académicos que requieren los alumnos para ampliar y desarrollar sus aprendizajes de acuerdo con la funcionalidad comunicativa en cada disciplina. De esta manera, se contribuye en las asignaturas de los PE, ya que estas requieren de la escritura del ensayo para evaluar los saberes.

Bibliografía

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- García Romero, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el “ensayo escolar”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 9-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200902>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social

- y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8(17), 36-66. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Ortiz Casallas, M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala revista de lenguaje y cultura*, 16(18), 17-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019720002>
- Torres, I. C. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 97-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501908>

Escritura académica a la carta. Recuento de daños y prejuicios en la universidad

Se terminó de editar en septiembre de 2023

*en los talleres de **Astra Ediciones***

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Este libro tiene el propósito de presentar, en una sola lectura, el conjunto de investigaciones que abonan a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en la universidad.

Es el resultado de diez años de investigación de la vida académica en las aulas universitarias; en esta se retoman las disertaciones, ponencias y artículos científicos, tal cual, como fueron publicados en las memorias de congresos y revistas científicas, puesto que responden a las directrices de publicación que, en su momento fueron solicitadas por los editores.

ISBN: 978-607-9450-99-1



astra
editorial