

# Literacidad

## Sentidos, experiencias y narrativas

Citlalli Hernández Martínez  
César Ricardo Azamar Cruz  
Compiladores



Universidad Veracruzana  
Dirección Editorial



Biblioteca **Digital**  
de Humanidades

# Literacidad

## Sentidos, experiencias y narrativas

Citlalli Hernández Martínez  
César Ricardo Azamar Cruz  
Compiladores



Universidad Veracruzana  
Dirección Editorial



Biblioteca **Digital**  
de Humanidades

# Universidad Veracruzana

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González  
Rectoría

Dra. María Magdalena Hernández Alarcón  
Secretaría Académica

Mtro. Salvador Francisco Tapia Spinoso  
Secretaría de Administración y Finanzas

Dr. Octavio Agustín Ochoa Contreras  
Secretaría de Desarrollo Institucional

Dr. Édgar García Valencia  
Dirección Editorial

Mtro. José Luis Martínez Suárez  
Dirección General del Área Académica de Humanidades

***Literacidad: sentidos, experiencias y narrativas***

Compiladores: Citlalli Hernández Martínez y César Ricardo Azamar Cruz

ISBN: 978-607-502-855-2

Primera edición, 2020

Coordinación editorial: César González

Corrección de estilo: Andrea López Monroy

Fotografía: Azamat Méndez Suárez

Diseño de portada e interiores: Héctor OPOCHMA López

D.R. © 2019, Biblioteca Digital de Humanidades

Área Académica de Humanidades

Edif. A de Rectoría Lomas del Estadio s/n,

Col. Centro, Zona Universitaria Xalapa, Veracruz, CP 91000

bdh@uv.mx

Tel. (228) 8 42 17 00, ext. 11174

D.R. © 2019, Universidad Veracruzana,

Dirección Editorial

Nogueira 7, col. Centro, Xalapa, Ver.

Apartado postal 97, CP 91000 diredit@uv.mx

Tel. / fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88

## Índice

<b>Prólogo</b>	8
José Luis Martínez Suárez	
<b>Presentación</b>	12
<b>Collage de impresiones. Enseñando teoría en una escuela de teatro</b>	19
Luisa Casandra Ruiz Caro	
Los cursos de teatro en el puerto de Veracruz	19
Estrategias implementadas	21
Un poco sobre las estrategias o técnicas de la enseñanza/aprendizaje	23
Las clases en una escuela profesionalizante de teatro	26
Argumentaciones finales	27
Referencias	29
<b>La enseñanza de la escritura en italiano a hispanoparlantes</b>	31
Victoria Tobón Villatoro	
Preescritura	33
Escritura	34
Revisión	35
Problemas de escritura	36
Géneros textuales	37
Otros usos de la escritura en la clase de italiano como lengua extranjera	38
Conclusiones	39
Referencias	40
<b>Enseñar a leer y escribir textos académicos en inglés</b>	42
Víctor Hugo Ramírez Ramírez	
La enseñanza de la expresión escrita en segunda lengua (L2)	42
La Experiencia Educativa de Lectura y redacción de textos académicos en inglés	43
El desarrollo de la Experiencia Educativa	44
Reflexiones finales	51
Referencias	51
<b>Obedecer al otro: enseñanza y aprendizaje de Gramática comunicativa del español en lengua inglesa: una experiencia educativa consentida</b>	53
César Ricardo Azamar Cruz	
Liminar	53

---

La escuela que vivimos	55
La disposición para la <i>escucha atenta</i>	58
Consideraciones finales	62
Referencias	63
<b>Dificultades en la redacción de textos académicos: silenciamientos, acompañamiento y experiencias</b>	66
Citlalli Hernández Martínez	
El acompañamiento	67
Discusiones finales	73
Referencias	75
<b>El blog como evidencia de alfabetización académica en la educación superior</b>	78
Pablo Pillot Rueda	
Tipos de literacidades: académica, digital y vernácula	79
Relación de universitarios de nuevo ingreso con la lectura y la escritura	83
Propuesta educativa para la alfabetización académica: estrategia didáctica del blog	87
Conclusiones	90
Referencias	92



7

7

## Prólogo

**Mtro. José Luis Martínez Suárez**  
**Director General del Área Académica de Humanidades UV**

Es verdad de Perogrullo que cuando la lectura y la escritura son realizadas como prácticas placenteras constituyen un sólido cimiento para auténticos procesos de aprendizaje.<sup>1</sup> Si desde los años iniciales se fomenta la relación del individuo con la escucha de historias que motivan su curiosidad, con la lectura -primero también como práctica oral- que le mantiene esa actitud viva, se estarán construyendo, sin duda, los cimientos de lo que será el desarrollo de una cultura letrada, el perfil de una persona que sabrá preguntar, que sentirá conocer, que sabrá orientar su curiosidad hacia la valoración de la dignidad de lo humano: si aprendemos a leer a los otros los llegaremos a sentir integralmente. De tal manera que si esto ocurriera cotidianamente en la práctica docente, sencillamente tendríamos un real sistema educativo formando ciudadanos plenos.

Pues ocurre que se dan tales prácticas positivas en algunas de nuestras aulas, como queda expresado en las páginas que integran *Literacidad: sentidos, experiencias y narrativas*, descripción de vivencias docentes donde impera la atención, la curiosidad, la sensibilidad para integrar las emociones en el ejercicio docente haciendo de la poco atractiva práctica de la escritura y la lectura una actividad de encuentro entre maestros y estudiantes universitarios construyendo conocimiento al tiempo que se construyen todos en tal experiencia.

Durante su proceso formativo los estudiantes de educación superior leen y escriben una importante cantidad de textos que los informan y forman sobre los aspectos teóricos y metodológicos que deben adquirir para convertirse en profesionales de su área disciplinaria. En este sentido, la literacidad puede definirse como el conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para recibir y analizar información en determinado contexto por medio de la lectura y poder transformarla en conocimiento posteriormente, para ser consignado gracias a la escritura. Juan Domingo Argüelles expresa que “[...] leer y escribir con espíritu crítico y sensibilidad despierta, abre los ojos y la conciencia a muchas cosas. En esto consiste la educación para la libertad y la autonomía. Y a esto es lo que hoy denominamos literalidad”. Más adelante agrega: “[Ocurre que los estudiantes no saben cómo escribir] porque tienen deficiencias para estructurar las ideas, para darles forma a las inquietudes, para transmitir aportaciones. Y para decirlo pronto, no saben escribir [...] lo] que únicamente refleja el fracaso de la educación en los procesos de adquisición, desarrollo y dominio de la lectura y la escritura”.<sup>2</sup>

---

1. Gamés, 2019.

2. Cfr. Argüelles, 2018.

Una situación como la anteriormente descrita es determinante de uno de los indicadores negativos en la educación: la deserción escolar, que en la educación superior resulta un tema inevitable. Según una encuesta aplicada a rectores universitarios en Estados Unidos, este tema es uno de los más preocupantes. Según el *New York Times*, uno de cada tres alumnos norteamericanos deserta en el primer año y 56 % de los que entran a una carrera no se gradúan. En México, de acuerdo con *Expansión*, más del 49 % de los estudiantes desertan. Por su lado, *El Espectador* reporta que 42 % de alumnos colombianos tampoco terminan la carrera. Aún más preocupante son los resultados de una investigación del Banco Mundial donde calculan que sólo 50 % de los alumnos que inician sus estudios superiores llegan a graduarse. Destacando en esta situación, aunque parezca increíble, que un grave problema que enfrentan los alumnos es la poca preparación que recibieron en la educación básica y de bachillerato, especialmente en temas de lenguaje y matemáticas. Además, muchas veces los estudiantes no saben cómo resolver lo que les encargan como tarea, por lo que deciden abandonar sus estudios. Otro punto en el que los jóvenes no suelen estar preparados es en el de la autonomía. En estos puntos, las universidades tienen mucho trabajo que hacer en entender y apoyar más a los estudiantes para que logren adaptarse a la vida universitaria.<sup>3</sup>

En diciembre de 2001, cuando se publicaron los primeros resultados de PISA 2000, México ocupó el último lugar en lectura, matemáticas y ciencia, de un grupo de 28 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). No sólo los miembros de esta organización participan en PISA; muchos otros lo hacen. En 2018, 600 mil estudiantes, de 79 países y economías, integraron la muestra. Pasados 18 años, los jóvenes, entre 15 y 16 años, que presentaron la prueba, comparten la misma suerte que los del año 2000, y todas las rondas que le siguieron, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015: último lugar. Para el 2018, 36 países son miembros de la OCDE y Colombia está a punto de integrarse. Cuando lo haga, México pasará al penúltimo lugar. Derivado de estos resultados donde, en general, todos los países de América Latina no sólo están muy por debajo del promedio, sino también desiguales, con brechas amplias entre estudiantes tanto por género como por diferencias socioeconómicas ¿qué debemos hacer?, ¿seguir a los tigres asiáticos con impresionantes resultados, pero con estudiantes estresados?, ¿seguir a los estonios, canadienses y, sobre todo, finlandeses, con muy altos y constantes resultados, pero con menos estrés y horas de estudio? La respuesta es individual. Ni mucho estrés, ni tanta relajación, pero, ciertamente, el aprendizaje divertido, basado en el juego, arte, ejercicio, buena nutrición, convenientes horas de sueño, y donde primero se sitúe a las emociones y luego las ecuaciones, de acuerdo con la edad de los estudiantes, fincado en la crianza más que en la escuela, cimentado en el contexto de los alumnos más que en los ideales de los funcionarios y reconociendo el hábito digital del nuevo siglo, es el camino acertado. Eso sí, los jóvenes mexicanos mostraron el más alto nivel de satisfacción con la vida de la OCDE, seguidos por varios latinoamericanos: ignorantes pero

---

3. Cfr. Tecnológico de Monterrey, 2019.

felices; contrario a los asiáticos: educados pero infelices, y sorprendidos por los finlandeses: educados y felices.<sup>4</sup> Las experiencias que describen las páginas del libro que en esta ocasión tenemos entre manos hacen pensar que los resultados de Finlandia en México son posibles ¡Claro, hay que formar principalmente a los docentes en primer término!

El especialista en política educativa, Eduardo Andere, aseguró que desde la reforma impulsada en la materia durante el gobierno de Carlos Salinas, hasta la aprobada en la administración de Andrés Manuel López Obrador, no se toca la parte sustancial para mejorar la educación, sino que son reformas que se enfocan en las instituciones. "Desde la década de los 90 hasta la reforma de este año, ninguna ha logrado, ni logrará los cambios fuertes significativos e importantes en la mejora del desempeño educativo, ya que no entran a fondo de la función pedagógica del aprendizaje; son reformas muy centralizadoras que se enfocan en qué administran las instituciones".

Para mejorar la calidad de la educación es necesario atacar barreras estructurales como pobreza, inseguridad, segregación y corrupción; asimismo, se debe atender la atracción y formación de maestras y maestros, y mejorar los modelos de aprendizaje adecuados a las formas en que aprenden las niñas, niños, jóvenes y adultos.

Acertadamente en el sentido anterior, Citlalli Martínez y Ricardo Azamar, coordinadores y partícipes de este libro, nos dicen:

10

De ese recorrido articulado de sentidos, experiencias y narrativas vividos en el salón de clases dan cuenta los seis textos que integran esta antología. La apuesta de quienes los han escrito apunta hacia una revitalización de la enseñanza-aprendizaje en las aulas de las IES mediante estrategias que consideran la singularidad del estudiantado, los objetivos del curso, los enfoques, la elaboración de materiales, el desarrollo de actividades y la acreditación y evaluación de integrales, pero sobre todo, un profundo compromiso amoroso con su práctica docente que incluye la autocrítica, de suerte que la integración de las partes logran crear sinergias que posibilitan un conocimiento y unas prácticas significativas y afectivas.

10

Precisamente de una práctica docente reflexiva y sensible, que tanta falta hace en nuestras aulas, versan las experiencias que integran este libro, comunicaciones absolutamente necesarias en un mundo que, ahora, cambió por completo a partir de la contingencia sanitaria provocada por el Covid19. En esta transformación total de la realidad, con mayor énfasis necesitamos modificar las formas de concebir la enseñanza en todos sus ámbitos. De ahí que la lectura de estos trabajos sean una aportación genuina al noble acto de enseñar, destacando que quien lo hace resulta particularmente enriquecedor y enriquecido si tiene la sensibilidad de considerar, antes que nada, que trabaja con un ser humano, porque es entonces que se construye la *paideia*, porque precisamente *paideia* es lo que muestran los trabajos que leerá a continuación el curioso y afortunado lector.

---

4. Cfr. Andere2019.

## Referencias bibliográficas

- ANDERE E., "Ignorantes pero felices", *Reforma*, 3 de noviembre de 2019, Consultado en: [https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/pre-acceso/articulo/default.aspx?\\_\\_rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/ignorantes-pero-felices-2019-12-03/op169563?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783b-786d3a--](https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/pre-acceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/ignorantes-pero-felices-2019-12-03/op169563?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783b-786d3a--).
- ARGÜELLES J. D., "Literacidad: Más allá de la decodificación textual", *Campus Milenio*, 11 de enero de 2018. Consultado en: [http://campusmilenio.mx/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=9655:literacidad-mas-alla-de-la-decodificacion-textual&Itemid=143](http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=9655:literacidad-mas-alla-de-la-decodificacion-textual&Itemid=143).
- GAMÉS G., "Uno hasta el fondo", *Milenio*, 5 de diciembre de 2019. Consultado en: <https://www.milenio.com/opinion/gil-games/uno-hasta-el-fondo/de-pisa-y-corre>.

## Presentación

Lograr que un grupo de estudiantes lea y escriba en la universidad, además de ser una tarea cuesta arriba y un acto de valentía, es un hecho subversivo contra las inercias de un sistema educativo entumecido que se manifiesta en planes de estudios y programas de asignatura en los que la enseñanza y aprendizaje de habilidades lectoras y de escritura crítica, así como creativa, son, en ocasiones, prácticas residuales con propuestas didácticas desfasadas, desarticuladas y que podrían llamarse desalmadas, sin vida.

En este sentido, enseñar y aprender a leer y escribir en la universidad se torna complejo. Es un transitar incierto en el que los objetivos de una asignatura, materia o experiencia educativa son sólo una suerte de brújula para acompañar a quien enseña y aprende durante el trayecto, en tanto que el destino se desconoce.

La alfabetización académica y la literacidad<sup>5</sup> o literacidades, en plural (dada la multiplicidad de textos y formas de acceder a ellos mediante lecturas y escrituras específicas), surgen como una respuesta a la problemática planteada: la necesidad de mostrar y nombrar lo que acontece en los salones de clases de instituciones de educación superior (IES). Estos planteamientos dan cuenta de un campo de estudio y del quehacer académico que hasta ahora no se había expresado desde la voz de quienes participan día con día en las aulas universitarias. Tarea que no se reduce a imponer al estudiantado la lectura y la redacción de textos como una asignatura o un deber más a cumplir, sino que se trata de una actividad compleja, muchas veces invisibilizada, *ninguneada* y sin reconocimiento institucional.

En el caso de la alfabetización académica, se trata entonces de una competencia determinante en la actual sociedad de la información y del conocimiento para la adecuada realización de diversas actividades relacionadas con la construcción y la apropiación del saber, es decir, la comprensión y la producción de diversos géneros discursivos (orales/escritos) que cumplen propósitos sociales específicos.<sup>6</sup>

Actividad que, no obstante, sólo cobra sentido cuando el estudiantado consigue hacer *algo* con ello, entiende lo que lee y sabe expresarlo por escrito, reconoce la manera de abordar determinados contenidos y moviliza estrategias de organización de la información para producir un texto. El desempeño de los docentes, sus actitudes y resistencias propias no hacen sino empeorar el viaje cuesta arriba, ya que es común identificar dos tipos de prácticas de lectura y escritura desarrollada por ellos: una *periférica* y otra *enlazada*,<sup>7</sup> las cuales evidencian la importancia que el profesorado les da en la impartición de sus asignaturas. Ya sea de carácter central, esto es, que forme parte de la en-

5. Carlino, 2003, p. 2013; Cassany, 2016; Hernández, 2016.

6. Sánchez, 2016, p. 201.

7. Carlino, 2017.

señanza-aprendizaje integral de los conocimientos y prácticas de la materia, o en su defecto resulta meramente anecdótica o residual, expresada en alguna actividad extra con poca relación con los objetivos de la asignatura.

Sea por expreso deseo o por defecto, las prácticas de lectura y escritura son parte del proceso formativo en el cual el estudiante adquiere e identifica en los textos que lee y en aquellos que produce un sentido crítico, afectivo y creativo, un conjunto de saberes y conocimientos significativos.

El presente volumen titulado *Literacidad: sentidos, experiencias y narrativas* recupera el término literacidad, que proviene del inglés *literacy*, estado o condición de ser "*literate*", es decir, educado y listo para leer y escribir. En este tenor, literacidad es la capacidad para interactuar con cualquier sistema simbólico codificado culturalmente, lo que hacen las personas con los diversos sistemas de códigos-lenguajes a los que se ven expuestos socialmente: el alfabeto hablado y escrito, los números, íconos, incluso el lenguaje corporal (*body language*), entre muchos otros. Esto incluye sus sintaxis o reglas para operar su uso efectivo, e inclusive para su transgresión creativa.<sup>8</sup> Londoño Vázquez<sup>9</sup> plantea de manera general que la literacidad "abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura".<sup>10</sup> Ésta comprende el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, los valores y las representaciones culturales. Todos ellos, elementos que rigen la interacción de un sujeto crítico con las diferentes prácticas discursivas, las cuales no sólo son producto del conocimiento (campo disciplinario), sino que tienen un carácter sociocultural, donde el mismo conocimiento se ve afectado por ese contexto. El término es tomado de *literacy* en inglés, cuya traducción es alfabetización al español, pero como se puede observar, la literacidad dista de la mera alfabetización académica y sus denotaciones y connotaciones.

Es así que proponemos el término como la habilidad para leer, identificar, relacionar y comprender un texto (en su sentido amplio), así como la capacidad para organizar la información, desarrollar una idea, redactar textos y entender la relación que se produce entre el sujeto, lo leído y lo escrito en relación con el contexto en que esta sinergia se desarrolle.

Planteado así, escribir es *registrar*, dejar constancia de un paso o de un recorrido en solitario o en compañía; en el caso de la escritura en el salón de clases, redactar es hacer trayectorias conjuntas, pues no se trata solamente de seguirlas, sino de crearlas y dar fe de su recorrido. Enseñar a escribir es un oficio que se imparte como práctica, y para transmitirlo hay que tenerlo profundamente teorizado.

Quisimos incorporar también los conceptos "sentidos, experiencias y narrativas", ya que todo esto es lo que ocurre dentro del aula. Sentir viene del latín *sentīre* (RAE), que por un lado significa lo que se percibe con los cinco sentidos,

---

8. Consultado en <https://lamula.pe/2012/03/05/literacidad-alfabetizacion-y-sociedad/jbellinah/>

9. Londoño, 2015.

10. Londoño en Cassany, 2006, p. 38.

pero también remite a lo que “nos hace” sentido; en consecuencia, la enseñanza-aprendizaje de las literacidades se convierte en una formación conjunta y continua, crítica y afectiva, puntual y holística. “Pensar no es sólo ‘razonar’ o ‘calcular’ o ‘argumentar’, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa”.<sup>11</sup> Es resignificar y repensar lo aprendido (y también aprehendido) desde distintas disciplinas.

Asimismo, nombrar desde la experiencia no demerita la objetividad del trabajo docente. “La experiencia supone un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo”.<sup>12</sup> Un hecho que como hemos apuntado no ocurre aislado ni en la soledad del docente, sino con (y precisamente por ello) el acompañamiento del estudiantado. Dicha renovación de sentidos, de significados, ocurre, sin embargo, de manera específica, localizada; en lo que algunos autores denominan literacidad situada (*literacy located*), en la que se plantea que el proceso de “alfabetización se convierte en un recurso comunitario, realizado en las relaciones sociales más que en una propiedad de los individuos”.<sup>13</sup>

Por su parte, la experiencia tiene dos significados importantes: el primero está vinculado con lo que ocurre de una vez y para siempre. Es decir, lo irrepetible, el “hecho de haber sentido”; el segundo se refiere a una práctica prolongada que proporciona conocimientos. El verbo *experimentar*, no reconocido por la RAE, ha tomado fuerza en los últimos años como “el modo de aprendizaje a través de la práctica sostenida”.<sup>14</sup> Estas experiencias tienen, a su vez, que pasar por una narrativa propia para comunicarse a otros: narrar una amalgama de sentidos y experiencias.

Desde una etnografía sensorial,<sup>15</sup> la narrativa es una forma de nombrar las estrategias didácticas empleadas por las y los docentes que permiten al estudiantado construir imágenes mediante imágenes, narrativas propias, es decir, discursos producidos desde la experiencia y no (solamente) desde la teoría. Aunque ya lo mencionaba Bourdieu, toda técnica está preñada de teoría o al menos de efectos teóricos.

Bajo nuestra propuesta, conviene no teorizar *tanto* la literacidad, sino ponerla en práctica. Se lee y se escribe, sobre todo, para (vivir) la vida. Pero dar cuenta de la existencia supone un complejo proceso que amalgama razones, deseos, emociones, andaduras, tiempos y des/encuentros, que no siempre se *miran* desde la práctica académica.

Como docentes universitarios que nos desenvolvemos día a día en la enseñanza-aprendizaje de estrategias y técnicas para acceder a un texto, dialogar con él, reaccionar a su contenido, aprender de sus estructuras para mostrar u ocultar lo implícito o la manera en que revela su tejido, hacerlo nuestro y tomar notas con el fin de conseguir la habilidad de redactar textos académicos propios, conformamos un sinnúmero de recorridos compartidos.

---

11. Larrosa, 2003, p. 68.

12. Larrosa 2006, p. 89.

13. Barton y Hamilton, 2000, p. 13.

14. Najmanovich, 2016, p. 264.

15. Pink, 2009.

De este modo, el trabajo de acompañamiento que supone la enseñanza-aprendizaje de las literacidades contribuye en la construcción de un “espacio de ensayo”, pero también de un “espacio del pensar con otros y pensar a otros” al tiempo que reflexionamos en nosotros como sujetos de experiencia, de experiencias.

Si el conjunto de textos presentados en este volumen tiene como punto de partida los resultados del trabajo docente universitario de sus autoras y sus autores realizado en los últimos años, es porque la teoría (necesaria para movilizar el pensamiento, activar la crítica) ha sido incorporada en el día a día del desempeño académico en el salón de clases y allende sus paredes, para revelarse como un conjunto de habilidades y destrezas que se ponen en juego en el accionar cotidiano del profesorado.

De ese recorrido articulado de sentidos, experiencias y narrativas vividos en el salón de clases dan cuenta los seis textos que integran esta antología. La apuesta de quienes los han escrito apunta hacia una revitalización de la enseñanza-aprendizaje en las aulas de las IES mediante estrategias que consideran la singularidad del estudiantado, los objetivos del curso, los enfoques, la elaboración de materiales, el desarrollo de actividades y la acreditación y evaluación de integrales, pero sobre todo, un profundo compromiso amoroso con su práctica docente que incluye la autocrítica, de manera que la unión de las partes logran crear sinergias que posibilitan un conocimiento y unas prácticas significativas y afectivas.

Conocer y referir lo que se adquiere desde la experiencia supone un *conocimiento situado*,<sup>16</sup> el cual localiza “a los sujetos cognoscentes en tanto que pertenecen a comunidades y su situación particular tiene implicaciones en el proceso de creación de conocimiento”.<sup>17</sup> Las y los docentes que nos comparten su experiencia en este libro, lo hacen desde un lugar situado que, no obstante, se desplaza a medida que acompaña y crea trayectorias, al tiempo que contribuye a la construcción social de saberes.

De este modo, el volumen abre con “*Collage de impresiones. Enseñando teoría en una escuela de teatro*”, de Luisa Casandra Ruiz Caro, quien propone reflexionar respecto de la relación entre teoría y práctica en un oficio eminentemente práctico como lo es el teatro, equiparando un curso sencillo con otro escolarizado. La autora describe su experiencia docente en los cursos de teatro en la institución donde labora. La negociación en el aula, como acto comunicativo y reflexivo, siempre estará condicionada por las estrategias de enseñanza y estilo de dirección del docente, y por las estrategias de aprendizaje y estilo cognitivo del estudiante, señala Ruiz Caro.

En “*La enseñanza de la escritura en italiano a hispanoparlantes*”, Victoria Tobón Villatoro nos comparte su experiencia docente en la enseñanza de la lengua italiana con un enfoque comunicativo, en él “se expone el desarrollo de la escritura en cada una de sus fases: preescritura, escritura, revisión y problemas de escritura entre los estudiantes de italiano del Centro de Idiomas

---

16. Haraway, 1988.

17. Guzmán-Cáceres, 2015, p. 40.

Xalapa. Se parte de la idea de la escritura como una posibilidad de comprensión compleja del mundo y de comunicación con el otro". Su trabajo refleja una práctica docente centrada en el estudiante. Para ella, aprender a escribir en otra lengua es menos complicado si las tareas van de acuerdo con el nivel de competencia lingüística y son vistas como un medio para llegar a un fin, lo cual les da sentido y motiva su realización.

En "Enseñar a leer y escribir textos académicos en inglés", Víctor Hugo Ramírez Ramírez aborda el desarrollo de una experiencia educativa de lectura y redacción académica en un idioma extranjero en un contexto de no inmersión y recurre al uso de la narrativa para compartir desde una perspectiva de primera persona los avances y retos que implica la ejecución de una vivencia educativa de tal naturaleza.

Por otra parte, César Ricardo Azamar Cruz, en "Obedecer al otro: enseñanza y aprendizaje de Gramática comunicativa del español en lengua inglesa: una experiencia educativa consentida", describe los resultados obtenidos en la experiencia educativa *Gramática comunicativa del español*, que cursaron estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana, cuyos contenidos fueron diseñados, desarrollados y evaluados mediante una etnografía sensorial que pretende contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la voz y las narrativas del estudiantado tengan un lugar propio en el salón de clases.

En "Dificultades en la redacción de textos académicos: silenciamientos, acompañamiento y experiencias", Citlalli Hernández Martínez expone las problemáticas de los estudiantes de posgrado al escribir textos académicos. La autora plantea el acompañamiento en la escritura como una forma para subsanar estos problemas. Bajo su propuesta, la escritura académica no debe verse con un compilado de citas que testimonien el saber disciplinar, sino como una forma de diálogo creativo con los textos.

Finalmente, en "El blog como evidencia de alfabetización académica en la educación superior", Pablo Pillot Rueda expone una estrategia didáctica apoyada en un blog de textos especializados, con el propósito de iniciar a los estudiantes en las prácticas letradas de la educación superior. Pretende situar al alumno como parte de una comunidad discursiva altamente especializada en la redacción de textos argumentativos propios de su disciplina y apoyarlo en la escritura de un ensayo académico. Finalmente, señala el autor: esta experiencia docente se realizó en el marco de la literacidad crítica, en la cual la lectura y la escritura se entienden como prácticas sociales, en las que las personas utilizan los textos situados sociohistóricamente.

Los seis artículos dialogan entre sí y abren sus páginas para invitar a los lectores (docentes, estudiantes o cualquier persona interesada en conocer sobre el tema) a que se integren a este conversatorio que es una celebración en torno a las literacidades.

De modo que si "escribir es marcar un trazo",<sup>18</sup> leer ese trazo es reconocer a quien o quienes lo han producido. Y entonces, no sólo es posible leer y

---

18. Antelo, 2005, p. 7.

escribir una vida, sino muchas. Todas las sentidas, experimentadas y narradas a lo largo de la existencia, puesto que se aprende a leer de manera conectada la experiencia vital y dar cuenta de ello de manera oral o escrita para dejar testimonio de los pasos dados por este mundo.

18



18

## Collage de impresiones. Enseñando teoría en una escuela de teatro

Luisa Casandra Ruiz Caro<sup>19</sup>

### Los cursos de teatro en el puerto de Veracruz

En general, un curso de teatro en Veracruz Puerto plantea una serie de ejercicios corporales y de dicción que permiten al estudiante una mejor postura y lo preparan para realizar alguna puesta teatral básica, desde luego que no se incita a tomar algún momento para analizar las diversas teorías que existen alrededor de la práctica teatral, al menos no más allá de platicar algunas ideas de forma superflua.

Ahora bien, en el pequeño centro en el que trabajo se propone impartir diversos cursos para afianzar al actor en su oficio, es decir, enseñar a la persona a utilizar su cuerpo y su voz con la finalidad de interpretar un papel en escena, en su acepción más sencilla. Sin embargo, últimamente se busca que ese oficio tenga un soporte institucional, un documento que acredite al estudiante y que supere a una simple constancia. Esto se logrará cubriendo las 30 horas de un curso y agregando el estudio de materias que pueden considerarse complementarias, pero que resultan tan necesarias como cualquier *training* para tener actores bien educados en su rubro.

Josette Féral, en su artículo "¿Dijo usted 'training'?", se refiere a la ambigüedad en ese término. La palabra francesa *traîner* se relaciona con "someterse a un aprendizaje, instruir, educar, entrenar", designa "la instrucción y ejercicio sistemáticos en algún arte, profesión u ocupación con el propósito de adquirir destreza en él".<sup>20</sup> Después *training* cambia y se usa para nombrar los aspectos de la formación del actor, ya sea la enseñanza en diversas escuelas, los ejercicios que se realizan antes de un montaje o el entrenamiento de quien anhela perfeccionarse.

Barba, en *Anatomía del Actor*, sustituye la palabra entrenamiento por *training*. ¿Cuál es la finalidad? Traspasar las fronteras geográficas y lingüísticas, y "se refiere al proceso de eliminación de los vicios del cuerpo cotidiano del actor para acceder a un cuerpo poético".<sup>21</sup>

El *training* básico actoral no observa propiamente materias teóricas que sí se solicitan en el sistema académico general, por lo que se vuelve muy

19. Estudió Lengua y Literatura Hispánicas y es candidata a obtener el grado de maestría en Artes Escénicas en la Universidad Veracruzana. Dramaturga residente en la Compañía Teatral Emergencia y profesora de Creación literaria y Análisis dramático en el Centro Cultural Multidisciplinario Foro Emergencia. También trabaja como correctora de estilo en Et al • Correctores y en la revista de divulgación científica del Centro INAH-Veracruz *Ollin*. Correo electrónico: casandra.ruiz@gmail.com.

20. J. Féral, "¿Dijo usted 'training'?", en *El training del actor*, México, UNAM-INBA, 2007, p. 13.

21. E. Barba, "Training: de 'aprender' a 'aprender a aprender'", en *Anatomía del actor: diccionario de antropología teatral*, México, Secretaría de Educación Pública, 1988, p. 218.

interesante la pequeña escuela del oficio del actor que abre MicroTeatro<sup>22</sup> y que lidera Lila Valencia en el puerto de Veracruz. Pero, antes de abocarnos a ello, hablemos un poco de mis experiencias.

Mi práctica en docencia nunca ha sido formal y ciertamente no en la enseñanza universitaria, pero he pasado por una universidad en la licenciatura y el posgrado y algo he entendido de los mecanismos de enseñanza/aprendizaje, todos ellos muy diversos, tan diferentes como personas me dieron clases. Todos enfrentándose a la desidia de muchos de los estudiantes y eso que, en mi carrera –Letras Españolas– en general se tomaban materias teóricas en donde la distracción más grande consistía en lecturas no académicas (novelas, cuentos, poemarios) a las que aplicábamos lo aprendido en las lecturas académicas. Sin embargo, no todo era blanco o negro, muchos profesores buscaban diferentes estrategias que activaran hasta al más vago. Aprendieron, probablemente en la práctica, que el salón es un lugar en donde el docente negocia con los estudiantes, más en el momento en que el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) transformó a los maestros en “facilitadores” y a las clases en “experiencias educativas” (EE).

Cuando en la licenciatura llevaba clases con chicos del plan de estudios anterior, me refiero al Plan 90, nos comentaban a manera de advertencia de tal o cual profesor que era aburrido, soso y que pasaba las horas *comiéndose* el pizarrón. Fuera de las exageraciones típicas de los estudiantes de esa edad, yo me encontré con maravillas, entre ellas la EE Curso Monográfico de Teatro Occidental, en la que llegamos a representar fragmentos de obras y una lectura dramatizada, amén de haber hecho el análisis correspondiente, pero la actividad no sólo nos llamó la atención por el lado lúdico, sino que nos llevó a repasar gran parte de los conceptos teóricos que habíamos tocado para poder prepararnos.

Puede parecer que con muy poco despertábamos de nuestro sopor académico, pero recordemos que mi carrera era muy teórica y que esos momentos de actividades se agradecían y nos sacaban de la rutina de leer, exponer y comentar ciertos textos.

Por supuesto que en mi pequeño curso monográfico no abordamos el entrenamiento actoral, no nos acercamos al trabajo de dicción ni a la biomecánica como proceso para potenciar la obra mediante el cuerpo, ni muchas otras técnicas que en un *training* normal probablemente se utilizarían. En este sentido, no es difícil observar por qué en la clase de Análisis de texto dramático en MicroTeatro los jóvenes se muestran algo bajos de energía, es porque vienen de clases de teatro y de ortofonía que, al final, son actividades completamente prácticas, lo que genera un fuerte cambio al llegar a una clase histórica/analítica.

22. Formato de teatro que consiste en la interpretación de una obra con un tiempo no superior a 15 minutos, llevado a cabo en salas pequeñas donde el público no ha de ser numeroso (15 personas máximo). Cuenta con las mismas características que una obra teatral de larga duración: guion, vestuario y caracterización, pero un tiempo limitado para contar una historia que capte al espectador y lo involucre en ella. En España, las primeras sesiones se hicieron en 2009. La experiencia fue todo un éxito y se exportó a diversos países, entre ellos México (L. Valencia, *MicroTeatro*, Consultado en <https://www.facebook.com/MicroteatroVeracruz/>).

Es difícil, cuando por primera vez se imparte una clase, entender en qué forma se puede impactar al alumnado, lograr que presten atención y, mejor aún, que entiendan lo que se está diciendo. Y más difícil todavía cuando no eres tú quien ha creado el programa del cuatrimestre. En MicroTeatro, las cuatro unidades a tratar contienen lo siguiente:

<b>Unidad de aprendizaje I</b>
El texto teatral como género literario. Otros géneros literarios: poesía, narración (novela, cuento, crónica), géneros didácticos (ensayo, crítica). Géneros dramáticos. El teatro como representación. Texto. Acotación. Diálogo. Acción. Estructuras. El diálogo y la acción como base de la representación teatral. La obra teatral como objeto artístico complejo.
<b>Unidad de aprendizaje II</b>
Recorrido histórico del teatro, desde griegos hasta contemporáneo. Teatro griego, Shakespeare, Siglo de oro español, Teatro épico, del absurdo, contemporáneo.
<b>Unidad de aprendizaje III</b>
Análisis de tiempo y espacio dramático. Estructura temporal. Orden. Frecuencia. Duración. Estructura espacial. Signos del espacio dramático. Análisis del personaje dramático. Estructura de personaje.
<b>Unidad de aprendizaje IV</b>
Práctica de análisis de obras y montaje escénico.

Tabla 1. Fuente: Vázquez Moreno, 2018, pág. 1.

Lo que vemos es un programa muy exigente que debe hacer ciertas adecuaciones a la hora de aplicarse, comenzando por averiguar quiénes son la otra parte de la ecuación, es decir, los estudiantes.

### Estrategias implementadas

Como se observa en el programa del curso Análisis de texto dramático en MicroTeatro (Tabla 1), el tema histórico no está definido y, en un esquema de inflexibilidad, sería imposible cumplirlo, pues “desde los griegos hasta los contemporáneos” no es una delimitación suficiente, pese a que se apuntan algunos momentos específicos en la siguiente línea. Hay que poner sobre la mesa también que en un sistema formal se suele dedicar casi un semestre a las dos grandes bases del teatro antiguo, Grecia y Roma, y en la clase en cuestión se ha debido restringir a ocho horas de un estimado de 60.

Pese a las limitantes que puedan surgir por ser la primera vez que guío este curso, me he propuesto la tarea de seguir diferentes estrategias antes que sólo aprender conceptos, repetirlos y utilizarlos, para que los estudiantes los

relacionen más estrechamente con su oficio actoral y creen un acercamiento emocional que les permita incorporar los elementos y conceptos dados, si no a su día a día, al menos sí a sus otras clases. No es descubrir el hilo negro, es seguir esa larga tradición a la que yo también fui sometida y que me causó una buena impresión.

Ahora, tomando en cuenta que para llegar a donde están deben haber recorrido una gran tira de programas académicos (los estudiantes tienen entre 17 y 25 años), se da por sentado que cuentan con una larga lista de habilidades que, sin embargo, sigue estando en uso. Tomando como base la taxonomía de Beltrán,<sup>23</sup> puedo decir que para tomar dicho curso los estudiantes deben contar con ciertas habilidades que de todas formas se reforzarán durante el curso: habilidad en la búsqueda de información (aunque se incluyen links y fuentes en los materiales dados), habilidades de asimilación y retención de la información (no obstante, busco diversas estrategias), habilidades organizativas (aunque les proveo de material para que no puedan decir que no se organizaron o que no consiguieron las cosas), habilidades analíticas (que serán puestas a prueba en su primer análisis formal durante su evaluación), habilidades inventivas y creativas (que no abandonamos en las clases con una interacción constante), habilidades para la toma de decisiones, habilidades de comunicación, habilidades sociales (que se pueden observar claramente en el aula y que, por la naturaleza del oficio en enseñanza –la actuación–, son muy visibles), habilidades metacognitivas (que aunque se deben practicar en la vida misma, aquí se ponen a prueba en cada tarea o discusión).

Para empezar, me he declarado en contra de anotar más de lo necesario. Entiendo que *manoescribir* los conceptos antes daba el plus de la repetición y ayudaba a retener, pero ahora que todos utilizan sus diversos procesadores de texto, no considero que sea de mucha ayuda y sí que en cierto modo retrase la clase. Como tenemos las horas contadas, envío una noche antes un resumen de lo que veremos en el aula con toda la información necesaria, así los estudiantes sólo deben seguir las guías y cuando se comente información extra y ellos consideren que es algo importante, es menos tardado anotar un par de fechas que un seguimiento de conceptos. De cualquier manera, se ha planteado ante todos que, de llegar a volverse una carga o un aliciente para no buscar información extra en sus trabajos, se volverá sobre nuestros pasos y cada cual deberá llevar su libreta.

El primer gran reto fue conocer el análisis que realiza Aristóteles en su *Ars Poética* sobre *Edipo Rey*; para ello, como parte del curso, se les solicita leer dos grandes libros siendo personas que no acostumbran leer. Retrocedo entonces y realizo un resumen acotado con los conceptos más importantes que nos proporcionó Aristóteles. Luego, ante la imposibilidad de leer la obra dramática en cuestión, recurro a la técnica de la narración oral para comentar una larga sinopsis mientras evito el final, de tal manera que el lector intrigado la termine.

23. J. Beltrán, "Estrategias de aprendizaje", en *Desarrollo psicológico y educación*, vol. II, Madrid, Alianza, 1990, p. 8.

Otra estrategia que he puesto en práctica son los audiovisuales, ya que el teatro, al ser un arte efímero, desaparece en cuanto ocurre, pero existen documentos que se pueden estudiar. Por ejemplo, cuando llegamos a la historia del teatro griego vimos una grabación de una puesta en la UNAM de la obra *La máquina de Esquilo*, en la cual se detallan los cambios que sucedieron desde que los aedos contaban sus historias, pasando por el coro, hasta que del coro salen de uno a tres actores, todo mediante el humor y la representación resumida de las obras más importantes de Esquilo. Por la premura de los tiempos y la duración del video, sólo fue posible ver la mitad de la obra, pero me pareció que surtió un buen efecto cuando algunos la solicitaron para concluirla en casa.

Una más la observamos en los ejemplos cuando queremos analizar algún tópico. Los tipos de conflicto, por ejemplo, cuyos tres básicos y que encontramos en la misma *Ars Poética*, son:

1. El hombre contra la naturaleza/dios/destino.
2. El hombre contra el hombre.
3. El hombre contra sí mismo.

23 Cuando se intenta analizar un conflicto en alguna obra se advierte que los jóvenes no han leído suficientes guiones teatrales y, por ende, recurrimos a las películas que todos han visto. Caímos al final en las típicas cintas de acción o superhéroes hollywoodenses, pero sirvieron para dejar en claro cómo se tejen los conflictos y las diferencias entre ellos.

Las estrategias utilizadas, como mencioné, pueden no ser novedosas en absoluto, pero hasta el momento han resultado efectivas, mucho más que la repetición y retención aislada, por lo que abogo por emplearlas, aunque para ello primero se debe hacer un reconocimiento del alumnado, atender y entender los gustos y pasiones que en los jóvenes actores se desbordan y así, al relacionar las enseñanzas con algún sentimiento, el conocimiento queda guardado.

### Un poco sobre las estrategias o técnicas de la enseñanza/aprendizaje

El programa del curso se basa en un proceso de toma de decisiones que debe anticiparse a muchos contratiempos en el aula y, a la vez, ser flexible; éste enlaza la clase en su teoría y su realización, y puede utilizarse para comprender cómo cobra significado para los estudiantes y los docentes en las actividades que cada uno lleva a cabo. En el prólogo a *La vida en las aulas*, de Phillip Jackson, Jurjo Torres Santomé nos dice que:

- Existen aspectos particulares importantes que caracterizan y acompañan al trabajo docente en el marco del aula, como:
- a) Multidimensionalidad: la realización de las distintas tareas.
  - b) Simultaneidad: porque suceden muchas cosas al mismo tiempo.

- c) Inmediatez: existe un ritmo muy rápido en las experiencias de las aulas.
- d) Imprevisibilidad: suceden eventos que no están previstos.
- e) Publicidad: las clases son lugares públicos.
- f) Historia: se va produciendo un cúmulo de experiencias, rutinas y normas en función del tiempo compartido.<sup>24</sup>

El aula es un espacio de negociación constante en el que se intercambian diversas valoraciones, tanto por parte del docente como del estudiante; cada estudiante asimila de forma diferente la realidad que procesa para elaborar los mecanismos que necesita y así llevar a buen fin las tareas y actividades demandadas por el profesor en turno.<sup>25</sup> En este momento de negociación el docente debe considerar cuatro variables importantes para sus actividades:

- 1) atender la interacción entre las personas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de sus actuaciones; 2) asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo continuo; 3) analizar el contexto del aula como influido por otros contextos en permanente interdependencia y 4) tratar procesos no observables como las actitudes, pensamiento, creencias o percepciones de los protagonistas en el aula.<sup>26</sup>

Quizá las dificultades que el docente tenga que considerar son el no poder atender a la totalidad de aquellos a quienes teóricamente debe conocer, también que las deducciones realizadas desde los datos no se justifiquen adecuadamente a la vista de otros, ya que un sujeto siempre tenderá al cambio y los estudiantes pueden no reaccionar de la misma manera frente a un profesor que frente a otro.

Teóricamente, quienes practican la docencia deberían estar influidos por una serie de cuestiones sobre psicología, comunicación, sociología, filosofía educativa, epistemología y ciertos elementos de psicoanálisis. Algunos cursos y actualizaciones dan estas bases comprimidas junto con diversas técnicas pedagógicas, pero muchos no las toman y entonces van obteniendo estos conocimientos a medias, poco a poco y sobre la marcha. Muchas veces se escucha decir que tal o cual profesor tiene gran conocimiento, pero no sabe dar clases.

Con el surgimiento de las teorías del aprendizaje (la teoría genética de Piaget, de procesamiento de la información de Norman, la del desarrollo próximo de Vygotsky y la del aprendizaje significativo de Ausubel, entre otras) se ha destacado la importancia de las estrategias de aprendizaje como un aspecto relevante para la práctica educativa; dichas estrategias comprenden diversas actividades a realizar por el estudiante para adquirir saberes y apoyan a una suerte de interacción entre la información dada y el conocimiento de mundo de dicho estudiante.

24. P. W. Jackson, *La vida en las aulas*, Nueva York, Teachers College, 1990, p. 63.

25. J. L. Rivas, "El aula como microsociedad: significación social del aula y de la relación educativa", en *Sociología de la Educación*, Barcelona, Barcanova, 1993.

26. *Ibid.*, p. 118.

Las estrategias de enseñanza serían, entonces, acciones que el docente elige para concretar su objetivo educativo y se vuelven un apoyo pedagógico esencial para lograrlo y crear con ello un aprendizaje significativo,<sup>27</sup> teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso individual y social de construcción de conocimiento que constituye un cambio formativo, aunque dichos cambios no se sientan con la misma intensidad en todos los individuos alcanzados.

Entonces, desde la enseñanza se favorece el desarrollo de la triple dimensión del individuo: saber, ser y hacer. Por ello, el proceso de enseñanza/aprendizaje o como lo fusiona Martín, *enseñaje*,<sup>28</sup> significa "proceso mediante el cual el sujeto se forma gracias a actuaciones sociales y deliberadamente organizadas, es decir, el proceso de formación".<sup>29</sup>

La negociación en el aula, como acto comunicativo y reflexivo, siempre estará condicionada por las estrategias de enseñanza y el estilo de dirección del docente, y por las estrategias de aprendizaje y el estilo cognitivo del estudiante.

A continuación se presenta una taxonomía de estrategias cognitivas que derivan en habilidades, propuesta por Beltrán<sup>30</sup> y retomada por Acevedo:

- Habilidades en la búsqueda de información (cómo hacer preguntas, cómo usar una biblioteca, cómo utilizar material de referencia).
- Habilidades de asimilación y de retención de la información (cómo escuchar para la comprensión, cómo estudiar para la comprensión, cómo leer con comprensión, cómo recordar, codificar y formar representaciones).
- Habilidades organizativas (cómo programar el tiempo, cómo disponer los recursos, cómo conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo).
- Habilidades analíticas (cómo razonar deductivamente, cómo evaluar ideas e hipótesis).
- Habilidades inventivas y creativas (cómo generar ideas, hipótesis, predicciones, cómo desarrollar una actitud inquisitiva, cómo razonar inductivamente).

27. Según el teórico Ausubel, el aprendizaje significativo es el conocimiento que integra el estudiante a sí mismo y se ubica en la memoria permanente, este aprendizaje puede ser información, conductas, actitudes o habilidades. La psicología perceptual considera que una persona aprende mejor aquello que percibe como estrechamente relacionado con su supervivencia o desarrollo, mientras que no aprende bien (o es un aprendizaje que se ubica en la memoria a corto plazo) aquello que considera ajeno o sin importancia (M. Fausto, *Teorías del aprendizaje*, 25 de mayo de 2013).

28. M. L. Martín, *Planeación, Administración y Evaluación de la educación*, México, Trillas, 1997, p. 122.

29. C. Acevedo, *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas en la transmisión del conocimiento en un aula universitaria*, San Nicolás de los Garza, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999, p. 33.

30. J. Beltrán, *op. cit.*, p. 91.

- Habilidades en la toma de decisiones (cómo identificar alternativas, cómo hacer elecciones racionales).
- Habilidades de comunicación (cómo expresar ideas oralmente y por escrito).
- Habilidades sociales (cómo evitar conflictos interpersonales, cómo cooperar y obtener cooperación, cómo motivar a otros).
- Habilidades metacognitivas (cómo evaluar la ejecución cognitiva propia, cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado, cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando, conocer las demandas de la tarea, conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias.<sup>31</sup>

Como se puede observar, son estas sencillas nociones de *enseñaje* las que se retoman en el curso de MicroTeatro Análisis de texto dramático, las cuales permiten obtener rendimientos –hasta el momento– positivos. Es importante destacar la importancia de las materias teóricas, pese a que el resultado se plantea como un oficio eminentemente práctico. Aunque el pretexto es un curso específico, las materias teóricas, sin sumergirnos en profundidades, apoyan al actor ofreciendo la información para la construcción del personaje, escenografía, reproducción de costumbres, el *background* psicológico de los caracteres, la musicalidad del texto, etcétera, no obstante que en una pequeña escuela de provincia es raro que estas materias se ofrezcan.

26

26

### Las clases en una escuela profesionalizante de teatro

Cuando se habla de una escuela de teatro en donde se busca profesionalizar el oficio, podemos pensar que es una universidad la que pueda acoger tal proyecto y cuyo programa tendrá que asentarse tanto en clases teóricas como prácticas, y quizá se entienda que se maximicen de cierto modo las clases prácticas, porque en teatro la herramienta es el cuerpo y por ello debe hacerse hincapié en un *training* actoral fuerte.

Los más radicales, y son varios, opinan que llevar el teatro a la escuela es matarlo, porque la escuela lo desvía de su verdadera función para que quepa en las cajas de conocimiento en las que se divide el aprendizaje escolar. Asimismo, una enseñanza teórica del teatro no predispone al espectador joven a recibir el espectáculo de una forma adecuada y no permite entender la función del teatro en la sociedad.

Sin embargo, en el caso de la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana, creada en 1976, se plantea el problema o posibilidad de que el currículum debe alcanzar la formación de un actor versátil y con dedicación de

31. C. Acevedo, *op. cit.*, p. 34.

tiempo completo, que además llene las expectativas académicas para convertirse en una profesión, de ahí que se hayan elaborado programas de estudio con materias como gimnasia, danza, dicción, canto, música, actuación en varios niveles, pantomima y esgrima, pero también historia del arte, historia del teatro, psicología y literatura dramática.

En el primer tríptico de la carrera aparecen sus autoridades de entonces: Raúl Zermeño, director; María Antonieta Pellicer, secretaria, y los académicos Olga Baldassari (impostación de la voz y canto), Elka Fediuk (actuación), Alejandro Morán (pantomima) y Fernando Torre Lapham (dicción, prosa y verso). Otros que figuraban, como Emilio Carballido, Virginia Manzano, Ludivina Gutiérrez y Roberto Bravo Garzón, al final no participaron. Y algunos más se agregaron, como Jorge Rufinelli, Esteban Toscano (danza) y Mario Muñoz (literatura universal).

En voz de la profesora Elka Fediuk, "las clases llegaban a durar todo el día, unas cincuenta horas a la semana, y a veces los estudiantes se quedaban hasta altas horas de la noche".<sup>32</sup> Resulta más que interesante observar este catálogo de diversas materias, algunas eminentemente teóricas, sobre todo al encararlo con el oficio a todas luces práctico, pero que en una escuela profesionalizante son exigencias claras de nuestro sistema educativo. ¿Por qué? ¿Es necesario? Todo depende de qué se hace con aquello que leemos o escribimos. No se puede decir que la teoría sólo sea algo plasmado en un papel.

El concepto de teoría que encontramos en diccionarios como el de la Real Academia Española implica una serie de conocimientos que tienen independencia de toda aplicación, no obstante, en el mismo lugar nos hablan de una serie de leyes que sirven para relacionar diversos fenómenos en un orden. Es decir, las observaciones que se logran en la teoría siguen claramente un fin y pueden ser aplicadas; por tanto, las materias teóricas son apoyos lógicos a las clases prácticas en tanto que muestran cómo se conectan ciertas escuelas, movimientos o espacios en tal o cual creación o recreación.

## Argumentaciones finales

Este *collage* de ideas busca ejemplificar, de la mano del testimonio, diversas actividades (estrategias de aprendizaje) que se han puesto en práctica en distintos lugares y con diferentes metas, pero que se pueden seguir utilizando porque han probado ser útiles y porque diversifican las acciones del estudiante y así puede entretenerse y aprender al mismo tiempo, aunque en las clases teóricas de un oficio práctico siempre acaben preguntándose por qué. Pese a la impercedera pregunta, también se intenta hacer una comparación entre la enseñanza formal del teatro como una profesión, señalando a la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana por ser la más cercana a quien esto escribe, y la enseñanza del teatro como un oficio, así como las limitaciones que conlleva.

32. E. Fediuk, *Poéticas escénicas y actorales. Curso de la Maestría en Artes escénicas de la Universidad Veracruzana*, Xalapa, agosto de 2016.

El teatro es, como dije, eminentemente práctico, quien se acerca a él busca, en primera instancia, presentarse en escena, realizar su parte y, al final, recibir un aplauso. Las letras, por ejemplo, también son prácticas; nadie aprende a escribir si no lo hace con regularidad y a buen ritmo, pero se sabe que la mejor manera de aprender a escribir es leer, y para hacerlo se requiere un mínimo de práctica para llevar a cabo lecturas críticas que permitan ir más allá de lo evidente. Es decir, se necesitan las materias teóricas.

Como se mencionó anteriormente, la teoría es un apoyo enorme al oficio del teatro en tanto que el análisis de texto provee toda la información para la construcción de una puesta, la teoría de prosa y verso otorga el conocimiento de la musicalidad y la forma de pronunciar en cada uno, la historia del teatro permite conocer en qué forma se enclavan los contextos de la literatura dramática en la historia de la literatura y cuáles fueron las formas de actuación, sus escenografías, lo que querían decir. Al final hay que recordar que el teatro no sólo es la actuación, si bien ésta es una parte primordial, también están la literatura dramática, la construcción musical y la construcción plástica, que conllevan sus propias teorías. Entre mejor sepa leer el actor, mejor ejercerá su oficio.

En cursos de actuación son pocos los que comprenden que se necesita saber cómo fue el inicio, qué pasó después, cuál fue el mecanismo que llevó al teatro de ser un coro a ser un reflejo del yo escindido en el teatro posmoderno. ¿Por qué posmoderno? ¿Cómo analizarlo en cada una de sus épocas? ¿Cómo analizarlo en la nuestra? La historia es importante porque revela contra lo que han luchado otros y aquello que han abandonado en el camino, pero –si se quiere ver de forma pragmática– es una excelente forma de averiguar qué tipo de estrategia utilizaban los mejores. Tales son algunas de las palabras que digo en el curso y tales las que quedan aquí y ahora para ustedes.

## Referencias

- ACEVEDO, C., *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas en la transmisión del conocimiento en un aula universitaria*, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999.
- BARBA, E. "Training: de 'aprender' a 'aprender a aprender'", en *Anatomía del actor: diccionario de antropología teatral*, Eugenio Barba y Nicola Savarese, México, Secretaría de Educación Pública, 1988, pp. 217-219.
- BELTRÁN, J., "Estrategias de aprendizaje", en *Desarrollo psicológico y educación*, vol. II, Juan I. Pozo, Madrid, Alianza, 1990.
- FAUSTO, M., *Teorías del aprendizaje*, 25 de mayo de 2013. Consultado en <http://02teoriasdelaprendizaje.blogspot.com/2013/05/david-ausubel-y-el-aprendizaje.html>.
- FEDIUK, E., "Poéticas escénicas y actorales", Xalapa: curso de la Maestría en Artes escénicas de la Universidad Veracruzana, 2016.
- FÉRAL, J., "¿Dijo usted 'training'?", en *El training del actor*, Carol Müller, México, unam-inba, 2007, pp. 13-27.
- JACKSON, P. W., *La vida en las aulas*, Nueva York, Teachers College, 1990.
- MARTÍN, M. L., *Planeación, administración y evaluación de la educación*, México, Trillas, 1997.
- RIVAS, J. L., "El aula como microsociedad: significación social del aula y de la relación educativa", en *Sociología de la educación*, M. A. García de León et al., Barcelona, Barcanova, 1993, pp. 115-122.
- VALENCIA, L., *MicroTeatro*, s.f. Consultado en <https://www.facebook.com/MicroteatroVeracruz/>.
- VÁZQUEZ, A., *Análisis de textos dramáticos I*, Veracruz, Programa de estudios MicroAcademia en MicroTeatro, 2018.

30



30

## La enseñanza de la escritura en italiano a hispanoparlantes

Victoria Tobón Villatoro<sup>33</sup>

*La escritura es mucho más que el mero aprendizaje  
o aplicación de reglas lingüísticas o retóricas.*

*Al contrario, escribir es una manera de resolver  
problemas.*

White y Arndt, 1991, p. 3.

31

Aprender una lengua extranjera abre las puertas a otras formas de pensar y de ver el mundo, a una cultura diversa que puede chocar con la nuestra, motivarnos a cuestionarla o enriquecerla, sin importar cuán cercanas o lejanas sean las raíces del idioma que estamos aprendiendo y el nuestro. En el caso de la enseñanza de la expresión escrita en una segunda lengua se nutre de las habilidades adquiridas en la primera y las refuerza, sobre todo si los idiomas involucrados provienen de la misma familia lingüística, como es el caso del italiano y el español.

¿Qué es una lengua, cómo se aprende y cuáles son las diferencias y semejanzas entre el proceso de aprendizaje de una lengua materna y una extranjera? Arzamendi define una lengua como "un código articulado funcional de comunicación y conocimiento",<sup>34</sup> es decir, un sistema de signos que se combinan según ciertas reglas con el fin de "comunicarse y conocer"<sup>35</sup> y que se aprende a través de la interacción entre un mecanismo de adquisición innato, similar al propuesto por Chomsky, y un sistema de apoyo que "enmarca o estructura la entrada de lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición del niño".<sup>36</sup> Esta teoría, conocida como "sociocognitivism", es en la que se basa el método de enseñanza de lenguas extranjeras más popular de las últimas décadas del siglo xx y las primeras del xxi: el enfoque comunicativo.

31

33. Estudió Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad Veracruzana. Es candidata a obtener el grado de maestría en Lingüística Aplicada en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Docente de italiano en el Centro de Idiomas Xalapa de la Universidad Veracruzana (uv) y en la Facultad de Idiomas de la uv. También se desempeña como correctora de estilo independiente. Correo electrónico: vicktobon@gmail.com.

34. J. Arzamendi, *Diseño curricular y programación*, Jaén, Fundación Universitaria Iberoamericana, 2011, p. 5.

35. *Ibid.*, p. 6.

36. *Ibid.*, p. 8.

La aplicación del enfoque comunicativo en el aula se apoya en la premisa de que "el aprendizaje será más fecundo y eficaz en la medida en que sea socializado",<sup>37</sup> lo cual implica la generación de "situaciones comunicativas" que obliguen al estudiante a usar el sistema lingüístico con un propósito pragmático, como sucedería en la vida real. Dicho proceso se puede realizar de forma velada, o sea, a través de juegos o actividades didácticas, o directa mediante la solicitud expresa del uso de la lengua extranjera para cumplir con una tarea o propósito asignado.

Cuando no se recibe una educación bilingüe y se aprende un idioma extranjero después de los seis años, el estudiante tiene ya un sistema lingüístico con el que se identifica, a partir del cual piensa y nombra al mundo. Por ello el aprendizaje de otra lengua será distinto al de la lengua materna, porque los conocimientos y habilidades adquiridos en la primera intervendrán en el proceso de aprendizaje de la segunda o tercera lengua. En el caso de la enseñanza de la escritura en italiano a hispanoparlantes adolescentes y adultos, se da por sentada la psicomotricidad y a veces el uso de signos de puntuación, puesto que caracteres y reglas son similares en ambas lenguas.

La problemática que enfrentamos los docentes de lenguas extranjeras en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita es que no se le presta tanta atención como a la producción y comprensión orales, sobre todo entre estudiantes que aprenden bajo el enfoque comunicativo, cuyo propósito es solamente "darse a entender" en la lengua extranjera y que se respaldan en lo que McDonough y Shaw describen de la siguiente manera: "si tan sólo existen algunas razones reales para escribir en nuestra L1, todavía hay menos para hacerlo en una lengua extranjera".<sup>38</sup>

Éste es el caso de la mayoría de los estudiantes de italiano del Centro de Idiomas Xalapa (CIX), perteneciente a la Universidad Veracruzana. Contrario a lo que se pudiera pensar por su pertenencia a una institución de educación superior, aquí, los cursos de italiano reciben más estudiantes de público en general que universitarios, lo que impacta en la práctica docente. Además, no todos los alumnos concluyen los cursos para alcanzar un nivel intermedio alto ni se preparan para un examen de certificación que les permita estudiar o trabajar en Italia. Dichos exámenes requieren una preparación especial en las cinco competencias que evalúan<sup>39</sup> y representan una oportunidad para reforzar las habilidades adquiridas en un curso normal, entre ellas la expresión escrita.

Ahora bien, ¿cómo se trabaja la escritura en una clase con estas características? Si seguimos las premisas del enfoque comunicativo, debemos darle un propósito a la producción de textos escritos.<sup>40</sup> En este sentido, los pasos a seguir concuerdan con los propuestos para la redacción por expertos como

37. *Ibid.*, pp. 10-11.

38. J. McDonough y Ch. Shaw, *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*, Oxford, Blackwell, 1993, pp. 175-176.

39. Comprensión oral, comprensión escrita, estructura comunicativa (gramática), expresión escrita y expresión oral.

40. S. Pueyo, *Desarrollo de destrezas en el aula*, Jaén, Fundación Universitaria Iberoamericana, 2011.

Daniel Cassany<sup>41</sup> y la Asociación Americana de Psicología,<sup>42</sup> que son **preescritura, escritura, revisión y problemas de escritura**. A continuación, describiré cómo se llevan a cabo estos pasos en la clase de italiano como lengua extranjera, con las técnicas propias de la glotodidáctica o enseñanza de idiomas. Se incluye, además, un apartado sobre los géneros textuales que se trabajan en una clase de lengua extranjera según el dominio de la misma y otro sobre la escritura como herramienta de apoyo en la adquisición de habilidades o competencias.

## Preescritura

En la enseñanza de lenguas extranjeras es común iniciar las secuencias didácticas con actividades de "calentamiento" (del inglés *warm-up*). Es decir, se toma como pretexto un elemento visual, auditivo o multimedia para empezar la comunicación; por ejemplo, se proporciona una imagen, una conversación, un texto, un video o una canción como detonante para hablar o escribir sobre un tema específico, introducir un modelo de diálogo, vocabulario o nuevas formas gramaticales.

Las actividades de producción escrita, que constituyen en sí mismas una secuencia didáctica con un detonante que funciona como ejercicio de preescritura, habitualmente se introducen al final de la unidad didáctica, por lo que el estudiante al llegar a ellas tiene una idea del tema sobre el que escribirá, con base en lo visto a lo largo de la lección. Por ejemplo, si aprendió vocabulario sobre la familia y la forma gramatical del pretérito imperfecto, esperará que se le solicite redactar un texto sobre sus recuerdos de la infancia, o si practicó el pretérito perfecto compuesto (*passato prossimo* en italiano) tendrá que reportar lo que hizo en su pasado reciente: las últimas vacaciones, el fin de semana pasado o el día anterior.

Por estos ejemplos podemos concluir que la actividad de preescritura está condicionada e implícita en los temas de la unidad didáctica. En los enfoques de enseñanza de lenguas más rígidos, que precedieron al comunicativo, incluso se proporcionaba un modelo de texto que el estudiante podía copiar casi literalmente para construir el propio.<sup>43</sup> Sin embargo, en el enfoque comunicativo se puede cambiar el modelo, o no tenerlo, y presentar al estudiante un detonante para que ahora, en vez de contar su propio fin de semana, invente el de una pareja de amigos que despiertan en una playa desconocida vestidos como piratas, o que ordene el día de un personaje que está sentado en el sillón de su casa con una mochila de deporte de la que sobresalen palos de golf, un *cd* de Pavarotti y el recibo de una *trattoria*. Esto permite que el estudiante supere el "miedo a la hoja en blanco" y comience a escribir con buena disposición, cumpliendo así las finalidades en común de las actividades de calentamiento (*warm-up*) y de preescritura.

41. D. Cassany, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1996.

42. Asociación Americana de Psicología, *Manual de publicaciones*, 3ª. ed., Washington, apa, 2010.

43. D. Cassany, "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 6, abril-junio de 1990, pp. 63-80.

Cuando no hay un detonante, lo cual sucede a menudo en los exámenes de certificación de nivel intermedio o avanzado, se proporciona al estudiante la descripción de una situación comunicativa que lo obliga a pensar en la audiencia, elegir un registro e incluso esbozar un esquema del texto, acciones que coinciden con las recomendaciones de Cassany en *La cocina de la escritura* y con los "contextos plausibles" propuestos por McDonough y Shaw,<sup>44</sup> los cuales cambian el único destinatario de los modelos anteriores (el profesor) por otros estudiantes, toda la clase, los nuevos estudiantes, ellos mismos, hablantes nativos de la lengua extranjera, personal que labora en la escuela y organizaciones o personas externas a ella.

Las actividades de preescritura mencionadas se pueden realizar, además, en parejas o pequeños grupos, a fin de superar en conjunto la dificultad lingüística que entraña el "pensar en italiano", pues aunque los estudiantes se pongan de acuerdo en su lengua materna (español), tarde o temprano tendrán que plasmar sus acuerdos en la lengua extranjera, como se verá en el siguiente apartado.

## Escritura

El proceso de escritura en la clase de lengua extranjera bien puede ser visto como un momento de repaso de las formas gramaticales y vocabulario aprendidos, pero si las estrategias de preescritura comentadas en la sección anterior funcionan, constituye una actividad que relaja y motiva a los estudiantes, que les da la libertad de innovar y aprender, puesto que al escribir historias que salen de la rutina o de lo verosímil toman el rol de alguien que vive situaciones que no están acostumbrados a contar y que hasta el momento no se habían preocupado por conocer en italiano. Además, el hecho de pensar en una audiencia distinta al profesor los hace concentrarse en el acto comunicativo y darle a la escritura un propósito que va más allá de entregar una tarea.

El hecho de escribir se desarrolla, entonces, de manera diferente a cuando se realiza en español, puesto que poseer una competencia comunicativa limitada obliga al estudiante a consultar el diccionario, al profesor o a otros compañeros, releer constantemente, reflexionar y preocuparse por explicar de la mejor manera posible lo que quiere plasmar en su escrito. Ello constituye la diferencia más evidente en esta fase: que los alumnos hacen y solicitan un monitoreo constante de lo que escriben, sobre todo si la escritura debe desarrollarse en parejas o pequeños grupos, lo cual es común en los ejercicios que se encuentran al final de las lecciones, y el docente les ha dado tiempo para llevar a cabo la actividad y está presente en el aula.

Otra diferencia es el nivel de exigencia en relación con la extensión, puesto que se solicita que los textos no rebasen las 200 o 250 palabras en niveles avanzados, rango que decrece mientras más básico sea el nivel de lengua. Sin embargo, este requisito basta para poner nerviosos a los estudiantes, sobre todo

44. J. McDonough y Ch. Shaw, *op. cit.*, p. 183.

en una situación de examen. Lo anterior los hace echar mano de estrategias que van desde inventar palabras y frases a partir del español hasta reorganizar su escrito e introducir subtítulos para alcanzar el número mínimo de palabras.

## Revisión

Como señalan Pueyo y Cassany,<sup>45</sup> en los enfoques previos al comunicativo el docente era el encargado de revisar la gramática y ortografía del escrito, lo cual provocaba que los estudiantes escribieran sólo para él o ella. Esta situación cambia cuando se presenta al estudiante un caso en el que su lector potencial no es un evaluador, sino un amigo, pariente, posible empleador o una institución. Ello lo obliga a involucrarse en el proceso de escritura y cambia el papel del docente de "una clase de lector peculiar, aquel que lee para identificar errores que evaluar y, quizás, para puntuar",<sup>46</sup> a "un supervisor-colaborador del estudiante, que pasea por el aula y responde a las dudas de los estudiantes".<sup>47</sup>

Este cambio de un enfoque centrado en el producto a uno centrado en el proceso obliga también a modificar los criterios de revisión, puesto que las faltas de gramática dejan de tener un peso preponderante y nos concentramos en "que el estudiante mejore sus hábitos de composición: que supere los bloqueos, que gane agilidad, que rentabilice su tiempo, etcétera".<sup>48</sup> Así, en la revisión del producto final nos interesamos más en la calidad comunicativa, la organización lógica, en la exposición y presentación, y menos en gramática y vocabulario.<sup>49</sup> Sobre todo, se prioriza que el mensaje tenga sentido y sea adecuado para la audiencia, de tal modo que las faltas ortográficas y de gramática tienen menor peso en una rúbrica de evaluación.

Además, lo anterior refleja quién participó en la revisión en clase y quién no, ya que el producto final que pasó por borradores y revisiones cumple mejor los criterios principales de evaluación que un texto creado solamente para entregar. En este sentido, una dinámica que me ha funcionado en clase, cuando se trata de escribir textos individuales, es avisar que los encargados de la revisión serán los propios compañeros, bajo el pretexto de que deben "descubrir al amigo secreto" o "elegir la propuesta más interesante". Esta evaluación por pares coloca a los estudiantes en un papel que les gusta desempeñar con propiedad, puesto que les da la oportunidad de demostrar lo que saben de una manera más inmediata, además de enriquecer su propia escritura a través de la lectura de los textos de sus compañeros y la posterior corrección de su borrador.

45. S. Pueyo, *op. cit.*; D. Cassany, *op. cit.*, 1996.

46. T. Lynch, *Communication in the Language Classroom*, Oxford, Oxford University Press, 1996, p. 142.

47. D. Cassany, *op. cit.*, 1990, p. 74.

48. *Idem.*

49. P. Ur, *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

## Problemas de escritura

Como mencioné en el apartado de escritura, los principales “bloqueadores” en la redacción de escritos en clase de italiano como lengua extranjera son la extensión mínima y la carencia de un amplio vocabulario en la segunda lengua, sobre todo en los niveles iniciales. A ello se añade, en los niveles intermedios y avanzados, el desconocimiento de los mecanismos propios de la lengua italiana en escritos formales, por ejemplo, las fórmulas de apertura y cierre de cartas, abreviaturas o el uso preponderante del modo subjuntivo y léxico arcaico.

Para paliar las carencias mencionadas en el caso de los niveles iniciales, el mismo proceso de aprendizaje entrena al aprendiente, de manera consciente o inconsciente, en estrategias para enfrentar problemas de organización del escrito y enriquecer su vocabulario. Por ejemplo, algunos se dan cuenta de que si introducen en su texto todos los elementos vistos en clase, cumplen o superan el mínimo de palabras requerido. Asimismo, cuando se comienzan a estudiar temas que implican nuevo vocabulario (como las frutas y verduras, la familia o la vestimenta), muchos estudiantes se concentran en enriquecer su léxico mediante el uso de aplicaciones interactivas, dibujos, listas de vocabulario y juegos que pueden desarrollar tanto dentro como fuera del aula.

En cuanto a los problemas de los niveles intermedios y avanzados, los manuales también ayudan a resolverlos al incluir al final de las lecciones no sólo el ejercicio de escritura sino también un apartado dedicado a estrategias, con el que se entrena al estudiante en el uso específico de adjetivos, conectores, léxico especializado, lenguaje formal e informal, elaboración de esquemas y uso de tiempos y modos verbales adecuados para ciertos tipos de texto. Sin embargo, frecuentemente estas secciones se desaprovechan debido a la decisión del docente de dedicar tiempo a otras habilidades, lo cual provoca que sean relegadas o se deje su realización a criterio del estudiante, quien deberá atenderlas por interés propio durante el tiempo asignado para el autoaprendizaje.

En el CIX, siguiendo el modelo de enseñanza de idiomas común en toda la Universidad Veracruzana, este tiempo de autoaprendizaje se cubre yendo al Centro de Autoacceso (CAA) en horas extraclase y presentando al profesor la evidencia del tiempo invertido allí, denominada “bitácora”. Estas horas de bitácora, que representan un porcentaje de la evaluación final, se pueden dedicar a repasar no sólo problemas de escritura, sino también a reforzar otras habilidades. Sin embargo, desde mi experiencia puedo decir que a los estudiantes no les agrada ir a hacer bitácoras debido a que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) les posibilitan realizar las actividades en casa, por lo que en los niveles intermedios y avanzados he dejado abierta la opción de cubrir las tareas escritas, lo que si bien no es lo más recomendable, ha dado buenos frutos al obligar a los estudiantes a echar mano de las habilidades de edición que poseen en español o a buscar por su cuenta estrategias que les permitan sortear las dificultades de escritura.

Un último aspecto importante en la revisión es la ortografía, que en mi experiencia se puede tratar desde la primera clase del primer curso, cuando se

liga el tema de pronunciación al de la lectura y por ende a la escritura, ya que a partir de la comparación de cómo se escriben los sonidos comunes en ambas lenguas se pierde el miedo a la lectura en italiano y se abre a los estudiantes un panorama en el que pueden entender instrucciones y también escribir con buena ortografía, simplemente sustituyendo ciertos sonidos consonánticos que se comparten con el español por "la forma italiana de representarlos". Sin embargo, también he presenciado el caso de estudiantes que no comprendieron esta mecánica de sustitución y que la remedian casi al finalizar el nivel básico, luego de haber dedicado tiempo a ejercicios de fonética que provee el mismo libro de texto o que buscan en internet durante las mencionadas horas de bitácora.

### Géneros textuales

Así como los manuales nos ayudan a paliar dificultades de escritura al prever secciones dedicadas al apoyo de la habilidad, la planificación de un curso completo de italiano como lengua extranjera según las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*<sup>50</sup> contempla el aprendizaje gradual de los diferentes tipos de géneros textuales, pasando de los más informales y sencillos (anotaciones, correos electrónicos, postales) a los más formales o complejos (cartas de acompañamiento al currículum, textos argumentativos).

De este modo, una tipología como la de Hedge<sup>51</sup> se puede integrar a los descriptores del *Marco* y distribuir de la siguiente manera en los seis niveles que éste propone:

A1 (Acceso): listas de compra, listas de equipaje, direcciones, recordatorios personales, rellenar formularios, escribir cuentos o historias, canciones.

A2 (Plataforma): escritura de diarios personales, notas periodísticas, recetas, cartas de solicitud e inscripciones, autobiografías, cartas personales, invitaciones, instrucciones.

B1 (Umbral): tomar notas de conferencias, estructurar un índice, resumen o sinopsis, anuncios publicitarios.

B2 (Avanzado): escribir reportajes, informes de seminarios, *currículum vite*.

C1 (Dominio operativo eficaz): memorandos, contratos, cartas comerciales, aclaraciones.

C2 (Maestría): informes de experimentos, redacciones y bibliografías especializadas.

50. Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya, 2002.

51. T. Hedge, *Writing*, Oxford, Oxford University Press, 1988.

Como se puede observar, la habilidad de la escritura en un curso de lengua extranjera que se aprende bajo el enfoque comunicativo está ligada a la competencia lingüística general que el aprendiente va adquiriendo a lo largo de los niveles básico, intermedio y avanzado, además de que representa una oportunidad para incorporar estrategias de escritura desconocidas para algunos en su primera lengua, sobre todo cuando alcanzan los niveles B2, C1 y C2.

### Otros usos de la escritura en la clase de italiano como lengua extranjera

Al ocurrir en el contexto de una clase para adolescentes y adultos, las experiencias descritas en este texto no sólo permean las actividades de escritura *per se*, sino que también incluyen a la escritura como herramienta para desarrollar otras habilidades en italiano, como la comprensión escrita y la producción oral.

En primer lugar, el escribir se fija la gramática y se enriquece el vocabulario sobre todo entre los estudiantes visuales, quienes refuerzan lo aprendido al verlo escrito por ellos mismos. Prueba de lo anterior son los ejercicios de pronunciación de letras dobles que solicitan completar la palabra de manera escrita después de escucharla, lo cual reafirma la ortografía y pronunciación en un tema que es complicado para los hispanoparlantes, quienes carecen de “dobles letras” en su fonética nativa y que gracias a la escritura se acostumbran a recordarlas y pronunciarlas.

En segundo lugar, en la clase de italiano la escritura puede no ser la actividad final en una secuencia didáctica, sino el “calentamiento” del que se habló en el apartado de preescritura, o la preparación para un ejercicio de expresión oral; por ejemplo, las solicitudes de escribir y presentar durante la clase un diálogo de la situación comunicativa que vendrá en el examen oral. En este caso la escritura ayuda a ordenar y a fijar los conocimientos que darán paso a una producción oral competente.

En tercer lugar, como sostiene Silvia Pueyo, “a través de la corrección de tareas escritas el profesor tiene la oportunidad de hacer un análisis comparativo de errores y preparar estrategias para solventarlos”.<sup>52</sup> Es decir, la realización de ejercicios de escritura funciona también como “termómetro” de las habilidades del grupo de una manera más tangible que cuando se hace un monitoreo durante la clase, ya que este último es muchas veces inconsciente y queda relegado a lo que el docente recuerda cuando prepara sus clases. En cambio, si se planean estas actividades al terminar de revisar una serie de escritos que fueron previamente trabajados en clase y que aun así contienen errores, dichas actividades funcionarán mejor al concentrarse en necesidades que realmente tienen los estudiantes.

En suma, desde el contexto referido, la escritura es una actividad intrínseca al aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que las clases se imparten

52. S. Pueyo, *op. cit.*, p. 109.

con base en un manual en el que muchas de las secuencias, si no parten de la escucha, lo hacen desde la lectura. Y todas ellas incluyen, sin duda, una sección escrita para integrarla en los procesos de aprendizaje.

## Conclusiones

La mayor ventaja de enseñar escritura bajo el enfoque comunicativo es que los estudiantes son conscientes de que "escribir siempre implica decir algo y para ello hay que tener un conocimiento previo de aquello que queremos decir".<sup>53</sup> En el caso de la enseñanza del italiano como lengua extranjera a hispanoparlantes este proceso de concientización no sólo sucede en la escritura, sino en todas las habilidades lingüísticas que son atendidas durante el curso, por lo que desde mi punto de vista tenemos estudiantes más receptivos a las estrategias que podemos enseñar, lo cual no siempre ocurre en un curso de escritura en lengua materna.

Viéndolo desde una perspectiva pesimista, el hecho de que la escritura tenga una dificultad añadida podría empeorar el proceso de producción; sin embargo, como se expuso en este capítulo, dicho proceso es menos complicado desde el momento en que las tareas van de acuerdo con el nivel de competencia lingüística y son vistas como un medio para llegar a un fin, lo cual les da sentido y motiva su realización. ¿Por qué? Porque se escribe para comunicar en otra lengua, que es más de lo que aparentemente se puede lograr cuando escribimos bien sólo en la nuestra, ya que a través de la eficacia comunicativa en italiano que tengamos podemos llegar a los integrantes de su cultura y enriquecernos como seres humanos.

Desde una visión optimista, la enseñanza y aprendizaje de la escritura en lenguas extranjeras nos da la oportunidad de reconciliarnos con nuestra propia lengua, pues a partir de las comparaciones y de la puesta en práctica de estrategias, ya sean conocidas o desconocidas hasta ese momento, nos damos cuenta de que las dificultades que creemos arraigadas no son más que parte de un inconveniente cotidiano que se puede resolver, pues si somos capaces de escribir en una lengua que no es la propia, los límites para hacerlo en la nuestra dejan de existir. De este modo se reanima la confianza en nosotros mismos y en nuestras competencias para seguir aprendiendo y comprendiendo al mundo desde una óptica cada vez más amplia y humana.

53. A. Giovannini, *Profesor en acción*, vol. 3, Madrid, Edelsa, 1996, p. 79.

## Referencias

- ARZAMENDI, J., *Diseño curricular y programación*, Jaén, Fundación Universitaria Iberoamericana, 2011.
- ASOCIACIÓN Americana de Psicología, *Manual de publicaciones*, 3ª. ed., Washington, apa, 2010.
- CASSANY, D., "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 6, abril-junio de 1990, pp. 63-80.
- \_\_\_\_\_, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya, 2002.
- GIOVANNINI, A., *Profesor en acción*, vol. 3, Madrid, Edelsa, 1996.
- HEDGE, T., *Writing*, Oxford, Oxford University Press, 1988.
- LYNCH, T., *Communication in the Language Classroom*, Oxford, Oxford University Press, 1996.
- MCDONOUGH, J. y Shaw, Ch., *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*, Oxford, Blackwell, 1993.
- PUEYO, S., *Desarrollo de destrezas en el aula*, Jaén, Fundación Universitaria Iberoamericana, 2011.
- UR, P., *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.



41

41

# Enseñar a leer y escribir textos académicos en inglés

Víctor Hugo Ramírez Ramírez<sup>54</sup>

Leer y redactar textos académicos en inglés es uno de los aspectos que distingue la formación de estudiantes de licenciatura en Lengua Inglesa, ya que constituye un requisito necesario para la elaboración de su trabajo recepcional. El objetivo de la presente narrativa es compartir una experiencia desde la perspectiva del docente sobre los logros, retos y pendientes que implica la redacción académica en segundas lenguas (L2) en un contexto de no inmersión. Este texto inicia con una visión general sobre la enseñanza de la expresión escrita en L2, para posteriormente enfocarse en la presentación general de la experiencia educativa (EE) de Lectura y redacción académica. El cuerpo central del capítulo trata sobre el desarrollo de la EE desde su preparación, ejecución y formas de evaluación. Finalmente, se incluye un apartado en el cual los estudiantes comparten sus apreciaciones personales sobre este taller.

42

## La enseñanza de la expresión escrita en segunda lengua (L2)

42

En la enseñanza de lenguas extranjeras se reconoce que de las cuatro destrezas lingüísticas, la producción escrita es la que menor atención ha merecido dentro de los salones de clase, en comparación con las otras tres: comprensión oral, comprensión escrita y producción oral. Las razones de lo anterior son variadas, ya que dependen de las características propias del idioma extranjero, la planeación de clase, el manejo de grupo y otro tipo de limitantes como el tiempo y la seguridad lingüística del docente. Un estudio llevado a cabo entre profesores universitarios en México<sup>55</sup> evidenció que algunos de los problemas que enfrentan para la enseñanza de la expresión escrita son los siguientes: la falta de tiempo, tanto en el salón de clase como para la corrección de tareas, debido al gran número de estudiantes; el énfasis de los programas universitarios en la preparación de los estudiantes para presentar exámenes de certificación, lo que significa que la expresión escrita se relegue; la falta de capacitación de los maestros para la enseñanza y evaluación de la escritura;

54. Estudió las licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa en la Universidad Veracruzana, y Relaciones Internacionales en El Colegio de México. Cursó la maestría en Educación en el Tecnológico de Monterrey. Cuenta con 20 años de experiencia como docente. Actualmente labora en el Centro de Idiomas y en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: vicramirez@uv.mx

55. E. F. González, "The challenge of EFL writing assessment in Mexican Higher Education", In *Higher Education English Language Teaching and Research in Mexico*, Mexico, British Council, 2017, pp. 73-100.

finalmente, como resultado de todo esto, la falta de interés por parte de los docentes en promover la expresión escrita entre sus estudiantes. Aunque el caso que aquí se analiza está relacionado con la expresión escrita en segunda lengua, el énfasis es mayormente en la lectura y redacción de textos académicos en inglés, que es una de las experiencias educativas que forman parte del programa de estudios de la licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana.

### La Experiencia Educativa de Lectura y redacción de textos académicos en inglés

La expresión escrita forma parte, junto con la expresión oral, de las llamadas destrezas productivas, que son complementarias a las destrezas receptivas, la comprensión escrita y auditiva. Hay numerosas propuestas acerca de cómo hacer que los aprendientes desarrollen mejor estas habilidades, pues generalmente se cree que las destrezas productivas requieren mayor esfuerzo por parte del hablante. Estas divisiones, si bien son importantes para entender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje de L2, no deben olvidar el objetivo primordial, que es la comunicación, por lo que el trabajo dentro del salón de clase debe tomar en cuenta que dichas destrezas van acompañadas una de la otra.<sup>56</sup> En el caso de la EE que aquí se discute, si bien pone mayor énfasis en el desarrollo de la literacidad, también implica en menor medida el desarrollo de la oralidad.

La EE de Lectura y redacción de textos académicos en inglés integra el área de formación disciplinar de la licenciatura en Lengua Inglesa que ofrece la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. Se ubica dentro de la Academia de Lectura y Redacción en inglés y sus antecedentes son Inglés intermedio, Iniciación a la lectura y redacción en Inglés y Habilidades de lectura y redacción en inglés; también precede a las EE del área terminal: Experiencia recepcional y Seminario de redacción del trabajo recepcional, lo cual conduce a que muchos estudiantes empiecen a desarrollar sus temas de investigación durante su transcurso. La modalidad de la EE es taller, el cual se imparte cuatro horas a la semana en sesiones de dos horas. El programa indica que el número mínimo de estudiantes es 10 y el máximo 20; sin embargo, en mi experiencia el grupo nunca ha sido menor a 24 estudiantes y, en alguna ocasión, ha llegado a haber hasta 31.

La lista de contenidos incluida en el programa sólo provee lineamientos generales. Aunque la EE no cuenta con contenidos teóricos *per se*, los que se enumeran son los siguientes: 1. Cómo definir un tema de interés; 2. Cómo identificar las estrategias para la lectura académica; 3. Cómo identificar una redacción académica; 4. Cómo redactar un ensayo académico; 5. Cómo editar la redacción. Por tanto, los contenidos heurísticos están muy relacionados con el desarrollo del componente teórico, pues se enfocan en aspectos

56. J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, Harlow, Pearson-Longman, 2007a, p. 266.

de búsqueda, recolección, selección de información, con el objetivo de llevar a cabo la redacción académica haciendo uso de la reflexión, la transferencia de información o la argumentación, por ejemplo. Por su parte, los contenidos axiológicos establecen que se promuevan valores de tipo individual (como la creatividad y la responsabilidad), grupal (cooperación, tolerancia) y de respeto hacia la propiedad intelectual. Todas las actividades realizadas se llevan a cabo en inglés: las lecturas, las discusiones en clase y, naturalmente, la escritura de trabajos.

En la evaluación se contempla integrar una carpeta de evidencias, algunas de las cuales se elaboran en casa y otras en clase. Estas evidencias constituyen sobre todo un tipo de evaluación formativa. Otros rubros considerados en la evaluación son la participación, los exámenes y la redacción de un ensayo final. Como se explica más adelante, los exámenes son formas de evaluación sumativa conducentes a la redacción del ensayo final, el cual representa una iniciación hacia la redacción de un marco teórico o una revisión de literatura.

## El desarrollo de la Experiencia Educativa

### 1. La preparación del curso

Previo al inicio de clases, es necesario asegurarse de que los siguientes materiales se encuentren listos: la antología, el libro de apoyo y el calendario de actividades. A continuación se describen brevemente.

Cuando recién inicié a impartir esta EE, las indicaciones en cuanto al uso de materiales fueron muy generales y remitían principalmente a la consulta de bibliografía estipulada en el programa. En realidad, esto significaba que había libertad para escoger aquellos que, desde mi experiencia previa como docente, considerara más adecuados para la lectura y escritura académicas. Dado que los contenidos teóricos enlistados en el programa eran muy generales, decidí buscar un libro de redacción académica en inglés; encontré uno que utilicé como base durante dos o tres semestres, pero posteriormente me di cuenta de que no satisfacía al cien por ciento las necesidades específicas de los estudiantes. Por este motivo, procedí a elaborar una antología adecuada, la cual primeramente se hizo en versión impresa pero que ahora se distribuye como archivo *PDF* a través de una página de Facebook expresamente creada para la comunicación con los estudiantes.

La antología es breve y es el documento más importante de uso durante el semestre. Cuenta con 85 páginas organizadas en 17 diferentes secciones. Se incluye desde el programa y el calendario hasta artículos académicos para lectura, un resumen en inglés de la sexta edición del *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA)*, información sobre aspectos específicos de puntuación y uso de conectores, así como materiales para practicar técnicas de redacción académica tales como la paráfrasis, el resumen, la combinación de fuentes y la organización de párrafos.

Como apoyo a esta antología, hallé una versión descargable en línea de un libro de redacción académica llamado *Academic Writing. A Handbook for*

*International Students*, de Stephen Bailey; su edición más actual es la cuarta, pero debido al alto costo que para los estudiantes representaría adquirirlo, utilizamos la tercera edición (2011), la cual se encuentra en PDF para descarga. El libro está dirigido a un público de aprendientes de inglés como lengua extranjera en un contexto de inmersión, por lo que las explicaciones son sencillas y muy puntuales. Hago uso de algunas unidades, principalmente de la primera parte, que conforman una introducción bastante completa a la lectura y redacción académicas. No obstante, algunos de los temas están dirigidos a estudiantes de otras áreas disciplinarias, por lo que ahora el libro sirve más bien de apoyo. Asimismo, incluye algunos módulos que tratan sobre el uso de vocabulario académico, conectores, verbos, etcétera, que se trabajan en clase. Éstos son de gran utilidad para los estudiantes, pues frecuentemente comentan que no tienen un conocimiento adecuado de este tipo de registros para la redacción de un trabajo formal.

Finalmente, el calendario de actividades es una propuesta que determina con base en cada sesión las fechas para el tipo de actividades, tareas y trabajos de evaluación que los estudiantes llevarán a cabo. Dicho calendario está incluido en la antología y es un documento de consulta recurrente, pues rige el desarrollo del curso de manera puntual y, si se considera necesario, se puede modificar cuando las circunstancias así lo determinan durante el transcurso del semestre.

45

## 2. Las actividades

De acuerdo con el calendario de actividades, las sesiones se concentran, principalmente, en alguna de las siguientes tareas: presentación de temas, realización de ejercicios de lectura y redacción, presentación de avances de investigación, evaluaciones y revisiones. Estas tareas, que se describen a continuación, no siguen un orden lineal en el calendario, sino que se mezclan a lo largo del periodo escolar.

La presentación de temas constituye ante todo la provisión del educto o lo que en enseñanza de segundas lenguas se conoce como *input*. Tradicionalmente se reconoce que con el fin de que el aprendiente produzca lengua (educto u *output*), debe estar expuesto a "muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso", según el *Diccionario de términos clave de ELE*.<sup>57</sup> Para Harmer,<sup>58</sup> los principales proveedores de *input* son el maestro y el libro de texto, aunque las revistas, libros, recursos de internet, películas, videos e incluso visitantes extranjeros son valiosas fuentes de *input* lingüístico. En este caso particular, se recurre al uso de los materiales ya mencionados en el apartado anterior y algunos que se citan más adelante.

Durante las primeras sesiones la presentación de temas adquiere mayor relevancia, dado que se trata de conocer los contenidos teóricos que poste-

57. Instituto Cervantes, *Diccionario de términos claves de ELE*, s.v. "Aducto". Consultado en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aducto.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm)

58. J. Harmer, *op. cit.*, pp. 265-266.

45

riormente los estudiantes desarrollarán al redactar su trabajo académico. Los temas incluyen la búsqueda de fuentes de información, principalmente libros, tesis y artículos de revistas científicas. Para los primeros dos se promueve el uso de los recursos disponibles en bibliotecas físicas y virtuales, mientras que para las revistas científicas se recurre más bien a la Biblioteca Virtual de la UV y motores de búsqueda académica (BASE, CiteULike, Scholar Google, Refseek, por mencionar algunos). Otros temas son: análisis de textos académicos, el *Manual de Publicaciones* de la APA (6ª edición), recursos retóricos y lingüísticos en textos académicos, reglas de puntuación en inglés, etcétera. A pesar de que la mayoría de los estudiantes están familiarizados con el uso de libros y tesis, utilizar motores de búsqueda para artículos académicos es algo novedoso.

Uno de los aspectos que se trata de remarcar aquí es la necesidad de consultar fuentes confiables de información. En este punto el objetivo es deshacerse de vicios en cuanto al uso del internet, pues infortunadamente entre las prácticas frecuentes de los estudiantes se encuentran la poca discriminación al seleccionar la información para utilizarla con fines académicos. Páginas web de dudosa calidad, información sin sustento, mensajes parciales que forman parte de una agenda comercial o con intereses no académicos conforman algunos de los sitios que se pretende que los estudiantes eviten. El Manual de la APA también constituye un desafío en sí por la cantidad de detalles que se analizan, aun cuando el acercamiento es somero y enfocado a los trabajos que llevan a cabo los estudiantes. Se usa una versión resumida disponible en el sitio de una universidad australiana y que contiene los puntos más importantes sobre la elaboración de referencias textuales. El análisis de recursos retóricos y lingüísticos, así como las reglas de puntuación les son más familiares y, por lo tanto, relativamente fáciles de entender.

Otro tipo de sesiones las constituyen aquellas que se enfocan al desarrollo de las destrezas de comprensión y producción escritas. De acuerdo con Harmer, al diseñar un plan de clase centrado en dichas destrezas, el modelo más común llamado Presentación-Práctica-Producción (PPP) no se considera el más adecuado. Desde su perspectiva, este modelo funciona cuando el aspecto principal de una lección es trabajar con las formas del lenguaje. En esos casos, es importante entender cómo funciona el idioma una vez que ya ha sido leído o escuchado; no obstante, cuando el objetivo es practicar una destreza, a los estudiantes les interesa más entender cómo pueden utilizar el idioma para una tarea comunicativa, lo cual aquí se refiere también a lo académico. La recomendación de Harmer es que el plan de clase se componga de tres partes, que son crear interés (*engage*), estudiar (*study*) y entrar en acción (*activate*). Este orden no es, sin embargo, obligatorio y se puede alterar dependiendo de las necesidades de comunicación.<sup>59</sup> En este caso, lo importante es involucrar a los estudiantes en tareas de redacción académica.

Los ejercicios de lectura y escritura se realizan a lo largo de todo el curso, a veces en combinación con la presentación de temas (*engage* y *study*)

59. J. Harmer, *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*, Harlow, Pearson-Longman, 2007b, pp. 112-122.

como una forma de reforzamiento (*activate*). A manera de esbozo, lo que los estudiantes realizan son prácticas con textos breves de manera que puedan concluir su trabajo durante el transcurso de la sesión. Se fomenta el trabajo en pares o en grupos pequeños (no más de tres estudiantes), con el fin de que se pueda generar discusión que derive en aprendizaje. Posterior a esta dinámica colaborativa, para los ejercicios de lectura se hace una sesión plenaria con preguntas y respuestas a cargo del maestro, con el objetivo de confirmar la comprensión y el propósito de la lectura. En el caso de los ejercicios de redacción, se cuenta con un proyector para que estudiantes seleccionados al azar compartan con el resto de la clase sus propuestas; como en todos los grupos, hay estudiantes que comparten su trabajo de manera entusiasta, mientras que otros rehúyen a participar. El docente promueve la intervención de todos para evitar que sólo unos pocos estudiantes acaparen la atención. Los ejercicios de lectura están orientados a la comprensión; por su parte, los de redacción a la elaboración de preguntas de investigación, bosquejos, parafraseo, resúmenes, combinación de fuentes, organización de párrafos, etcétera.

La elaboración del trabajo final de investigación consta de dos partes: la presentación de los avances y las evaluaciones y revisiones. Este tipo de tareas tienen como objetivo hacer un acompañamiento al estudiante desde el momento en que comienza a explorar su pregunta de investigación, hasta la presentación de su ensayo final. De acuerdo con los especialistas, este tipo de actividades graduadas son particularmente importantes en el ejercicio de la producción escrita. Scrivener<sup>60</sup> plantea la existencia de un continuo que inicia en que los aprendientes copian textos y se prolonga hasta que son capaces de escribir ensayos completos por cuenta propia. El mismo autor menciona que esto implica el desarrollo de otros dos aspectos paralelos, la precisión y la fluidez, pues si bien al inicio hay un énfasis en el primero, eventualmente se da paso a la fluidez cuando el estudiante ha logrado cierto dominio de la lengua que le permite producir textos de forma más libre. Seifoori, Mozahen y Biegi<sup>61</sup> proponen otra ruta semejante que consiste en varias etapas, tales como escritura a partir de modelo, en colaboración, guiada, independiente y, finalmente, interactiva. La idea detrás de este patrón de escritura es que los aprendientes transiten de una actividad altamente controlada a una que puedan desarrollar de forma autónoma y eso es lo que eventualmente se busca en el desarrollo de este taller.

La presentación de avances de investigación consta de dos sesiones: una de presentación oral y otra de entrega de un escrito. La primera se hace a la tercera semana de haber iniciado clases; se espera que para entonces los estudiantes tengan una idea, si bien no completamente definida, del tema de investigación que van a abordar en el semestre. La presentación es muy breve (no más de cinco minutos), en inglés (como todas las otras actividades), y consiste en exponer tres elementos: ¿Cuál es su pregunta de investigación?

60. J. Scrivener, *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*, Oxford, MacMillan, 2005, p. 235.

61. Z. Seifoori, M. A. Mozaheb y A. B. Beigi, "A profile of an effective EFL Writing Teacher (A Technology-Based Approach)", *English Language Teaching*, no. 5, mayo de 2012, pp. 107-117.

¿Qué antecedentes tienen acerca del tema o por qué se interesan en él? ¿Qué esperan descubrir una vez que lo hayan desarrollado? El objetivo es que el grupo completo sepa qué temas les interesa desarrollar a todos. No se espera que durante la presentación los estudiantes tengan un tema completamente elegido; en realidad, difícilmente alguien sabe con certeza qué quieren trabajar.

Para la mayor parte de los estudiantes, la presentación oral constituye el primer gran reto en la elaboración de su ensayo. De acuerdo con sus comentarios en clase, es una labor bastante estresante: les pone nerviosos hablar en inglés, enfrente de un público y, además, tratar de explicar un proyecto de investigación del que no se encuentran seguros. Si bien se abre una tertulia para que todos participen, es frecuente que las únicas observaciones sean sólo las del docente, quien después de cada presentación inicia una sesión de preguntas y respuestas con el exponente, a fin de conocer a fondo sus intereses. El problema más común durante las presentaciones es que las preguntas son demasiado vagas o generales o, en ocasiones, no se relacionan con lo que ellos explican como tema de interés. Tras una deliberación abierta, se formula una pregunta de investigación tentativa (sujeta a la disponibilidad de materiales de consulta) y se pide al estudiante que redacte un texto en el que exprese sus intereses y presente un bosquejo de tres partes en las que dividirá su ensayo. Los textos se suben a la plataforma Eminus para que el docente tenga libre acceso y pueda llevar control de las entregas.

Finalmente, las últimas actividades son las evaluaciones y revisiones. La evaluación de la redacción se puede hacer desde la perspectiva del proceso o del producto, las cuales se relacionan con los tipos de evaluación formativa o sumativa. La formativa provee un marco para que los alumnos practiquen su lectura o redacción sin la presión de la calificación y, en cambio, reciben retroalimentación por parte del docente. Dado que se trata de un taller, una parte de dicha evaluación consiste en ese trabajo cotidiano que ellos hacen en clase, es decir, el énfasis es en el proceso. Por otra parte, la evaluación sumativa es una manera de asegurar que los estudiantes cumplan con los requisitos de la EE y reciban una calificación lo más objetiva posible de su trabajo. En este caso se hace mayor hincapié en la escritura como producto.

El componente más importante en esta EE es la realización del ensayo final, cuya entrega se divide en cuatro partes, las cuales constituyen diferentes etapas de la evaluación. Para Harmer, este tipo de proyectos de escritura a largo plazo deben constar de diferentes etapas, tales como la elaboración de un borrador, la edición, las correcciones y la redacción de la versión final para su revisión.<sup>62</sup>

En las dos primeras evaluaciones los estudiantes deben entregar notas de dos capítulos o artículos científicos que les servirán de base para escribir su avance, la cual se hace durante una sesión de dos horas en el salón de clase. Posterior a la entrega del "examen", el docente revisa los textos confrontándolos con capítulos o artículos originales y, en sesiones individuales, revisa el texto junto con el o los estudiantes (para aquellos que trabajan en equipo).

62. J. Harmer, *op. cit.*, 2007a, pp. 279-280.

Se maneja una rúbrica que asigna valores para contenido, uso adecuado de paráfrasis o resúmenes, gramática, uso de vocabulario, ortografía, puntuación y referencias según el Manual de la APA. La idea de la revisión individualizada es comentar personalmente aquellos aspectos que requieren mejoramiento o aclarar dudas, sobre todo en lo referente al modelo de citación.

La tercera tarea de evaluación se hace completamente en casa, pero la revisión es como en las primeras dos, es decir, se confrontan los materiales originales con el texto agregado. A medida que se avanza en el ensayo se piden trabajos cada vez más elaborados; para cada uno de ellos hay lineamientos, requisito necesario en esta etapa de la escritura en la cual los esquemas y los patrones sirven muy bien de guía. En la primera evaluación el énfasis es en el uso adecuado de paráfrasis y resúmenes; en la segunda, la correcta construcción de párrafos; en la tercera se espera la entrega de una sección del ensayo ya terminada; la cuarta entrega se hace al final del semestre y tiene menor valor porcentual en la calificación, pues se trata de la entrega del ensayo final una vez hechas las correcciones señaladas durante las revisiones, además de la introducción y la conclusión.

### **3. La perspectiva de los estudiantes**

En el acto de enseñanza-aprendizaje convergen diversos actores, cuyos personajes centrales son los docentes y estudiantes. Por este motivo, a finales del semestre agosto 2017-enero 2018 se aplicó una breve entrevista escrita a diez estudiantes de Lectura y redacción de textos académicos en inglés, con el fin de conocer sus perspectivas sobre diversos aspectos relacionados con algunas de las estrategias empleadas por el docente antes y durante el desarrollo de la materia. Se trataba de preguntas abiertas sobre asuntos que atañen al curso e incluían expectativas, uso de materiales, el papel del profesor, el desarrollo de la autonomía y la evaluación. Algunas de las opiniones que vale la pena rescatar fueron las siguientes.

Sobre las expectativas previas, la mayoría de los entrevistados coincidieron en que no sabían exactamente qué esperar. La mayor parte de los comentarios expresaban un sentimiento de que la EE sería "aburrida y difícil", si bien no explicaban por qué. Otra parte, no obstante, concluyó en que el curso era lo que ellos esperaban. Otro tanto dijo que pensaba que se trabajaría en diferentes tipos de textos académicos y no sólo uno, que es el objetivo establecido en el programa. Sin embargo, al cuestionarles sobre si las expectativas al final del curso coincidían, la gran mayoría tuvo comentarios positivos como "cambié mi forma de investigar", "adquirí conocimientos totalmente nuevos", "fue completamente diferente a lo que esperaba", "it was better than I expected", "quite different and even better". Aun así, un entrevistado comentó que sí fue aburrida, pero no difícil.

Sobre las evaluaciones y las revisiones, los comentarios se dividen en expresiones tanto negativas como positivas. Las positivas hablan sobre mejorías en la redacción, elaboración correcta de paráfrasis, dudas previamente resueltas en clase, etcétera. Las segundas manifiestan sobre todo el

uso inadecuado del *Manual de Publicaciones* de la APA, el cual reconocen no haber estudiado bien; otros comentarios refieren a la falta de preparación para el examen o el desconocimiento del objetivo del examen. Lo interesante aquí es que en la segunda evaluación las experiencias son igualmente tanto positivas como negativas. Sobre las primeras, expresan la confianza y la seguridad que sienten al redactar de acuerdo con los lineamientos esperados, mientras que las segundas mencionan, casi de manera unánime, los problemas con el uso del *Manual* de la APA.

En el caso de la tercera evaluación, donde los estudiantes trabajan de forma autónoma, los comentarios son más bien positivos. Algunos alumnos subrayan la satisfacción de no tener que consultar apuntes o el libro para estructurar bien un párrafo, para expresar sus ideas o para hacer uso adecuado de la gramática o el vocabulario; otros no dudaron en transmitir su entusiasmo, como en el caso de una estudiante que comentó lo siguiente: "Gracias a haberlo escrito con calma lo hice muy bien. Estoy muy orgullosa de mí". Otra chica sólo expresó: "Great!". Hubo un caso, no obstante, en el que un estudiante mencionó que todavía tenía dificultades con el *Manual de Publicaciones* de la APA.

En otra parte del cuestionario se les pidió compartir sus apreciaciones sobre lo adecuado de la EE para proveer las herramientas necesarias para el desarrollo de ensayos académicos por su cuenta. Los comentarios resaltan varios aspectos positivos, tales como que aprendieron a desarrollar un tema, a utilizar información relevante en los ensayos, seguir los pasos para redactar un ensayo. Cabe destacar que algunos estudiantes traían a colación temas bastante puntuales vistos en clase, como el caso de alguien que mencionó: "aprendí a parafrasear mezclando las tres técnicas, a desarrollar un *outline*, a resumir, a usar adecuadamente las normas APA al citar en texto"; otras apreciaciones mencionan de manera recurrente la paráfrasis, el resumen y el manual de citación. Sobre este último dos estudiantes destacaron que requieren mayor práctica, pues todavía se sienten inseguros.

Finalmente, y dado que en esta ocasión se trata de abordar experiencias docentes en redacción, quisiera incluir dos últimos comentarios que refieren directamente al papel del profesor. Es verdad que los cursos de redacción implican fuerte compromiso para atender de forma individual a los estudiantes, pero esto no siempre es posible, sobre todo dadas las limitaciones de tiempo. Sin embargo, hago una recomendación en este rubro sobre la importancia de la atención individualizada, pues es la única forma de atestiguar que un texto cumple con los requisitos mínimos de forma y fondo. En este tenor, quisiera destacar dos últimas opiniones en las que los estudiantes reconocen lo necesario de esta labor. Una chica dijo: "me gustó el compromiso que tuvo el maestro de calificar minuciosamente cada examen para detectar nuestras debilidades mientras que otra declaró: "siempre querré revisión de mi profesor".

## Reflexiones finales

La lectura y redacción en L2 plantea retos que demandan especial atención, principalmente en el caso de la producción escrita; en el de textos académicos, los retos son mayores, pues aparte de los aspectos lingüísticos que en sí pueden ser ya desafiantes, es necesario poner cuidado a los de forma, propios de este tipo de redacción. En esta narrativa se comparten el tipo de tareas que se llevan a cabo para lograr lo que, desde la óptica del docente, es un acercamiento gradual conducente a la elaboración exitosa de un texto académico formal. Durante la escritura de esta aportación me di cuenta de aspectos que requieren mayor atención pero que, en caso de no haber hecho este ejercicio de autorreflexión, no habrían sido tan evidentes. Por supuesto, la práctica docente constituye un campo de exploración y ejecución permanente y ahí radican, quizá, lo desafiante e interesante de esta profesión. Finalmente, la perspectiva de los estudiantes es un buen indicador de aquellas estrategias que están funcionando y aquellas que ameritan revisión.

## Referencias

- GONZÁLEZ, E. F., "The challenge of EFL writing assessment in Mexican Higher Education", In *Higher Education English Language Teaching and Research in Mexico*, Patricia Grounds y Caroline Moore (eds.), Mexico, British Council, 2017, pp. 73-100.
- HARMER, J., *The Practice of English Language Teaching*, Harlow, Pearson-Longman, 2007a.
- \_\_\_\_\_, *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*, Harlow, Pearson-Longman, 2007b.
- INSTITUTO Cervantes, *Diccionario de términos claves de ELE* (Centro Virtual Cervantes). Consultado en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm).
- SCRIVENER, J., *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*, Oxford, MacMillan, 2005.
- SEIFOORI Z., Mozaheb, M. A. y Beigi A. B., "A profile of an effective EFL Writing Teacher (A Technology-Based Approach)", *English Language Teaching*, no. 5, mayo de 2012, pp. 107-117.

52



52

# Obedecer al otro: enseñanza y aprendizaje de Gramática comunicativa del español en lengua inglesa: una experiencia educativa consentida

César Ricardo Azamar Cruz<sup>63</sup>

A ustedes, estudiantes del G-16

## Liminar

“Todo comienzo es el final de una espera”.<sup>64</sup> En este sentido, el presente texto es la última fase de un trabajo académico desarrollado en un salón de clases universitario, en el que doy cuenta de los resultados obtenidos en mi desempeño docente ante un grupo de 22 estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, sita en la ciudad de Xalapa, Veracruz. A ellos impartí, durante el periodo febrero-julio de 2018, la experiencia educativa Gramática comunicativa del español, localizada en el segundo semestre en el Plan de Estudios (2008) de la mencionada entidad académica.<sup>65</sup>

Quienes están inscritos en esta asignatura tienen una edad que ronda los 18 y 20 años, aunque es posible que existan jóvenes que rebasen este rango, porque algunos –al no aprobarla en un periodo anterior– deben cursarla en una segunda inscripción o porque Lengua Inglesa no es precisamente la primera licenciatura que estudian. Además de las diferencias etarias, es común que el aula esté habitada por estudiantes locales y foráneos que vienen de diferentes partes de la entidad o de otros estados para cursar sus estudios superiores en la universidad pública estatal. Esta diversidad supone ya la consideración de diferentes puntos de vista, formas de ser y estar, de conducirse y relacionarse con los demás, así como gustos, limitaciones, expectativas, entre otras situaciones que es común obviar cuando uno está presente en el aula.

63. Estudió el doctorado y la maestría en Pedagogía con énfasis en Crítica Cultural y Estudios de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente en Instituciones de Educación Superior. Ha publicado artículos y capítulos de libros relacionados con la literacidad y la pedagogía crítica. Correo electrónico: ricardoazamar@hotmail.com

64. H. Jähren, *La memoria secreta de las hojas. Una historia de árboles, ciencia y amor*, México, Paidós, 2018, p. 47.

65. En 2008, ante la necesidad de rediseñar el plan de estudios adecuado al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), entró en vigor el Plan de Estudios 2008 en la Licenciatura en Lengua Inglesa. El cual es aún vigente. Consultado en <https://www.uv.mx/secretariaacademica/files/2015/05/Idiomas-Xalapa.pdf>

Asimismo, como parte de mi práctica docente, cada semestre planteo un enfoque desde el cual abordaré la asignatura con la intención de lograr resultados que vayan más allá del cumplimiento de los objetivos y los contenidos de una experiencia educativa específica; uno que contribuya a la formación integral del estudiantado universitario. Por esta razón, en la planeación, desarrollo y evaluación de Gramática comunicativa del español proyecté tres ejes cuya articulación conformaría la impartición de la materia: el contenido teórico y práctico del curso (cuestiones sintácticas y morfológicas); el empleo de una metodología sensorial (la elaboración de narrativas expresadas desde el propio cuerpo del estudiantado) y las consideraciones de la literacidad inscrita en una pedagogía crítica que enmarca el trabajo realizado en el salón de clases. Al respecto:

- Una concepción científica humanista que encuentra su expresión en una práctica dialógica interpreta y analiza el proceso formativo, sus implicaciones en las tareas y la profesión docente, la escuela, el currículum, el aula de clase y sus propuestas teóricas sobre la enseñanza y la investigación.<sup>66</sup>

- La integración de los tres ejes expresada en la dinámica escolar supuso comenzar por *desobviar* lo obvio; esto es, no suponer que quien está inscrito en una experiencia educativa tiene información clara respecto de los contenidos, la manera de abordarlos y los criterios para evaluarlos. Si bien algunos estudiantes reportan tener una "idea vaga", ésta obedece a la opinión variopinta de quienes han cursado la asignatura, cuyos comentarios suelen estar asociados a su desempeño y los resultados obtenidos al término de cursarla.

Para evitar estos "vacíos de información", lo primero que hice fue presentar al estudiantado los contenidos de la experiencia educativa mediante la lectura comentada del programa. Asimismo, les informé del enfoque con el cual desarrollaríamos la asignatura: una dinámica que prima el enfoque comunicativo sobre el normativo en el uso del español. Y si bien inicialmente el estudiantado no se percató del porqué de esa manera de trabajar en el aula, sí lo hizo más tarde debido al planteamiento y la realización de las actividades llevadas a cabo que consideraron su ser, hacer, estar, decir y desear de estudiantes (foráneos o locales) de Lengua Inglesa, con el fin de que tuvieran la oportunidad de hilar los aspectos teóricos de la materia (cuestiones gramaticales) con estrategias de producción de textos (en el sentido amplio del concepto), para resignificar lo aprendido a través de dinámicas lúdicas y cercanas a su realidad de jóvenes (uso de memes y la figura del *crush*) y ponerlas en práctica en sus quehaceres universitarios (literacidad crítica).

Tomé en cuenta los contenidos del curso expresados en el programa de la experiencia educativa en las formas de acreditación y evaluación para que fueran congruentes con una metodología sensorial. Finalmente, me propuse incentivar la emergencia de su voz a través de la conformación de escenas pedagógicas en las que se ejercitaba la escucha atenta,<sup>67</sup> espacio/

66. F. H. Molina, "¿Y qué de las pedagogías críticas?", *Revista Q. Educación, Comunicación, Tecnología*, vol. 5, núm. 10, 2011, p. 4.

67. C. Lenkersdorf, *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*, México, Plaza y Valdés Editores, 2008.

tiempo que constantemente propicié no sólo para resolver las dudas relacionadas con el uso de la gramática del español, sino también de aquellas que abarcan la vivencia de la universidad como espacio al cual recién ha arribado el estudiantado.<sup>68</sup>

Lo anterior, por supuesto, requirió la conformación de un clima escolar que favoreciera el diálogo constante entre estudiantes y docente, además de efectuar las dinámicas planteadas en cada sesión, lo cual devino en una suerte de atmósfera, entendida ésta como “una totalidad estructural teñida de sentimiento”,<sup>69</sup> es decir, un lugar donde tuviera cabida un aprendizaje con/sentido.

De este modo, durante 14 semanas se articuló un trabajo que –a decir de sus voces (a través de sus textos, primero, y de viva voz al final del curso)– resultó provechoso, significativo, divertido y que motivó, en muchos casos, procesos de metacognición que los llevó a re/conocer sus propios saberes y conocimientos en las cuestiones gramaticales (algunos olvidados por el paso del tiempo), pero también los de otros ámbitos de su vida en general (su capital cultural, por ejemplo).

### La escuela que vivimos

Es común que la escuela, en el cumplimiento de su papel como institución formativa, imponga modos particulares de ser, estar, hacer, decir y desear al estudiantado (que hace extensibles a todos los que habitan dentro de su perímetro), precisamente como respuesta a su labor formadora: “La escuela sigue siendo el lugar privilegiado para poner a alumnas y alumnos en conocimiento de sus derechos, debatir sobre cómo construirlos, sostenerlos y exigirlos, aun cuando la complejidad de las nuevas situaciones sociales ha profundizado la precariedad”.<sup>70</sup>

Otra es, sin embargo, la manera en cómo la institución significa, transmite y promueve el cumplimiento de esos *deberes*. Para ello existen prácticas y discursos oficiales que hacen las veces de dispositivos (en la terminología foucaultiana) para conducir y normar la conducta de los sujetos presentes en el espacio escolar, con el objetivo final de mantener su autoridad expresada en el control sobre los cuerpos, principalmente.

En el salón de clases se celebra que el estudiante sepa comportarse, lo que en la práctica significa ser uno que no causa problemas, es decir, que permanece en su asiento, responde cuando toca hacerlo, realiza puntualmente sus deberes, se contiene (casi siempre), cumple con su función sin más: obedece.

68. “La forma en que el estudiante se acomoda en el entorno universitario depende de dos vectores principales de influencia: el primero, será la socialización primaria (0-6 años) y sus condiciones de origen y sus prácticas [...] y en segundo término, la socialización secundaria, el contexto de las relaciones que los sujetos establecen más allá de la familia y que, en este caso, están representadas por el sistema escolar, hasta llegar a la universidad” (L. Porter, *Lecciones a mí mismo: vida y universidad*, México, Universidad Autónoma de México, 2017, p. 73).

69. P. Sloterdijk, *Esfemas II. Globos. Macrosferología*, Madrid, Siruela, 2011, p. 129.

70. G. Moyano, *¿Cómo construir ciudadanía en la escuela, viejo objetivo político, en tiempos de desencanto, fluidez y desigualdad?*, 2012, p. 3.

El autocontrol de los cuerpos conforma un aula quieta, muda, inerte; de no conseguirlo, se esmera en alcanzarlo. Uno creería que se quiere un salón de clases dinámico, bullicioso, participativo, alegre, crítico, vivo; sin embargo, paradójicamente, aquélla es el ideal de muchos docentes, quizá porque contribuye a que la contención que el propio profesorado debe conservar resulte más fácil de conseguir y mantener.<sup>71</sup>

Por otra parte, salvo excepciones, tradicionalmente la escuela ha privilegiado la cuestión racional de las y los estudiantes expresada en normas que resaltan las maneras correctas de conducirse, formas específicas de estar, en silencios y omisiones que amordazan la voz del estudiantado y con ello sus inquietudes, temores, deseos, saberes y conocimientos propios. Toda una performatividad de lo deseable, lo posible y lo nombrable a través de prácticas y discursos específicos al interior de los salones de clases que dejan fuera el pensamiento crítico y las prácticas afectivas y creativas del estudiantado.

No es posible, empero, enseñar y aprender sin emocionarse, sin que exista una respuesta emotiva ante el contacto con el proceso formativo y en comunión con otros sujetos. Si los afectos y emociones han empezado a florecer en el ámbito educativo, entonces existe un tiempo racional que culmina, pues como refiere Jähren:

Todo comienzo es el final de una espera. A cada uno de nosotros se nos ha concedido una única oportunidad de existir. Todos somos algo en esencia imposible y a la vez inevitable. De la misma manera que todo árbol de fruto fue antes una semilla que aguardaba su momento.<sup>72</sup>

La presencia de lo afectivo en el salón de clases esperaba su momento y éste ha llegado. La importancia de las emociones en el aula ha empezado (aunque no es de nuevo cuño) a ocupar un lugar relevante en el medio educativo, como lo demuestran los trabajos realizados por autoras como bell hooks, Megan Boler, Andy Hargreaves, Deborah Britzman y Sara Ahmed,<sup>73</sup> entre otros,<sup>74</sup>

71. Actualmente, el Plan de estudios de referencia del componente básico del marco curricular común de la educación media superior 20-17-2018 considera la importancia de las emociones del estudiantado en el proceso formativo. Al respecto, la institución refiere: Por primera vez en México la educación socioemocional se ha incorporado como parte integral del currículo formal de la educación obligatoria. En el Modelo Educativo se incluye el ámbito de "las habilidades socioemocionales y proyecto de vida" como parte esencial del perfil de egreso del estudiante de educación media superior. Consultado en <http://www.construye-t.org.mx/ConstruyeT>

72. H. Jähren, *op. cit.*, p. 47.

73. B. hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994. M. Boler, *Feeling Power: Emotions and Education*, New York, Routledge, 1999; D. Britzman, "Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight", *Educational Theory*, vol. 45, núm. 2, 2005; S. Ahmed, "Doing Diversity Work in Higher Education in Australia", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, núm. 6, 2006.

74. Para bell hooks (como se autorrenombra Gloria Jean Watkins), la práctica docente, entendida como una acción transgresora, debe contribuir al empoderamiento del estudiantado a partir de identificar su posición como sujeto atravesado por múltiples variables como la clase y la raza; por su parte, Boler indaga en el lugar que no han ocupado las emociones en los procesos de enseñanza/aprendizaje, antes bien refiere que lo afectivo y lo emotivo ha quedado excluido porque reconocer las emociones incomoda.

quienes desde distintas tradiciones y perspectivas han replanteado la importancia del cuerpo del estudiantado como sede del registro de afectos y emociones que experimentan constantemente, y no sólo como receptor pasivo de conocimientos.

Para dar cuenta de lo importante que pueden llegar a ser los afectos y las emociones de los estudiantes en el salón de clases en relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje, he usado estrategias propias de una metodología de los sentidos que me ha permitido aproximarme al aula a través de una etnografía sensorial como apuesta por el encuentro con el otro a través del diálogo y la escucha atenta.

El diálogo como proceso educativo implica la toma de conciencia y la adquisición de aprendizajes que proporcionan significados para una interacción positiva de cara al desafío de los problemas; es un núcleo común de conocimientos e intercambios de experiencias con la que llegan [los estudiantes] a la escuela o a cualquier acto pedagógico.<sup>75</sup>

De este modo, recuperar la voz del estudiantado supone incentivar la toma de la palabra a través de una escucha atenta, la cual "revela realidades jamás percibidas y nos traslada del yo hacia el nosotros. Nos transforma de modos ni soñados".<sup>76</sup> Y este ejercicio de *escuchar* se significó mediante la lectura afectiva de las narrativas (textos producidos por alumnas y alumnos a partir de los contenidos de la experiencia educativa) que dirigí no solamente para revisar y corregir sus textos, sino para oírlos y responderles convenientemente, ya sea a través de estrategias didácticas específicas o de la realización puntual de algún ejercicio referido a un tema en concreto.

Poco a poco nos fuimos "tiñendo de sentimiento", aproximándonos, y sin darnos cuenta nos constituimos un grupo *acuerpado* en el que cada estudiante era un sujeto con voz propia (no un número de matrícula), con capacidad de re/acción (empezaron a proponer para las actividades o en el grupo de trabajo de Facebook sus *propios* memes, por ejemplo), emotivo (el *crush* como *leitmotiv* en los ejercicios de escritura) y creativo.

---

Hargreaves afirma que la práctica docente está atravesada por una carga emocional de parte de los docentes que influye directamente en la respuesta del estudiantado, plantea que "toda enseñanza es, por lo tanto, intrínsecamente emocional, sea ésta deliberadamente o por default" (A. Hargreaves, "Emotion and Geographies of Teaching", *Teachers College Record*, vol. 103, núm. 6, 2001, p. 1057, traducción propia). Asimismo, Britzman, desde los presupuestos de la teoría Queer, cuestiona los efectos que ha tenido en la constitución de los sujetos el binomio conocimiento-ignorancia, por lo cual desde la resistencia a esta acción se conforma un sujeto que en el proceso mismo de lucha reconoce que conoce. Finalmente, Ahmed plantea la diversidad como un término en el ámbito educativo, sobre todo porque permite entender cómo ésta contribuye positivamente en la formación en la universidad.

75. F. H. Molina, *op. cit.*, p. 7.

76. C. Lenkeersdorf, *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*, México, Plaza y Valdés Editores 2008, p. 19.

## La disposición para la escucha atenta

Como ya adelanté, la Experiencia Educativa Gramática comunicativa del español se planteó y desarrolló mediante una metodología que consideró tres ejes: uno teórico (los contenidos del curso), otro de carácter metodológico (a través de una etnografía sensorial) y uno de encuadre (desde la literacidad crítica), con el fin de lograr los objetivos propuestos en el programa y alcanzarlos por medio de una práctica docente crítica, afectiva y humanística.

En primer lugar, el desarrollo de la experiencia educativa conforme a los objetivos y temas que integran el curso, en este caso, comprende la enseñanza/aprendizaje de las categorías gramaticales del español, el análisis morfosintáctico de oraciones simples, así como la identificación y estudio de oraciones compuestas a partir del reconocimiento de los nexos de subordinación y coordinación que las conforman. A través de diversos ejercicios en clase (lecturas y comentario de textos para identificar las clases de palabras, ejercicios sintácticos en el pizarrón, exposición de ejemplos por parte del docente), el estudiantado recuperó, aprendió y movilizó viejos nuevos (permítaseme el oxímoron) saberes hasta familiarizarse con los aspectos gramaticales (teóricos) y comunicativos (uso) del español.

Fue posible articular este saber hacer a través de una etnografía sensorial, la cual "experimenta con múltiples medios para el registro y la comunicación de hechos y teorías culturales".<sup>77</sup> Y coloca en el centro de toda investigación al cuerpo, en este caso, la materialidad de las y los estudiantes, la cual consideré nuclear durante todo el curso. Pink refiere que en una etnografía sensorial son conceptos clave "la percepción, el lugar, el conocimiento, la memoria y la imaginación".<sup>78</sup> De suerte que en la planeación, realización y calificación de las actividades de la Experiencia Educativa reconocí la capacidad de percibir al estudiantado como cuerpos situados (jóvenes, universitarios, locales o foráneos), con conocimientos (previos), una memoria (afectiva) y su habilidad para imaginar.

Considerar estas variables permitió que el estudiantado respondiera a la propuesta de trabajo de manera consentida, esto es, sin que experimentara la tensión de ser obligado a realizar tareas forzosas y sin sentido alguno. Esta perspectiva sensorial favoreció que las y los estudiantes recuperaran sus propios saberes, los pusieran en contacto con los adquiridos en las sesiones y los movilizaran en la práctica misma (dentro y aún más allá del salón de clases), ya fuera a través de ejercicios de escritura individual, en pareja o grupales cuyos temas, desarrollo y extensión ellos proponían o mediante el análisis sintáctico de las oraciones simples elaboradas a partir de situaciones propias del entorno de las y los estudiantes.

Finalmente, el curso estuvo dentro de un encuadre desde los presupuestos de la pedagogía crítica (en la que considero la literacidad crítica), la cual "ayuda a comprender que el trabajo escolar trasciende los límites del

77. D. Howes, "El creciente campo de los estudios sensoriales", *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, vol. 6, núm. 15, 2014, p. 12.

78. S. Pink, *Doing Sensory Ethnography*, London, Sage, 2009, p. 48 (traducción propia).

aula".<sup>79</sup> En este sentido, quienes desempeñan su quehacer académico mediante una pedagogía crítica saben que los procesos de enseñanza/aprendizaje no culminan al finalizar la sesión ni quedan constreñidos dentro del perímetro del salón de clases, antes bien, asumen que "la educación es política y tenemos que crear un espacio donde a los estudiantes se les brinden recursos para imaginar un mundo diferente".<sup>80</sup> De tal suerte, propiciar espacios para enseñar/aprender reflexiva y emotivamente e incentivar la imaginación del estudiantado para que creen sus propias narrativas deviene un gran reto que se agiganta en un tiempo y espacio copado por el desborde de estímulos y de información, que la mayoría de las veces no consiguen organizar y que termina por aturdir su capacidad de reacción (creativa y crítica), o en el peor de los casos, los orilla hacia la indiferencia, que es una manera de indefensión mayúscula ante la vorágine posmoderna.

Por ello, la EE fue un periodo de enseñanza/aprendizaje desde la literacidad crítica, pero también un lugar para el diálogo y la escucha atenta en torno a los contenidos gramaticales y las actividades propuestas para conocer los usos del español en términos comunicativos, y los abusos de la lengua cuando los leímos desde la línea de la normativa, lo que motivó la reflexión para discutir sobre las consecuencias de esa tensión entre uso y norma. Fue también la oportunidad para proponer alternativas que contemplen el poder de los usuarios del español como una lengua en constante movimiento, así como también de recuperar el dominio de ciertas reglas sintácticas y gramaticales, entre otras; siempre mediante el empleo de materiales didácticos reconvenidos para aproximarlos a su realidad de jóvenes universitarios, situados. Al respecto, el testimonio de dos de ellos que recuperaron su lugar de enunciación y su historia para dar cuenta de su experiencia en la asignatura:

"Este curso me enseñó bastante, aún hay cosas en las que me siento muy ignorante con respecto al español, es como si todos estos años de formación básica los hubiera pasado en un trance y hasta apenas, y me doy cuenta que sólo recuerdo una que otra cosa que me repitieron hasta el cansancio" (H-2, subrayado propio).

"En lo personal, disfruté muchísimo este curso [...] todo lo aprendido dentro del curso de Gramática me fue útil y creo que en un futuro lo será [más]; pues quiero ser una buena traductora" (M-3, subrayado propio).

Destaca de manera particular esa "caída de veintes" con respecto a lo que vivieron "antes" y lo ocurrido en Gramática comunicativa del español, no solamente desde lo racional, lo que debían aprender, sino también desde lo emotivo, lo que ahora saben que ignoran, además del cansancio, además de lo disfrutado y de lo útil para más adelante. Ambas situaciones evidencian un proceso de desanclaje de lo establecido por la institución escolar en cuanto a las dinámicas del aula (no sin tensión) para conseguir movilizarse hacia la vivencia más consciente (sentida y consentida) del (propio) proceso de

79. D. Contartese, "Presentación", en *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*, Buenos Aires, Editorial Herramienta, 2012, p. 9.

80. P. McLaren, *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*, Buenos Aires, Ediciones Herramienta, 2012, p. 71.

enseñanza/aprendizaje. Una suerte de desujeción de lo aprendido (de las maneras en cómo ese conocimiento fue adquirido) que supone una desobediencia al mandato de cómo se debe aprender y qué se puede aprender.

De este modo, esta práctica docente que describo deviene una enseñanza de la desobediencia y el desaprendizaje de aquello que la escuela ha conformado en el accionar del estudiantado, para dar lugar a otras maneras de enseñar/aprender en las que prima el reconocimiento de la alumna y alumno como sujetos dignos. De este modo, transitamos a una puesta en marcha de la escucha atenta y el diálogo: les obedecí. Pues como refiere Ana Lidia Domínguez, en el significado de obedecer está presente la acción de atender –y entender, agrego– al otro: "*Obaudire*, compuesto por *ob* 'delante' y *audire* 'escuchar'. Obedecer es, pues, 'prestar oídos', que es justamente lo que hacemos frente a lo que se enuncia en voz alta".<sup>81</sup>

En este sentido, en las dinámicas que conformaron cada sesión, el tema era sólo el punto de partida (el pre-texto) para enlazarlo con otros aspectos de su cotidianidad universitaria (los memes nos dieron material al respecto), o para reflexionar en torno al uso de ciertas expresiones o la conformación sintáctica de otras (vicios del lenguaje); para identificar la estructura morfológica de alguna palabra (gramática española) o evidenciar contradicciones en la producción escrita y verbal de frases y enunciados en el español (frases de uso común), como lo señalan algunos estudiantes:

"Me gustó que los temas que usábamos como ejemplos eran de interés y actuales como "el crush", también se nos permitía el uso de memes y hasta la manera de hablar de cada uno, siento que eso nos ayudó a entrar en confianza" (M-2, subrayado propio).

"Algo que me agradó bastante fue que incluso durante el desarrollo de la clase se hacían presentes diversos memes, sobre los cuales reflexionábamos y reíamos al darnos cuenta de los errores gramaticales que contenían" (H-4, subrayado propio).

"Su método de enseñanza considero que es muy bueno porque nos pedía que desarrolláramos una idea a partir de una frase, una imagen algún recuerdo, etcétera. El uso de memes, canciones y más le permitían tanto al profesor como a nosotros percatar los errores ortográficos que traían consigo. Y podíamos notar que (estos textos) comunicaban diversas cosas menos la indicada" (M-4).

La apuesta por aproximarme al estudiantado a través de sus discursos y bajo sus propias reglas podría leerse desde perspectivas educativas tradicionales como una claudicación de la autoridad y del compromiso docente con el grupo. Nada más alejado de la realidad, puesto que también es posible –el testimonio de las y los estudiantes lo validan– desarrollar los contenidos de un curso, plantear y realizar actividades específicas mediante estrategias pedagógicas que acerquen al profesorado al grupo y no como comúnmente

81. A. L. Domínguez, "A un grito de distancia. Comunidades acústicas y culturas aurales en torno al uso de la voz alta", en *La dimensión sensorial de la cultura. Diez contribuciones al estudio de los sentidos en México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa-Ediciones del Lirio, 2017, p. 45.

se pide: que la clase se alinee al docente. Este giro magnético es (fue) posible a través de la obediencia, esto es, de la escucha atenta de aquello que ellas y ellos quieren (necesitan) expresar a través de sus propias narrativas.

Por eso, para atender a las demandas del estudiantado fue preciso comprenderlo, esto es, obedecerlo, poner en juego una escucha atenta, una suerte de *domesticación*,<sup>82</sup> entendida en el sentido de prepararse para la escucha como para un ritual que posibilita un encuentro entre sujetos iguales en dignidad y diferentes en la materialidad que los torna e identifica como cuerpos que importan, de modo que la escucha devenga un derecho y no una casualidad.

Esta metodología permitió que las distancias habituales entre estudiantado y docente que se convierten en abismos de incomunicación, los silencios constantes, los vacíos de información, así como los malentendidos, las frustraciones, la pereza para aprender y enseñar disminuyeran, lo cual nos aproximó y permitió el reconocimiento mutuo como sujetos dignos, además de alcanzar los objetivos de la experiencia educativa:

"Al finalizar el curso puedo decir, sin duda, que disfruté la EE; además, aprendí gracias a la manera en que se desarrolló la clase, a las actividades realizadas y a los textos analizados. En esta clase no tenía esa sensación de 'mejor me hubiera quedado en mi casa para dormir un rato más'; es más, un día que falté, me arrepentí (¡totalmente verdad!), porque me contaron que la clase había estado muy padre (¡totalmente verdad! x2). Admiro mucho que un maestro logre captar el interés de sus alumnos. Generalmente noto a mis compañeros y a veces a mí, sólo presentes en cuerpo, ya que, si no estamos casi dormidos o tenemos hambre, estamos distraídos con otras cosas que nada que ver [con la materia] y entonces pienso: ¿por qué estamos aquí?" (M-3).

"Lo divertido de esta clase fueron los textos que se creaban con la participación de cada alumno dentro del salón, pues eran líneas muy chistosas. Una vez terminado cada texto, teníamos que corregir las partes que no iban de acuerdo con la idea general. También debíamos identificar las partes del texto y, sobre todo, las categorías gramaticales que se usaron" (H-3).

Si bien es cierto que las estrategias didácticas que funcionan para un curso y una clase no necesariamente arrojarán resultados favorables en otra situación, sí que es evidente que las y los estudiantes reconocen cuando una dinámica escolar los interpela desde los modos de percepción, formas de

82. El zorro se calló y miró un buen rato al principito: —Por favor... *domesticame* —le dijo. —Bien quisiera —le respondió el Principito, pero no tengo mucho tiempo. He de buscar amigos y conocer muchas cosas. —*Sólo se conocen bien las cosas que se domestican* —dijo el zorro—. Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada. Lo compran todo hecho en las tiendas. Y como no hay tiendas donde vendan amigos, los hombres no tienen ya amigos. ¡Si quieres un amigo, domesticame! — ¿Qué debo hacer? —preguntó el principito. —Debes tener mucha *paciencia* —respondió el zorro—. Te sentarás al principio un poco lejos de mí, así, en el suelo; yo te miraré con el rabillo del ojo y tú no me dirás nada. El lenguaje es fuente de malos entendidos. Pero cada día podrás sentarte un poco más cerca... El principito volvió al día siguiente. —Hubiera sido mejor —dijo el zorro— que vinieras a la misma hora. Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde; desde las tres yo empezaría a ser dichoso. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré. A las cuatro me sentiré agitado e inquieto, descubriré así lo que vale la felicidad. Pero si tú vienes a cualquier hora, nunca sabré cuándo preparar mi corazón... *Los ritos son necesarios* (A. De Saint-Exupéry, *El principito*, Ecuador, La Biblioteca Virtual de la UEB, 2003, p. 32, cursivas mías).

nombrar, maneras de decir, posibilidades de estar, reconocimiento de su ser y libertad para desear; y la manera en cómo éstos responden es a través de un desempeño comprometido con la asignatura, el docente y en última instancia consigo mismos, beneficiarios netos de este trabajo de enseñanza/aprendizaje crítico, afectivo e imaginativo: una experiencia educativa sentida y consentida.

Finalmente, esta disposición para escuchar y ser escuchado (obedecer y ser obedecido en los términos que lo planteo en este texto) exige un aprendizaje por parte del estudiante y del docente que necesariamente pasa por la valoración del propio sujeto, con la finalidad de que realice el mismo gesto de reconocimiento de y con los demás. Aprender a escuchar implica instruirse en la espera, en el encuentro y el diálogo afectivo con el otro para favorecer escenas pedagógicas donde sea posible ser, hacer, sentir, decir y desear sin amenazas, inmersos en una atmósfera "teñida de sentimientos".

"Cuando la clase comienza, una paz surge en mi interior, estoy relajado mientras aprendo muchas cosas que estoy seguro me servirán bastante más adelante en mi carrera" (H-1).

"Me voy contenta de este curso" (M-1).

## Consideraciones finales

62

La manera en que cada estudiante significó los contenidos del curso, las estrategias empleadas y las dinámicas propuestas sólo fue posible conocerlas cuando lo expusieron de "viva voz". De entre las actividades que llevaron a cabo, la última consistía en manifestar su opinión de la experiencia educativa (lo que quisieran referir de la misma), pero desde algún lugar muy específico de sí, esto con la finalidad de que pudiesen crear sus propias narrativas y la manera en que querían dar cuenta de ellas. La especificidad del punto de enunciación tuvo como fin ayudarles a reconocerse como sujetos que ocupan diferentes posiciones en su cotidianidad según el lugar desde el cual se expresen o callen. De este modo, podían elegir contar su experiencia desde su ser, hacer, sentir, decir o desear, joven, estudiante universitario local o foráneo y plasmarlo en un texto (escrito), un video, audio o algún otro discurso de su elección.

La respuesta fue favorable y sus palabras emotivas. Consciente de que sus testimonios no son extrapolables a la experiencia de otros, sí los he recuperado como respuesta a los gestos, actos, puestas en escena y actividades realizados durante el curso; en sus voces están presentes ellas y ellos como sujetos con un cuerpo que piensa y siente, reacciona a las percepciones, reflexiona y consiente, crea y disfruta. Esto último como una suerte de asombro, puesto que parece que gozar en el salón de clases mientras se enseña y se aprende está proscrito.

Para concluir, no es casualidad que seamos capaces de percibir e identificar sensaciones y emociones que nos afectan dentro del salón de clases. Los seres humanos, además de un cuerpo propio, de alguna manera conformamos un cuerpo mayor en el que se entrelazan significados compartidos

62

con respecto a determinadas situaciones, acciones y acontecimientos; tenemos en común maneras de sentir y significar lo experienciado, aun cuando la explicación sea diferente.

Sin embargo, el reconocimiento de atmósferas “teñidas de sentimiento” bajo las cuales se realizan prácticas y discursos que implican la escucha atenta y el diálogo entre todos, así como incentivar a la reflexión desde un lugar propio, favorecen que el proceso de enseñanza/aprendizaje se convierta en una experiencia grata en la que lo racional y lo emotivo, lo imaginativo y lo reflexivo, dialogan y enriquecen el conocimiento.

Por todo lo anterior, a ellas y ellos está dedicado este texto, quienes con su presencia y participaciones mediante sus textos y sus reflexiones acerca de diferentes temas y actividades, a través de los memes que recreábamos en el salón de clases y el uso de la figura del *crush* como recurso didáctico tejimos una comunidad de pensamiento y al mismo tiempo, sin saberlo, quizá, una red de emociones y afectos que nos aproximó y nos reveló como sujetos con cuerpo que perciben y que además de pensar, también sienten y *resienten*<sup>83</sup> (conocen que conocen).

Hace falta enseñar a desobedecer los mandatos obtusos de la antigua escuela para aprender otras formas de obediencia que pasen por la construcción de espacios habitados por personas reconocidas en su dignidad y en donde la escucha atenta y el diálogo sean posibles, de tal suerte que nos acerquemos, cada vez más, al final de una espera.

63

63

## Referencias

- AHMED, S., “Doing Diversity Work in Higher Education in Australia”, *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, núm. 6, 2006, pp. 745-768.
- BOLER, M., *Feeling Power: Emotions and Education*, New York, Routledge, 1999.
- BRITZMAN, D., “Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight”, *Educational Theory*, vol. 45, núm. 2, 2005, pp. 151-165.
- CASARES, J., *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2007.
- CASSANY, D., *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*, Cátedra unesco para la Lectura y la Escritura, 2005. Consultado en <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- CONTARTESE, D. “Presentación”, en *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*, Buenos Aires, Editorial Herramienta, 2012, pp. 9-12.
- DE SAINT-EXUPÉRY, A., *El principito*, Ecuador, La Biblioteca Virtual de la UEB, 2003. Consultado en <http://www.agirregabiria.net/g/sylvainaitor/principito.pdf>
- DOMÍNGUEZ R., A. L., “A un grito de distancia. Comunidades acústicas y culturas aurales en torno al uso de la voz alta”, en *La dimensión sensorial*

83. Al respecto, uso *resientir* en el sentido de volver a sentir y que, en esta operación reflexiva, quienes resignifican consienten aquello que aprenden: lo consentido y con sentido es de alguna manera re-sentido.

de la cultura. *Diez contribuciones al estudio de los sentidos en México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa-Ediciones del Lirio, 2017, pp. 35-55.

HARGREAVES, A., "Emotion and Geographies of Teaching", *Teachers College Record*, vol. 103, núm. 6, 2001, pp. 1056-1080.

HOOKS, b., *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994.

HOWES, D., "El creciente campo de los estudios sensoriales", *RELACES*, vol. 6, núm. 15, 2014, pp. 10-26.

JAHREN, H., *La memoria secreta de las hojas. Una historia de árboles, ciencia y amor*, México, Paidós, 2018.

LENKERSDORF, C., *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*, México, Plaza y Valdés Editores, 2008.

MCLAREN, P., *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*, Buenos Aires, Ediciones Herramienta, 2012.

MOLINA A., F. H., ¿Y qué de las pedagogías críticas?, *Revista Q. Educación, Comunicación, Tecnología*, vol. 5, núm. 10, 2011, pp. 1-11.

MOYANO, G., ¿Cómo construir ciudadanía en la escuela, viejo objetivo político, en tiempos de desencanto, fluidez y desigualdad?, 2012. Consultado en <http://www.unter.org.ar/imagenes/8924.doc>. (30.01.2014)

PINK, S., *Doing Sensory Ethnography*, London, Sage, 2009.

Porter, L., *Lecciones a mí mismo: vida y universidad*, México, Universidad Autónoma de México, 2017.

SLOTERDIJCK, P., *Esferas II. Globos. Macrosferología*, Madrid, Siruela, 2011.



65

65

## Dificultades en la redacción de textos académicos: silenciamientos, acompañamiento y experiencias

Citlalli Hernández Martínez<sup>84</sup>

*El principal objetivo de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho. El segundo objetivo de la educación es formar mentes críticas, con capacidad de verificación, que no acepten sin más todo lo que se les da.*

Jean Piaget

66

Foster Wallace, en su discurso dirigido a los recién egresados de 2005 en la Universidad de Keyton, trajo a colación una pequeña historia que quiero recuperar: "Están dos peces nadando uno junto al otro cuando se topan con un pez más viejo nadando en sentido contrario, quien los saluda y dice: 'Buen día muchachos. ¿Cómo está el agua?'. Los dos peces siguen nadando hasta que después de un tiempo uno voltea hacia el otro y pregunta: '¿Qué demonios es el agua?'"<sup>85</sup> Al igual que Wallace, lo que me interesa discutir en este texto es que las realidades más obvias son las más difíciles de ver.

Cuando lo expresamos en palabras, resulta indudable que en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura entran en juego procesos psicológicos, sociológicos, culturales que devienen en emociones, aprendizajes, experiencias, sensaciones, pero que desde la enseñanza muchas veces se pasan por alto.

El ejercicio de la práctica docente, tanto en Instituciones de Educación Superior (IES) como en cursos no institucionales pero impartidos a estudiantes provenientes de IES, me permitió reflexionar acerca de las dificultades que enfrentan los estudiantes (de licenciatura y posgrado) en la redacción de textos académicos, específicamente para obtener el grado. Resulta menester prestar atención a ese temor que ellos tienen, preguntar/nos: ¿cuáles son los inconvenientes en torno al desarrollo del trabajo académico?, ¿a qué se niegan?, ¿qué estrategias podemos crear desde la docencia?

84. Estudió la Maestría en Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana (UV) y la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas (UV). Es docente de la Universidad Filadelfia de México. Correo electrónico: citlallihm@gmail.com

85. W. Foster, "Esto es agua", *Círculo de poesía*, 2015, párr. 1. Consultado en <https://circulodepoesia.com/2015/03/esto-es-agua-texto-de-david-foster-wallace/>

66

Las reflexiones que expongo a continuación surgieron a partir del trabajo en aula, con alumnos de posgrado, durante un semestre de trabajo; así como también de un curso no institucional, pero que tiene todo el trasfondo institucional, ya que se trata de acompañar en la elaboración del trabajo recepcional o tesis. Éste tuvo una duración de cuatro meses y dos versiones posteriores, de todas recojo la experiencia. Es así que primero mencionaré las dificultades, luego explicaré algunas estrategias para abordar esta situación. Si bien no son respuestas acabadas, por lo menos son huellas, cuestionamientos que he ido formulando.

## El acompañamiento

En 2014, por petición de amigos, diseñé un programa de trabajo para un curso al que nombré “La cocina de la redacción”, inspirado en el libro de Daniel Cassany. A este primer grupo asistieron estudiantes de posgrado (algunos con beca de excelencia y con riesgo de perderla debido a que no lograban expresar lo que deseaban investigar) y uno de licenciatura; todos en proceso de tesis y con proyectos de diferentes áreas del conocimiento. El antecedente que tenía de sus trayectorias era que sufrían presión en sus instituciones o centros de investigación, en parte, por la dificultad que representa redactar un texto académico y por otra, porque sus tutores o asesores les decían que sus trabajos no cumplían con la calidad que requería su nivel.

Existe una idea más o menos generalizada de que el nivel medio asegura los conocimientos necesarios para trabajar en la universidad.<sup>86</sup> Como docentes nos encontramos con estudiantes de licenciatura, e incluso de posgrado, que no saben construir un párrafo porque no consiguen plasmar y desarrollar por escrito una idea. ¿Cómo subsanar las deficiencias que se arrastran de niveles anteriores?, pero, sobre todo, ¿cómo acercar a estos estudiantes de licenciatura o posgrado a la escritura disciplinar que demanda su grado educativo? Bajo este panorama, los cuestionamientos de los que partí para elaborar el programa fueron cómo enseñarles a escribir en lenguaje académico, a dialogar con la academia, pero principalmente a disfrutar del proceso de la escritura.

Planear el curso parecía divertido, ya que hasta cierto punto podía integrar los contenidos que considerara pertinentes, situación que no se puede hacer libremente en el trabajo institucional. Busqué en programas de universidades de prestigio para contar con una base de referencia. La sorpresa fue grande, ningún curso de redacción para obtener el grado considera la parte emocional. Espero que en la práctica sí. De este modo, el plan de trabajo propuesto englobó dos ejes: el emotivo y el académico, en donde confluyeran algunas herramientas de la psicología, sociología, pedagogía crítica y, por supuesto, los contenidos de lengua.

86. SEP, *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, México, sep, 2017.

Escribir en la universidad es parte importante de la construcción del conocimiento. Es decir, todo conocimiento, por lo menos en nuestra cultura, tiene que expresarse por escrito.<sup>87</sup> Otros nombres que recibe la escritura en la universidad son "literacidad académica", "alfabetización académica", "lectura y escritura en la universidad", enfocadas a las prácticas discursivas que se generan en campos específicos y no necesariamente con cuestiones normativas sobre el uso de la lengua, aunque van implícitas.

Hernández<sup>88</sup> propone que se debe dar frente a los problemas específicos de lengua: ortografía y sintaxis, pero también que hay que socializar a los estudiantes en las prácticas discursivas académicas, que desde su visión son tres: a) escritura académica, b) comportamientos letrados y c) pensamiento crítico. A continuación se explica cada uno.

1. **Escritura académica:** apropiación de la escritura como medio fundamental para construir y comunicar el conocimiento académico, de acuerdo con las formas y propósitos particulares de las disciplinas y comunidades académicas.

2. **Comportamientos letrados:** desarrollar la capacidad de dar explicaciones ordenadas, interpretaciones fundamentadas, argumentos lógicos y análisis abstractos.

3. **Pensamiento crítico:** desarrollar la capacidad para evaluar críticamente las ideas propias y ajenas, de plantear preguntas vitales, de identificar y resolver problemas, de utilizar y criticar fuentes, de elaborar ideas y argumentos, y de comunicar esas ideas en forma clara y efectiva.<sup>89</sup>

Asimismo, estas prácticas podrían contar con un acompañamiento pedagógico por parte del tutor de tesis o del docente encargado de los seminarios de investigación. Si nos remitimos a definir la palabra, el acompañamiento implica estar con alguien. En música, se ve como sostén o auxilio armónico de una melodía principal por medio de uno o más instrumentos o voces que completan un campo o una melodía, dándoles valor.

Ardoino, en su texto "Del acompañamiento como paradigma",<sup>90</sup> menciona siete agrupamientos importantes; el segundo de ellos es el área educativa, escolar y universitaria. Pone como ejemplos la elaboración de tesinas y tesis, u otros trabajos de investigación, que son formas de acompañamiento. Es así que acompañar implica que el docente identifique los factores que afectan al estudiante y lo acompañe de forma armónica en el proceso de escritura. Esta tarea implica:

- Una relación sujeto-sujeto
- Establecimiento de los compromisos (encuadre)

87. G. R. Cardona, *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa, 1991.

88. G. Hernández, *Literacidad académica*, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.

89. *Ibid.*, p. 21.

90. J. Ardoino, "Del acompañamiento como paradigma", *Revista del servicio de formación permanente de la Universidad de París VIII*, núm. 40, 2000, pp. 1-12.

- Fomento de la autonomía
- Respeto mutuo.

## La escritura de textos

*Escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos.*

James B. Gray

La palabra *methodos* está formada por *meta* (afuera o más allá) y *hodos* (camino o viaje). Así que método significa "fuera del camino" o "más allá del viaje"; es decir, no el camino o el destino en sí, es el plan y la manera de viajar.

En el caso de la redacción de los textos académicos existen rutas ya trazadas que sirven de apoyo a los estudiantes. Muchos manuales de escritura empiezan por explicar la parte normativa; sin embargo, otra forma es enseñar *haciendo*, mediante trabajo constante, ensayo y error.

En cuanto a la escritura disciplinar, Paula Carlino dice que debería verse como un proceso, más que como un estado. Cuando ocurre así, el estudiante aprende a escribir y rescribir borradores paulatinamente en donde converjan "el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad".<sup>91</sup> Bajo esta perspectiva, la escritura del texto académico de ninguna manera es una habilidad lograda de una vez y para siempre.

El trabajo ideal del docente implicaría leer, evaluar y dar seguimiento a los escritos. Sin embargo, por falta de tiempo y por el número de estudiantes, estas tareas se quedan solamente en leer y evaluar. Estoy consciente de que plantear un acompañamiento requiere de mucho esfuerzo (tanto del docente como del estudiante), pero los resultados son gratificantes. Por ello expongo algunas estrategias que me han ayudado en la enseñanza de la redacción de textos académicos:

- Autodiagnóstico de escritura
- Producción de textos a partir de fichas de trabajo y lecturas críticas
- Revisión de los borradores y reescritura.

**a. Autodiagnóstico.** Una primera respuesta, tomada de Freud,<sup>92</sup> fue empezar por la resistencia. Este autor explica que existe una energía psicológica que opone al sujeto a que ciertos contenidos inconscientes, penosos o problemáticos se hagan conscientes. Menciona que a lo largo de un tratamiento

91. P. Carlino, "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere*, vol. 6, núm. 20, 2003, p. 403.

92. Freud, "La resistencia y la represión", en *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

mediante psicoanálisis, el analista tendrá que interpretar las diferentes resistencias que vayan surgiendo para hacerlas desaparecer.<sup>93</sup>

En la enseñanza de la escritura ocurre un proceso similar. Desde la docencia se pueden identificar las representaciones o imaginarios que giran en torno a escribir. Afirma Becker<sup>94</sup> que en un curso para estudiantes de posgrado en la Northwestern, en la primera sesión preguntó: "¿cómo escribes?". La pregunta fue completamente maliciosa, ya que estaba encaminada exclusivamente a conocer las condiciones de trabajo (o resistencias, en palabras de Freud) que presenta el estudiante antes de escribir. Las prácticas narradas provocaron nerviosismo y vergüenza entre los asistentes; la mayoría de las mujeres respondió que tenía que limpiar su espacio de trabajo previamente. Por su parte, los hombres tenían la propensión a sacarle punta a 20 lápices o escribir sobre hojas de color amarillo. El ejercicio mostró que la escritura representaba un miedo común en todos. Los asistentes describieron, hasta cierto punto, síntomas neuróticos, los cuales desde la sociología se pueden considerar como "rituales para poder influir sobre el proceso que no creen controlar racionalmente".<sup>95</sup> Se llame ritual o resistencia, lo cierto es que existe un *algo* que los estudiantes no controlan o no pueden ver.

En mi caso, en una primera entrevista y presentación grupal, les pido que respondan por escrito la siguiente pregunta: "¿Cómo consideras<sup>96</sup> que eres redactando? Las respuestas que emergen son muy parecidas: "no sé escribir", "tengo faltas de ortografía", "es muy complicado", "no relaciono las ideas", "me cuesta mucho". Me sorprende que discursivamente anulan por completo lo aprendido en los niveles educativos anteriores, pero sobre todo que ponen en tela de juicio sus capacidades. Es decir, suelen desconocer lo que son capaces de hacer en términos de escritura de textos.

Además, aseguran que necesitan las siguientes condiciones para redactar: limpieza y orden del espacio de trabajo, tener "el tiempo encima" les facilita la escritura, contar con un vaso de agua en la mesa y que puedan hacerlo en horarios específicos. De igual forma, existe la idea de que un texto "sale de una sentada" o, por lo contrario, que la escritura sólo la pueden realizar especialistas.

Otro punto importante es que, del lado de proyecto de vida y profesional, el trabajo recepcional en universitarios implica el cierre y término de una etapa; es decir, dejar de ser estudiantes para convertirse en profesionistas, idea que provoca en algunos incertidumbre o angustia. En los estudiantes de posgrado la situación es un poco diferente, su producción intelectual les permitirá el acceso (o no) al campo académico, el cual es un sector reducido, disputado y competitivo.

93. Desde esta visión, la resistencia se manifiesta de numerosas maneras: "no recordar los sueños para analizarlos en sesión, o llevar demasiados sueños (tantos que no da tiempo para pensarlos), no asistir a las sesiones o llegar tarde, olvido de temas importante para contarlos o simplemente negar ciertos sentimientos" (A. Toledo, "La resistencia en el tratamiento psicoanalítico", *Centro Eleia*, 2017, s/p.).

94. H. Becker, *Manual de escritura para científicos sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.

95. *Ibid.*, p. 21.

96. Uso la palabra "consideras" porque muchas veces la forma en cómo escriben está muy alejada de su forma de escritura.

Esta primera entrevista grupal, además, reveló temas relacionados con la violencia institucional, que les provoca baja autoestima y promueve la inseguridad de quienes escriben. En el imaginario social todavía existe la idea de que "la letra con sangre entra", que tanto daño ha hecho al proceso educativo debido a los efectos negativos en el estudiantado. En el caso de los asistentes a "La cocina de la redacción", como un intento de recuperar la seguridad perdida, les recordé (en muchas ocasiones) que en sus temas de investigación nadie sabe más que ellos.<sup>97</sup> Resultó necesario que se reconocieran como sujetos que escriben, con sus miedos, faltas y fortalezas, responsables de su quehacer investigativo.

**b. Producción de textos.** Es bien sabido que la redacción de textos académicos (o de cualquier tipo) requiere de conocimientos básicos de la lengua: ortográficos, sintácticos, léxicos, de puntuación, normas de textualidad; sin embargo, esto no garantiza el éxito de la producción de un texto académico. También entra en juego la actitud, la manera en que el autor enfrente su proceso de escritura y la familiaridad que tenga con los géneros discursivos de su área disciplinar.<sup>98</sup> En el caso de los grupos con los que trabajo, es indispensable mostrarles la labor "sucias" que existe detrás de la producción del texto o lo que Cassany<sup>99</sup> llama "la cocina". Enseguida describiré algunas estrategias:

Como primer paso, elaboran fichas de trabajo (resumen, paráfrasis y cita textual). Eligen una lectura, normalmente escogen la que tenían encargada por sus docentes y que forma parte de sus lecturas obligatorias. Como segundo paso, cuentan con una guía de lectura crítica;<sup>100</sup> el objetivo: leer críticamente y establecer diálogo con las lecturas y los autores. Para ello, algunas preguntas de esta guía son: ¿qué relación guardo con el texto?, ¿qué sé del autor o autora?, ¿qué formación tiene el autor o la autora de los textos?, ¿en qué disciplinas se formó?, ¿exporta conceptos de otras disciplinas? En un principio leer críticamente les resultó muy complicado, emergieron expresiones como: "¿Todo eso debo saber?", "cómo sé si los conceptos que maneja tal o cual autor son importados?", ¿cómo se empieza a escribir una lectura crítica?

Lo primero que hicieron, cuando tuvieron que redactar su lectura crítica, fue escribirla como cuestionario: pregunta y respuesta. No lo plantearon como un documento cohesionado. Normalmente los estudiantes no están acostumbrados a cuestionar lo que leen, o preguntarse cómo se formó tal o cual teoría. Reconozco que esta primera parte fue cansada, demandante. Y es que escribir en la universidad implica que el estudiante cuente con un capital cultural<sup>101</sup> amplio,

97. Esto, bajo el entendido que se trata de trabajos originales, elegidos por los mismos estudiantes.

98. El género discursivo se comprende como producto de la actividad social que tiene características temáticas y de estilo que se llevan a cabo en determinada situación discursiva (F. Zayas, "Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita", *Revista iberoamericana de educación*, núm. 59, 2012, pp. 63-85).

99. D. Cassany, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 2016.

100. Esta guía fue tomada del seminario "Investigar la subjetividad", impartido por Dra. Leticia Cufre en el doctorado en Psicología de la Universidad Veracruzana, la cual reformulé con la propuesta de Daniel Cassany.

101. P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 2005.

lo cual está determinado por los contextos culturales, sociales y económicos de cada uno de ellos. Con este ejercicio se dieron cuenta de que las citas textuales no son arbitrarias. La redacción del texto académico es una intertextualidad, en donde lecturas revisadas no tienen que verse como un compilado de citas.

Como tercer punto, analizamos la lógica del texto académico. Por muy obvio que parezca, todo texto tiene una introducción, un desarrollo y unas discusiones finales (otros prefieren llamarlas conclusiones) y cada apartado presenta características particulares. Fue así que la actividad consistió en elegir tres artículos académicos e identificar los componentes. Esta vez optaron por textos relacionados con los temas que investigaban, ya no se trató de lecturas obligatorias. Los estudiantes reconocieron cada uno de los apartados de un texto; en grupos compararon las distintas formas y estilos para presentar un trabajo, es decir, aprender sobre el trabajo de otros. A pesar de que los temas que investigaban no tenían nada que ver con el proyecto de los demás, todos aprendimos algo nuevo. Lo más interesante de este ejercicio fue la crítica; identificaron qué textos no cumplía con lo mínimo, incluso, cuando la introducción no era lo suficientemente atractiva o aquello que el autor/a se propuso en un inicio y no se desarrollaba del todo.

Otra estrategia fue que emitieran una opinión (del tema que quisieran) y que después la transformaran en un argumento. Si recurrimos al *Diccionario de la Real Academia Española*, la opinión se define como un juicio o valoración que se forma una persona respecto de algo o de alguien. Pareciera muy simple, pero no fue fácil que formularan una opinión. ¿"Opinión de qué", decían? De lo que quieran, les respondía. Aunque nos divertimos, el trasfondo de este ejercicio reveló que nos han enseñado tanto a obedecer que cuando se nos pide que emitamos opiniones, nos quedamos en blanco.

Por su parte, argumentar requiere mayor elaboración, ya que es para convencer a una audiencia.<sup>102</sup> Por un lado, la argumentación forma parte de la vida cotidiana, se puede ver en páginas de periódicos, radio o televisión en los cuales se exponen argumentos de un editorialista, un invitado, un político, etcétera. Por otro, la argumentación está ligada a un mundo de valores y creencias, a una ideología que depende de la cultura de cada comunidad de hablantes y que cobra verosimilitud en el marco de cada grupo socio-cultural.<sup>103</sup> En los textos académicos y científicos la argumentación es más importante que la opinión.

Escribir un borrador implica saber de qué se quiere hablar, a qué público va dirigido, incluso, qué efecto se quiere lograr en los posibles lectores. Existe una intencionalidad que no puede dejarse de lado y sobre esto comenzar a planear la escritura, ¿qué diré en la introducción?, ¿cuál será mi plan de trabajo?, ¿cómo desarrollaré ese plan de trabajo?, ¿qué reacción quiero despertar en mis posibles lectores?, ¿cómo quiero cerrar mi texto? Incluso, ¿qué modelo de citación usaré? Todo esto, por supuesto, sufre cambios durante el proceso.

102. S. Gutiérrez, "El discurso argumentativo. Una propuesta de análisis", *Escritos*, núm. 27, 2003, pp. 45-66.

103. H. Calsamiglia y A. Tusón, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999.

**c. Revisión y reescritura de borradores.** Existe una trastienda o cocina (como la denomina Cassany) que es imposible ver en el producto final: búsqueda de las fuentes, planear y organizar ideas, escribir fichas de trabajo, escritura y reescritura de borradores, revisión de borradores, lectura en voz alta. Existen muchos manuales que nos pueden orientar sobre cómo llevar a cabo la preescritura.<sup>104</sup>

La revisión y reescritura permite acercarnos a la profesionalización de la escritura. Esto es, en la revisión se pueden rehacer frases hechas para darles una nueva forma o un mejor sentido. "Revisar es mucho más que una técnica o supervisión final del escrito, implica una determinada actitud y estilo de trabajo".<sup>105</sup> Conviene dejar "reposar" los textos para después volver a ellos.

En el caso de los asistentes al curso, en trabajo colaborativo revisamos borradores y más borradores. Emergieron problemas de varios tipos, el más común estuvo relacionado con la acentuación y el otro con la organización de las ideas. Fue necesario atajar esto con ejercicios prácticos, pero creo que lo que más tuvo sentido fueron las observaciones que se hicieron directamente sobre sus trabajos.

También se revisó por pares; los estudiantes *armados* de herramientas podían identificar los problemas en los textos de sus compañeros y plantear comentarios. Les recalqué que la crítica no tiene que verse de forma devastadora, más bien como construcción, siempre respetando el trabajo del par. Y es que fomentar el trabajo colaborativo es de suma importancia en estos tiempos en que prima la competencia y el individualismo.

Ellos producían textos, mi tarea era acompañar. Además de leer, corregir y dar sugerencias, desde mi visión (no sé si lograda), respetando el estilo de cada uno. Esta experiencia enriqueció la forma de trabajo que apliqué en cursos posteriores.

## Discusiones finales

*En el momento en que uno sale del espacio de la exigencia y se coloca en el espacio de la invitación, toda dinámica del poder desaparece o adquiere un carácter totalmente distinto. Las relaciones de poder pasan a ser circunstanciales y ligadas a acuerdos; en cierto sentido ya no son relaciones de poder porque ya no hay obediencia, y aparece la colaboración.*

Humberto Maturana

Desde la forma tradicional de ejercer la docencia hay alguien que enseña y hay otros que aprenden. Bajo la dinámica de trabajo que expongo se diluye un

104. M. T. Serafini, *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, México, Paidós, 2006.

105. Cassany, *op. cit.*, 2016, p. 231.

tanto este esquema tradicional, situación que "crea necesariamente ansiedad, debido al cambio y abandono de una estereotipia de conducta"<sup>106</sup> que muchos docentes no están dispuestos a perder.

La experiencia docente me ha mostrado que las instituciones están inscritas en los cuerpos y se reflejan en las prácticas. Observé a estudiantes muy golpeados por las exigencias de la academia; los miedos e inseguridades se reflejaban tanto en sus cuerpos como en su escritura.

Y es que, en ocasiones, en el campo académico existen visiones cerradas del mundo, en donde la creatividad, la imaginación y la subjetividad quedan fuera. Alumnos y alumnas tanto de licenciatura como de posgrado sufren la redacción de la tesis; los más astutos siguen la estructura que marca la convención, han aprendido a navegar en aguas densas. Ello implica dejar de lado las propuestas novedosas o creativas y optan por colocar citas y más citas de autores de renombre dentro de su campo disciplinario para demostrar que conocen del tema. Traigo a cuenta un ejemplo de una estudiante de maestría que aclara esta situación:

—Nos dijo un doctor de la maestría: "Ustedes no van a expresar su propia voz sino hasta que sean doctores, en maestría tienen que citar todo el tiempo para justificar su postura".

El peso que tiene la institución como dispositivo de poder, visto desde la perspectiva foucaultiana, avasalla. Existe una alta tasa de deserción de posgrados de calidad que revela este panorama,<sup>107</sup> pero que en sus reportes no mencionan las problemáticas que surgen de la relación estudiante-tutor/asesor de tesis o con la institución.

Los dispositivos constituirían a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no cualquier manera de ser. Lo que inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos.<sup>108</sup>

Los discursos se hacen prácticas y producen formas de subjetividad (o las anulan). Con frecuencia se les exige a los estudiantes de posgrado que eviten la escritura en primera persona, "yo". Muchos manuales de estilo recomiendan escribir en el reflexivo "se": "se dice", "se hace", "se propone". Entonces podemos preguntar, ¿cómo separar al sujeto de la oración del sujeto que escribe? Menciona Najmanovich<sup>109</sup> que la ciencia objetivista nos mostró que el sujeto es fuente de error y si se relaciona con lo investigado, lo contamina. En el caso de la redacción del texto académico pareciera que quien escribe no debería encontrarse en él.

106. J. Bleger, *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*, México, Folios Ediciones, 1983.

107. Comepo, *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*, México, Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C. 2015.

108. L. García, "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben", *A Parte Rei*, núm. 74, 2011, p. 2.

109. D. Najmanovich, *El mito de la objetividad. La construcción colectiva de la experiencia*. Buenos Aires, Biblos, 2016.

A la par de la docencia realizo la labor de corrección de estilo. He leído y corregido tesis, artículos de revistas y libros para publicación, conozco las convenciones que debe cumplir un texto académico. Sin embargo, no estoy de acuerdo con que un título académico a/pruebe el hecho de que un estudiante pueda expresar su voz, lo que se le está enseñando es únicamente a obedecer y a respetar las jerarquías.

Urge abandonar, por tanto, la visión del discurso académico como un edificio hecho de ladrillos, varillas y cemento rígidos e inamovibles, y comenzar a verlo como un flujo de agua que de manera natural adopta la forma de nube, mar o río. Y es que en la universidad también operan los hombres grises que se esfuerzan inútilmente en entubar el agua, dictando normas y reglas que anulan el pensamiento creativo y la voz expresiva de los alumnos.<sup>110</sup>

A pesar de que el curso "La cocina de la redacción" se impartió en un espacio fuera de la universidad, en un inicio las formas y la relaciones docente-estudiante estuvieron marcadas y se reflejaban en la colocación del cuerpo y en el uso del lenguaje. Las formalidades de ese tipo, poco a poco, se fueron diluyendo.

Cuando el/la docente presta atención a los estudiantes y muestra un poco de interés, ellos se sienten acompañados. A todos les pregunté por qué estaban estudiando específicamente ese tema de investigación y no otro. Y es que siempre hay algo nuestro en las investigaciones que elegimos, nada es al azar.

Ahora bien, cuando estos problemas de jerarquía y poder quedan desvanecidos o desfigurados, es que podemos –como menciona el epígrafe de este apartado– trabajar colaborativamente o con acompañamiento. Esta experiencia nos permitió vencer algunos mitos en cuanto a la elaboración de los textos y que se derrumbara la falsa creencia de que la escritura sólo la pueden realizar especialistas, pues incluso ellos planean y hacen borradores.

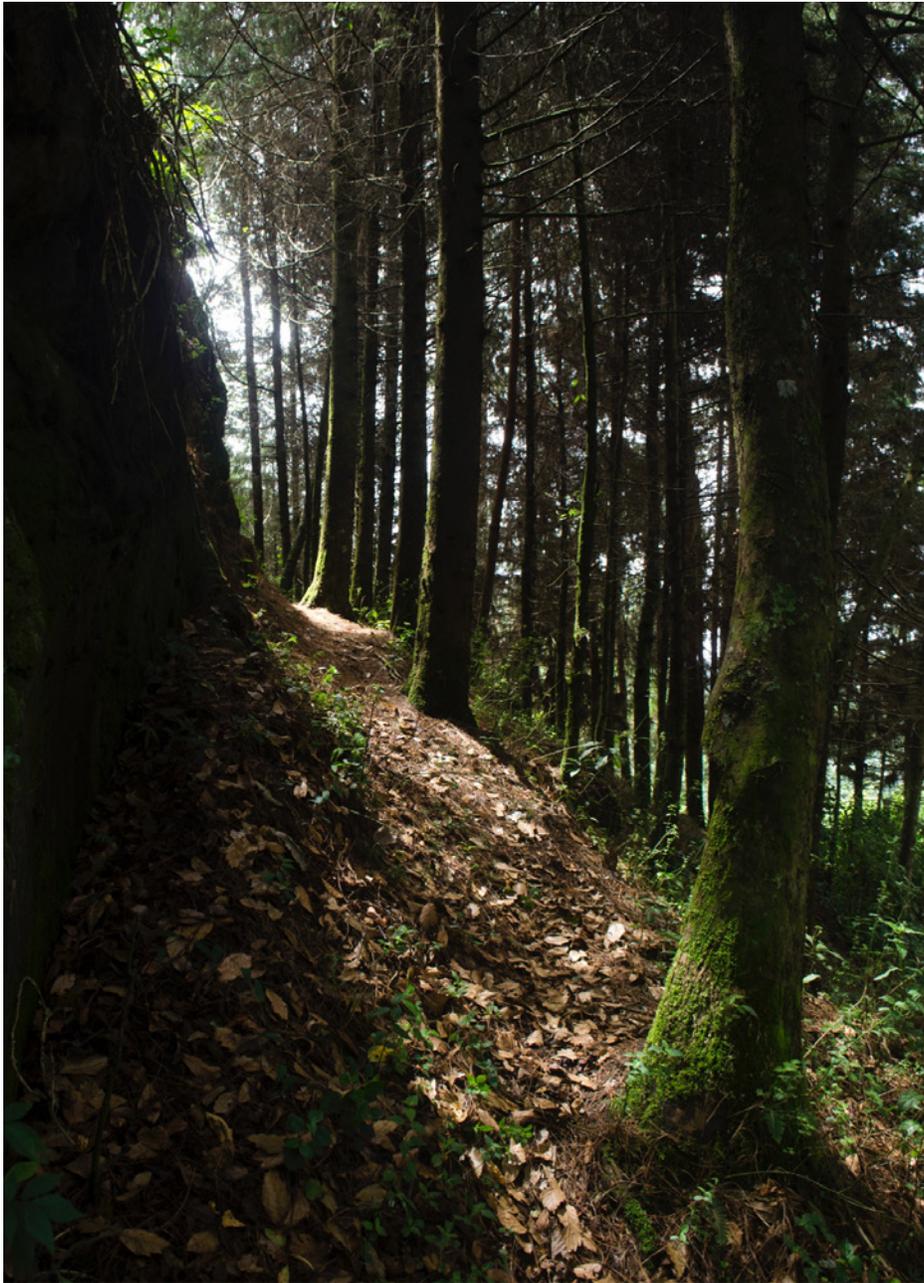
En un texto académico las ideas deberían dialogar entre sí, motivar y dejar espacio para la reflexión y la crítica y, por qué no, también para la creación.

## Referencias

- ARDOINO, J., "Del acompañamiento como paradigma", *Revista del servicio de formación permanente de la Universidad de París VIII*, núm. 40, 2000, pp. 1-12. Traducción: María Inés Grosso y Patricia Willson.
- BECKER, H., *Manual de escritura para científicos sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.
- BLEGER, J., *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*, México, Folios Ediciones, 1983.

110. G. Hernández, "Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento", en *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, México, Universidad Autónoma de México, 2017, p. 40.

- BOURDIEU, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 2005.
- CALSAMIGLIA, H. y Tusón, A., *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999.
- CARDONA, G. R., *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa, 1991.
- CARLINO, P., "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere*, vol. 6, núm. 20, 2003, pp. 409-420.
- CASSANY, D., *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 2016.
- COMEPO, *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*, México, Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C. 2015.
- FOSTER, W., "Esto es agua", *Círculo de poesía*, 2015. Consultado en <https://circulodepoesia.com/2015/03/esto-es-agua-texto-de-david-foster-wallace/>
- FREUD, S., "La resistencia y la represión", en *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.
- GARCÍA, L., "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben", *A Parte Rei*, núm. 74, 2011, 8 pp.
- GUTIERREZ V., S., "El discurso argumentativo. Una propuesta de análisis", *Escritos*, núm. 27, 2003, pp. 45-66.
- HERNÁNDEZ, G., *Literacidad académica*, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.
- HERNÁNDEZ, G., "Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento", en *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, México, Universidad Autónoma de México, 2017, pp. 35-60.
- NAJMANOVICH, D., *El mito de la objetividad. La construcción colectiva de la experiencia*. Buenos Aires, Biblos, 2016.
- SEP, *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, México, sep, 2017.
- SERAFINI, M. T., *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, México, Paidós, 2006.
- TOLEDO, A., "La resistencia en el tratamiento psicoanalítico", *Centro Eleia*, 2017. Consultado en <https://www.centroeleia.edu.mx/blog/la-resistencia-en-el-tratamiento-psicoanalitico/>
- ZAYAS, F., "Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita", *Revista iberoamericana de educación*, núm. 59, 2012, pp. 63-85.



77

77

## El blog como evidencia de alfabetización académica en la educación superior

Pablo Pillot Rueda<sup>111</sup>

"La más noble adquisición de la humanidad es el habla, y el arte más útil, la escritura", cita Olson<sup>112</sup> acerca de la *desmitologización* de la cultura escrita, y una parte de ella es la escritura en el ámbito educativo. Podría decirse lo mismo entre el habla y la lengua, pues conviene saber que entre las dos entidades existe un diálogo mutuo. De igual modo pasa con las prácticas escritas vernáculas y las académicas: los estudiantes leen y escriben mucho, todo estudiante lo hace; "las prácticas cotidianas de uso de la lengua escrita influyen de manera decisiva sobre lo que ocurre en el ámbito escolar, tendiendo puentes entre la esfera de lo íntimo y personal hacia lo público y académico del ámbito escolarizado",<sup>113</sup> la imbricación sería en cómo y de esto surge una relación que ayuda a trasladar la escritura a un nivel especializado.

Así, para lograr una comunicación efectiva es necesario reaprender esta capacidad en un espacio donde escribir forma parte fundamental de un proceso adquisitivo, pues evidencia el acto del conocimiento, lo plasma en papel. En ese sentido, me gustaría explicar una estrategia que implemento en las aulas donde imparto talleres de redacción y que investigo con el propósito general de concretar la enseñanza. Con miras a expresarla, dividí el capítulo en tres partes principales, en el primer apartado exploro un marco teórico que me ayudó a situar tanto la imagen del docente como la del estudiante en un espacio educativo, con el objetivo de lograr una aplicación didáctica fundamentada en la literacidad; es decir, en "una práctica aprendida por el ser humano para que le sea útil a sus propósitos",<sup>114</sup> en este caso con fines comunicativos.

78

78

111. Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas, y Licenciado en Contaduría y Finanzas por la Universidad Veracruzana. Tiene formación para la enseñanza del español como lengua extranjera, en alfabetización académica a nivel superior y en oralidad planificada. Desde 2016 es académico adscrito al Área de Formación Básica General de la Universidad Veracruzana, docente de Lectura y escritura de textos académicos y Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo, en la misma casa de estudios. Correo electrónico: ppillot@uv.mx

112. D. R. Olson, "Desmitologización de la cultura escrita", en *El mundo sobre el papel. Impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, España, Gedisa editorial, 1998, p. 21.

113. S. Reyes, J. Fernández-Cárdenas y R. Martínez, "Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior. Un caso de innovación educativa en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, p. 508.

114. M. E. Montes y G. López, "Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas", *Perfiles educativos*, vol. 155, núm. 39, enero-marzo de 2017, p. 162.

Asimismo, los Nuevos Estudios de Literacidad o *New Literacy Studies*<sup>115</sup> y el enfoque alfabetización académica,<sup>116</sup> teorías que contribuyeron al desarrollo de investigaciones hispanoamericanas (más latinoamericanas y fundamentalmente mexicanas), me permitieron definir los perfiles de universitarios de recién ingreso, esto mismo se explica a manera de impresiones generales en el segundo apartado. El tercer apartado corresponde a una aplicación didáctica que he tenido a bien efectuar a lo largo de dos años de práctica como docente en el Área de Formación Básica General de la Universidad Veracruzana y que incorpora medios digitales, concretamente un blog, que evidencia el proceso de escritura y lectura adscrito al ámbito académico de una Institución pública de Educación Superior en México.

### Tipos de literacidades: académica, digital y vernácula

Enseñar a leer y escribir en la universidad supone en el docente la apropiación de todo tipo de cultura escrita, esta última entendida como "nuestra capacidad para utilizar textos escritos"<sup>117</sup> susceptibles a ser especializados; no obstante, en ese cúmulo de *corpus* existen niveles de distinción, por tal motivo resulta necesario el análisis de un recurso didáctico para establecer una propuesta de aplicación ante una heterogeneidad discursiva.

El concepto de literacidad recuperado del entorno anglosajón, y adoptado de igual manera por investigaciones sobre alfabetización académica, ayuda a situar al docente que imparte asignaturas de lectura y redacción con el objetivo de fomentar la adquisición de nuevas estructuras de conocimientos. De acuerdo con esto, debemos tomar en cuenta que algunas de estas investigaciones entienden como "literacidad y alfabetización académica a las prácticas más generalizables, por ejemplo, las que se enseñan en asignaturas iniciales que suelen formar parte de los programas de estudio del nivel superior o en talleres de redacción general",<sup>118</sup> y que es el marco teórico aplicado a esta propuesta.

En ese sentido, el capítulo tiene como finalidad presentar una estrategia para fomentar la escritura de textos académicos, propia de la enseñanza a nivel superior. Por tal motivo adapté una propuesta didáctica de alfabetización académica para redactar textos argumentativos, el blog, donde retomé una pequeña aplicación de la literacidad digital utilizada para:

Referir al nivel de uso y no a la acción de capacitación en temas de tecnología digital; del mismo modo es importante señalar que como toda

115. G. López y G. López Bonilla, "Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades", *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 383-412; A. Olaizola, "Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica", Suplemento signos ELE, septiembre de 2015, pp. 1-18.

116. P. Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003; P. Carlino, "Alfabetización académica: 10 años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381.

117. D. R. Olson, *op. cit.*, p. 21.

118. M. Montes y G. López, *op. cit.*, p. 165.

práctica letrada, tal literacidad está condicionada por toda una gama de aspectos referentes al contexto que está viviendo el estudiante.<sup>119</sup>

**Esta última noción, la del contexto, es pieza clave para entender que alumnos y alumnas conviven y nacen en una era digital, realidad donde pasan gran parte del tiempo para relacionarse con este medio. Al respecto Prensky dice:**

Los estudiantes de hoy son todos "nativos" del lenguaje digital de los ordenadores, videojuegos e Internet [...]. Este nuevo grupo de estudiantes quienes han accedido a las universidades son esencialmente diferentes que sus profesores, debido al uso constante y frecuente de las tecnologías. Ellos usan estas herramientas como extensiones de sus cuerpos y mentes, con fluidez las incorporan en sus rutinas diarias.<sup>120</sup>

De acuerdo con la cita anterior, la realidad digital tiene grandes implicaciones que podrían ayudar a la escritura de textos académicos; si analizamos el concepto de las literacidades mencionadas, contrario a lo creído, "la afirmación de que en la era de Internet los jóvenes leen y escriben poco [...] es [...] discutible, ya que [...] desconocerían la arquitectura básica de la [...] Web, y [...] sólo tomarían en cuenta las prácticas discursivas legitimadas por las instituciones educativas".<sup>121</sup> Esto quiere decir, a favor de los usos vernáculos de esta teoría, que la reivindicación de estas prácticas sociales hacia el ámbito académico podría resultar un vehículo para llegar a una aplicación didáctica.

Desde esta visión, como explicaré más adelante, los estudiantes pueden alcanzar una adquisición de los saberes lecto-escriturales a través de la implementación secundaria del saber digital, pues investigaciones conciben a este último como "un esquema [...] para estudiar de manera ordenada e independiente del uso de software y hardware específicos (propietarios o libres) lo que los usuarios de sistemas digitales deben saber y saber hacer con las Tecnologías de Información y Comunicación".<sup>122</sup> En complemento de lo anterior, el recurso digital secundaria fomenta una transversalidad en el proceso educativo.

De acuerdo con esto, la aplicación de los tipos de literacidad mencionados (académica, digital y vernácula),<sup>123</sup> ejercitan la adquisición de conocimientos multidisciplinares en el estudiante para concebir a las prácticas de

119. J. L. Aguilar, A. Ramírez y R. López, "Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso", *Revista electrónica de investigación y docencia: REID*, número 11, enero de 2014, pp. 125-26.

120. En E. Gallardo, "Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales", *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, junio de 2012, p. 10.

121. A. Olaizola, *op. cit.*, p. 6.

122. A. Ramírez y M. Casillas, "Hojas de trabajo de los saberes digitales", *Blog del proyecto de Brecha Digital en Educación Superior*, agosto de 2014, párr. 1.

123. Parto de la noción que Montes y López apuntan en una revisión teórica "con relación a la distinción entre lo académico y lo disciplinar, Fang y Coatoam [...] sostienen que la literacidad disciplinar puede ser clasificada como un tipo de literacidad académica. Ello se debe a que esta última se relaciona con prácticas específicas del ámbito académico, mientras que la literacidad disciplinar puede ocurrir en cualquier ámbito" (M. Montes y G. López, *op. cit.*, p. 164). Es decir, las prácticas disciplinares se suscitan no sólo en la esfera académica.

escritura en el nivel superior como un manejo de información variada, donde no sólo se tiene que realizar lecturas superfluas o un uso recreativo pocas veces disciplinar de las tecnologías informativas, sino al contrario, motivan el desarrollo cognitivo de la capacidad para legitimar los estudios mediante dos herramientas: la escritura y la tecnología digital; se incentiva así, conforme a estas premisas, una introducción relativa a los métodos de investigación. En ese sentido conviene hacer énfasis en lo siguiente:

La diferenciación entre prácticas letradas vernáculas y prácticas letradas dominantes es establecida por los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies*). Desde una perspectiva etnográfica, este campo de estudios desarrolla una definición ecológica de las nociones de lectura y de escritura y postula que son actividades humanas situadas histórica, social y personalmente en la vida de cada individuo y comunidad, según sus intereses y necesidades.<sup>124</sup>

Conforme a lo citado, el posicionamiento para el docente de lectura y escritura de nivel superior, en específico caso, sería el de concebirse como parte de una generalidad temporal basada en un discurso especializado y su deber sería entonces el de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para la escritura de textos académicos situados, es decir, mediante el uso de su característica contextual. Del mismo modo, la unión de enfoques pretende que los aprendientes adopten las estructuras previas de su conocimiento (sobre procesos de lectura y escritura) con un discurso especializado, a fin de desarrollar, en palabras de Fang:

La capacidad de participar en prácticas sociales, semióticas y cognitivas consistentes con aquéllas que llevan a cabo los expertos en la disciplina. [Basándose] en la creencia de que la lectura y la escritura son parte integral de las prácticas disciplinares y que las disciplinas no sólo difieren en el contenido, sino también en la forma en la que ese contenido es producido, comunicado y criticado.<sup>125</sup>

Para el docente es necesario fomentar una actividad que motive la reflexión sobre los usos contextuales en las acciones de leer y escribir en distintos ámbitos, donde se promueva una actitud positiva para su práctica. También, una participación encaminada a tener consciencia sobre las adecuaciones que se deben tomar en cuenta para dichos procesos y la implementación de un enfoque pedagógico pertinente para realizar esta empresa.

### **El enfoque de alfabetización académica**

Si consideramos las palabras de Vázquez: "la alfabetización no es un producto acabado sino un proceso de formación",<sup>126</sup> podemos partir de la idea que Carlino

124. A. Olaizola, *op. cit.*, 2015, p. 8

125. En M. Montes y G. López, *op. cit.*, p. 165.

126. En M. Cisneros, G. Olave e I. Rojas, "La lectura y la escritura en el contexto universitario", en

tiene en cuanto a su definición de alfabetización académica, enfoque reconocido como "el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad".<sup>127</sup> Para esta autora resulta necesario que el docente conozca las dificultades que presentan los estudiantes al ingresar en un nuevo espacio, el universitario, y que podrían obstaculizar el aprendizaje de cualquier tipo de prácticas discursivas en dicho ambiente (entiéndase éstas como la apropiación del conocimiento especializado).

En ese sentido conviene mencionar que el proceso de alfabetización que se sigue desde la etapa logográfica a nivel básico no representa el producto final para saber leer y escribir eficientemente en la educación superior. Los estudiantes enfrentan dificultades gracias a su educación previa,<sup>128</sup> pues muchas veces este importante proceso no se centra en su desarrollo futuro y básicamente se fundamenta en un modelo conductista de codificación-decodificación, no de comprensión inferencial. El capítulo parte de la noción de que las prácticas lecto-escriturales son actividades cognitivas de información procesada y más allá de la asimilación, es necesario para una buena lectura y escritura en cualquier ámbito, el empleo de la inferencia.<sup>129</sup> Entonces, resulta necesario que el mismo académico reconozca sus propios procesos de adquisición para poder transmitirlos a los estudiantes.

El enfoque de alfabetización académica bien implementado, según palabras de Carlino, ayudaría a los estudiantes para despertar ideas de pertenencia a una comunidad discursiva donde recién ingresan, con el propósito de desarrollar el conjunto de actividades necesarias para aprender a ser un profesionalista, en pocas palabras, para ser letrado.<sup>130</sup> Acorde con lo expuesto, conviene mencionar que esta perspectiva se basa actualmente en una teoría sociocultural que ha sido investigada por los nuevos estudios de literacidad y que ha tenido a bien englobar todo tipo de prácticas discursivas; me refiero a las teorías que conceptualizan todas las prácticas letradas pertenecientes a una comunidad o "lo que hacen las personas cuando leen y/o escriben entendida como una práctica social situada".<sup>131</sup> Esta apertura para el ámbito educativo promueve una relación entre los usos cotidianos y académicos de la lectura y la escritura, pues –según explicaré más adelante– contribuye a una asimilación eficiente de las competencias.

Por último, para enfatizar la noción de literacidad aplicada a la alfabetización académica digital, es necesario mencionar lo que Zavala propone

*Alfabetización académica y lectura inferencial*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2013, p. 3.

127. P. Carlino, *op. cit.*, 2003, p. 13.

128. M. Mateos, "Aprender a leer textos académicos. Más allá de la lectura reproductiva", en *Psicología del aprendizaje universitario. La formación de competencias*, España, Morata, 2009, pp. 113-117 y M. Castelló, "Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?", en *Psicología del aprendizaje universitario. La formación de competencias*, España, Morata, 2009, pp. 125-27

129. J. A. García, "La teoría cognitiva de la comprensión de textos", en *Lectura y conocimiento*, Barcelona, Paidós, 2006, pp. 47-55.

130. P. Carlino, *op. cit.*, 2003, p. 14.

131. G. López y C. Pérez, "Debates actuales en torno a los conceptos de 'alfabetización', 'cultura escrita' y 'literacidad'", en *Lenguaje Educación e Innovación (LEI)*, México, Fundación SM, 2014, vol. 1. *Lengua y Educación. Temas de investigación educativa en México*, p. 28.

como literacidad vernácula, que se representa en “aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes”.<sup>132</sup> Cuando afirmé en la introducción que los estudiantes leen y escriben mucho, quería referirme a esta condición, ¿no son acaso las escrituras y lecturas cotidianas las que más facilitan nuestro acontecer, desde transcribir la lista de compras, enviar un mensaje de texto para establecer comunicación con otra(s) persona(s), hasta teclear una ubicación o leer la ruta del transporte público?

En virtud de lo expuesto, cabe preguntarnos ahora: ¿Qué podemos hacer con la lectura y escritura que realizan los estudiantes para poder despertar en ellos una noción de pertenencia a una comunidad discursiva especializada? ¿Podrían utilizarse estas prácticas vernáculas para introducirlos a la lectura y escritura de textos académicos en la universidad? Para dar respuesta a estas cuestiones es necesario conocer la comunidad discursiva de estudiantes recién ingresados a instituciones de educación superior y tener en cuenta las palabras definitivas de Olson:

Casi ningún acontecimiento significativo, desde la declaración de una guerra hasta un simple saludo de cumpleaños, se produce sin una apropiada documentación escrita. Los contratos se sellan con una firma. Los artículos en los mercados, los nombres de las calles, las lápidas, todos llevan inscripciones.<sup>133</sup>

Desde este punto, la escritura es un elemento inherente en el estudiante, un hecho material que lo ha acompañado poco después que desarrolló su capacidad de comunicación y del que estoy seguro que puede trabajarse para fomentar un cambio en sus prácticas académicas.

### Relación de universitarios de nuevo ingreso con la lectura y la escritura

Como lo mencioné, resulta un deber del académico conocer el tipo de estudiantes a los que imparte clases, independientemente del nivel educativo o ámbito disciplinario del que provengan. Esta práctica tiene que llevarse a cabo desde el inicio de clases, ya que es fundamental un encuadre para que el docente adapte la planeación de estudios a las necesidades observables de los estudiantes.

En este apartado expongo los resultados de una encuesta para conocer las prácticas lecto-escriturales que efectúan los alumnos de recién ingreso a la Universidad Veracruzana y posteriormente registro impresiones sobre perfiles generales de estudiantes que llegan a instituciones públicas de educación superior en México (basadas enteramente en mi experiencia como docente) de lo que Olson consideró “*habilidades básicas, lectura, escritura*”.<sup>134</sup>

132. V. Zavala, “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”, en *Para ser letrados*, Barcelona, Paidós, 2009, p. 31.

133. D. R. Olson, *op. cit.*, p. 21.

134. *Idem*.

**Prácticas de lectura y escritura en estudiantes universitarios de recién ingreso**

El 27 de abril de 2018 se publicó el análisis del Módulo de Lectura (MOLEC) difundido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), derivado de una encuesta que centra su atención en el estudio de la percepción de la lectura en la población mexicana. El resultado no fue para nada alentador, pues en primera instancia la circular señala que disminuye la población lectora en México. Por tales motivos, y basándome en dicha encuesta, diseñé una adaptada a la educación superior en el mismo espacio geográfico, que denominé "Percepción de la lectura y la escritura en universitarios de recién ingreso", con el objetivo de cuantificar qué hábitos tienen los estudiantes para y con la lectura y la escritura.<sup>135</sup>

El procedimiento seguido para la recaudación de datos cuantificables se describirá a continuación: previamente se proporcionó a los estudiantes una liga con acceso mediante una carpeta de almacenamiento en la nube, los encuestados debían ingresar a un documento para poder ingresar a la liga. Se aplicó la encuesta en línea a una población de 28 estudiantes pertenecientes a diferentes programas educativos de la Universidad Veracruzana en el periodo intersemestral 2018-2, la aplicación comprendió la semana del 2 al 8 de julio.

Mencionaré brevemente los resultados más significativos para concretar el objetivo de conocer las prácticas de lectura y escritura en la población encuestada: de acuerdo con el análisis se percibe que 75 % acostumbra a escribir, aunque de toda esa población, 60 % genera la mayor parte de sus escritos en su centro de estudios. Esto quiere decir que lo que realmente escriben son apuntes de clase, para los que –por cierto– ninguno de ellos optó como respuesta positiva las prácticas escriturales en bibliotecas; es decir, sólo 40 % de esa población tiene la costumbre de escribir en casa, situación, puede suponerse, que es el espacio donde redactan textos académicos. Si bien la situación se invierte en la apreciación de la lectura, donde casi 80% lee en casa, no puede decirse lo mismo con el acto de escribir, esto es, la escritura para estos estudiantes es sublevada y dirigida a la praxis del aula.

De acuerdo con lo anterior, la encuesta sirve como parámetro para saber que existen grandes sesgos en cuanto al conocimiento especializado se refiere, resulta obvio que la responsabilidad del docente es intentar adecuar sus técnicas de estudio a las comunidades disciplinares que se enunciaron en anteriores párrafos. Por tales motivos, me parece plausible la implementación de literacidades digitales vernáculas, pues como ya he explicado, representan un anclaje para que los estudiantes comiencen a escribir de manera más consciente dentro del espacio universitario.

135. El instrumento de evaluación puede consultarse en <https://forms.gle/Cs89GexUkKFWqbTZ6>. Como parte de la metodología realizada para el molec 2018 se utilizó el cuestionario que puede descargarse en la siguiente liga: [http://www3.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/436/related\\_materials?idPro](http://www3.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/436/related_materials?idPro). La adaptación del módulo a la educación superior se basó en esas preguntas (para un solo levantamiento en línea). Cabe resaltar que la encuesta del inegi se centra sólo en la percepción que tienen los ciudadanos mexicanos sobre la lectura y puesto que el objetivo de este apartado es conocer las competencias lecto-escriturales en estudiantes de recién ingreso, se crearon también preguntas para conocer su percepción de la escritura.

### **Perfiles de nuevo ingreso**

Las personas que recién ingresan a una IES son sujetos situados en diferentes contextos y se encuentran en uno nuevo, *la carrera*. Dicha entidad (identidad) inicia cuando son adscritos al espacio universitario, debo aclarar también que en menor o mayor medida inconscientemente piensan que la finalidad de estudiar en la universidad es capacitarse para que puedan laborar en un ámbito profesional específico. Ellos tienen una historia diferente a cualquier otra, en tanto que son únicos, además de que muchas veces su lugar de origen es distinto al de su espacio educativo.

Ya inscritos deben asistir a un curso inductivo en el que les ofertan distintas materias y se dan cuenta, entre otros aspectos, de que tienen que cursar experiencias educativas de “tronco común” (o lo que es lo mismo, un ambiente donde convivirán con otros estudiantes, algunas veces de diferente carrera). Conviene saber que en la mayoría de los casos no tienen idea del contenido que se les pretende enseñar o bien, poseen una idea errónea sobre la materia; sin embargo, una de ellas les resulta familiar: Lectura y redacción.

### **Lectura**

Por lo regular, algunos estudiantes siguen en sus redes sociales publicaciones periódicas como revistas de cultura y periódicos nacionales. Entonces, muchas veces leen solamente las entradas o publicaciones con la información sintetizada de la fuente original, pues prefieren realizar lecturas en multimedia cuando tienen ratos libres, por ejemplo, mediante la plataforma de YouTube mientras leen traducciones o líricas de sus canciones favoritas; del mismo modo, sólo algunos son partidarios de la lectura de subtítulos para ver series o películas.

Cabe aclarar que por lo regular son lectores de géneros digitales vernáculos como memes, tuits, publicaciones de Facebook, correos electrónicos, alguna que otra entrada de blogs, títulos de imágenes y si es que tienen el objetivo de realizar una lectura informativa para ampliar su educación, están familiarizados con la investigación en *wikis*, foros, páginas institucionales o tutoriales.

Puedo deducir, y a manera de ejemplo, que la interacción con la lectura en formato físico para algunos estudiantes puede ser de los siguientes modos: 1. Les gusta leer compulsivamente traducciones de mangas coreanos y novelas de Murakami, ya que prefieren consumir todo tipo de objeto cultural oriental, 2. Otros leen ocasionalmente revistas de divulgación científica (sobre todo *National Geographic*), pues piensan que son la “verdad absoluta” y se conciben a sí mismos como seres de ciencia. De igual forma, en su educación previa leyeron, además de libros de texto, uno que otro de corte literario y alguna vez se informaron en notas periodísticas impresas.

### **Escritura**

De manera paralela, los estudiantes universitarios de recién ingreso han escrito básicamente el mismo tipo de géneros textuales, es decir, tienen la práctica común de escribir textos digitales como algunos de los mencionados en párrafos anteriores, sobre todo en ventanas de comentarios donde ejercitan de alguna u otra manera su opinión. También han enviado correos o mensa-

jes electrónicos dirigidos a sus docentes para exponer sus dudas o preguntar sobre su calificación final. La gran mayoría utiliza un servicio de mensajería privada como WhatsApp o Messenger para comunicarse con sus contactos mediante códigos de escritura alfanuméricos y *emojis*, es decir, para “hablar” con personas dentro de una realidad digital.

Algunos cuentan con publicaciones originales, por ejemplo, tienen un blog donde escriben de vez en vez uno que otro ejercicio estético de introspección y lo anotan a manera de prosa, otros escriben alguna que otra “crítica constructiva” en su cuenta personal de Twitter acerca de los temas tendencia en las redes sociales. Todos ellos han generado trabajos impresos para algunas de las materias que cursaron en la educación media superior, como guiones teatrales, reportes de prácticas de laboratorio, informes, etcétera.

### Argumentación

Leer y escribir no son actividades extrañas para estos estudiantes. Por ejemplo, para conocer la escritura de los universitarios de nuevo ingreso a quienes doy clases, organice una actividad que consiste en escribir un comentario crítico en un párrafo, esto es, una práctica letrada de lo que piensan acerca de temas particulares. La indicación impresa en una hoja puede ser la siguiente: Escribe tu opinión en un párrafo acerca de uno de estos temas: ciencia, bienestar social, filosofía, medio ambiente, género, salud o arte. Muchas veces el resultado puede ser como lo que anoto a continuación:

Ejemplo 1 Comentario crítico acerca de filosofía	Ejemplo 2 Comentario crítico acerca de ciencia	Ejemplo 3 Comentario crítico acerca de género
<p>“La filosofía es cuestionarnos. Una de las primeras preguntas que nos cuestionamos como personas es de dónde venimos, hay innumerables teorías que explican el momento exacto en que empezó la vida. Personalmente creo que venimos a ser parte de una cosa mucho más grande que nosotros, ya sea si lo llamamos Universo como lo hizo Einstein o Evolución según Darwin, pienso que el ser humano vino al planeta Tierra, un planeta diseñado para albergar vida, para hacer un eslabón que hace la diferencia”.</p>	<p>“Con sus descubrimientos nos da salud y felicidad, como la penicilina y otras medicinas que curan muchas enfermedades incurables y ahora ya mero van a curar el cáncer y otros asotes. También hace máquinas que piensan (que se llaman las computadoras) que son como el cerebro aunque la verdad no son porque el cerebro es algo muy complicado y difícil de entender pero de todos modos se parecen mucho y también permitido que el Hombre viaje a la Luna y otros planetas o sea la conquista del Espacio. Por eso y otras razones pienso que la ciencia puede hacer milagros (sic)”. Ver pag 93 (1)</p>	<p>“Escribiré sobre un género musical, el del reguetón. Qué puedo decir sobre esto que no se haya dicho ya, bueno que hay que decir que casi todo video musical o canción de este género de música siempre muestra a la mujer como un objeto sexual, al igual que siempre muestra al hombre satisfecho de ella, lo hace ver como un macho que puede hacer lo que quiera con ella, podemos poner de ejemplo la canción de Cuatro Babys, en la cual muestra al cantante Maluma con cuatro mujeres, y con las cuales tiene relaciones sexuales y en ningún momento él sale perjudicado”. Ver pag 93 (2)</p>

1. R. Pérez Tamayo, “Medicina, ciencia y arte”, en *Serendipia, ensayos sobre ciencia, medicina y otros sueños*, México, Siglo XXI editores, 2005, p. 15.

2. Estos textos fueron adaptados con fines educativos. La cita-testimonio de Pérez Tamayo actúa aquí como una emulación sobre algunas escrituras estudiantiles.

De lo anterior puedo inferir lo siguiente: existen dificultades ortográficas graves en el segundo ejemplo. Asimismo, ninguno infirió que debía escribir un título a su párrafo y de estos tres ejemplos sólo dos mencionaron indirectamente a otros autores. Igualmente, la mayoría presenta dificultades para organizar sus ideas (principales y secundarias). Empero, lo más valioso de esta actividad es que todos estos estudiantes tienen la capacidad, ahora comprobada, de argumentar o, en determinado caso, de exponer sus ideas, sobre todo en el primer ejemplo.

Este hecho representa la muestra de un código vivo, uno de los materiales con los que construyo y planifico mi oficio; después de esto, considero el momento apropiado para ejercitar a los estudiantes en materia de lectura y transmitir los mecanismos necesarios para mejorar: a) las capacidades para leer y escribir y b) la comprensión mediante "actividades que permitan determinar qué cuenta como conocimiento válido en una disciplina, qué normas y roles se deben cumplir en una comunidad específica, (y) cómo se determina la autoridad de la misma",<sup>136</sup> en otras palabras, para propiciar la reflexión de que la escritura como proceso demanda una gran carga de investigación.

Esta propuesta intenta, de igual manera, instaurar un cambio de percepción sobre la lectura y la escritura a nivel universitario, mediante una intervención que retoma el concepto de literacidad vernácula y digital a través del manejo de recursos tecnológicos de la denominada Web 2.0. En otro sentido, también tiene el objetivo de concientizar a los estudiantes sobre su calidad de miembros de una comunidad especializada y que, dentro de ella, escribir es un medio de legitimar su opinión, o sea, de contribuir al *corpus* de conocimientos propios de su disciplina.

87

87

### Propuesta educativa para la alfabetización académica: estrategia didáctica del blog

La implementación del blog para saber, crear y manipular contenidos de textos académicos no es nueva en absoluto. Investigaciones como las de Olaizola; Fernández, Martínez y Reyes; Martínez y Hermosilla,<sup>137</sup> por ejemplo, han explorado las posibilidades de intervención educativa en alumnos y alumnas de educación superior a través de medios digitales. En adición a estas investigaciones, académicos como Ramírez y Casillas han creado un blog perteneciente a la Universidad Veracruzana, cuyo primer objetivo es el de "conocer cuánto saben, cuánto usan y para qué usan las TIC los estudiantes y profesores".<sup>138</sup>

El blog puede considerarse para fines educativos como "un formato de publicación web que se actualiza periódicamente y en el que se recopilan cronológicamente textos [...] de uno o varios autores. Supone, por tanto, un sitio web personal o colectivo que simplifica y facilita la publicación de

136. M. Montes y G. López, *op. cit.*, p. 165.

137. A. Olaizola, *op. cit.*, pp. 1-18; S. Reyes, J. Fernández y M. Martínez, *op. cit.*; A. Martínez y J. Hermosilla, "El blog como herramienta didáctica en el espacio europeo de Educación Superior", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 38, julio- diciembre de 2010, pp. 165-175.

138. Ramírez y Casillas, *op. cit.*

contenidos".<sup>139</sup> Así, utilicé el siguiente sitio creado con fines educativos: <https://escrituraacademicauniversitariosuv.blogspot.mx/><sup>140</sup> como un medio de evidencia para plasmar prácticas de escritura académica, concretamente de un texto argumentativo, igualmente, tomo en cuenta el perfil de estudiantes de nuevo ingreso a instituciones públicas de educación superior en México descrito en el apartado anterior e intento atenderme fielmente a lo explicado sobre las teorías de literacidad, partiendo del objetivo de:

El desarrollo de la Web 2.0, en donde los usuarios pueden ser, al mismo tiempo, lectores y autores de objetos digitales y de la explosión de los medios sociales, la interconectividad pasa a enmarcar y potenciar las características que usualmente definen a la escritura y la lectura digitales: multimodal, multigenérica, colaborativa, etc.<sup>141</sup>

Es decir, al medio digital le corresponden procesos nuevos de escritura. Cabe aclarar que por las limitaciones y población estudiantil tan amplia, la primera intervención tuvo como resultado la escritura de síntesis críticas (argumentadas) sobre textos especializados propios de las comunidades disciplinares a las que pertenecen los estudiantes a quienes impartí los programas educativos de Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo, y Lectura y escritura de textos académicos en el periodo escolar agosto 2017-enero 2018, en distintos espacios de la Universidad Veracruzana, concretamente las facultades de Lengua Inglesa, Antropología, Pedagogía y Economía. En ese sentido, el blog cuenta con una mayor incidencia de prácticas escritas en estas literacidades disciplinares, para ser exactos 63. Por tanto, se adaptó la agenda para que el instrumento de evaluación retomara una metodología mediante concurso para el seguimiento, evaluación y publicación del género: ensayo académico, a partir del periodo escolar enero-agosto 2018, correspondiente también al periodo intersemestral de verano 2018; la consecuencia de esta modificación se vio reflejada en la publicación de ensayos disciplinares provenientes de distintas áreas del conocimiento.

El producto de esta segunda intervención cuenta con 16 nuevos formatos de entrada para la publicación de ensayos académicos que intentan fomentar la difusión de diversos programas educativos, entre los que se incluyen las áreas Técnica, Económico-administrativa, Biológicas y Humanidades. Se pretende que la implementación de nuevos procesos o metodologías y la retroalimentación de los lectores transformen el sitio.

139. Martínez y Hermosilla, *op. cit.*, p. 166.

140. Al respecto, debo dar crédito a Diana Gómez Antonio y a Arturo Villa López, estudiantes de la Licenciatura de Ingeniería de Software en la Universidad Veracruzana, quienes colaboraron en la creación de la plantilla y ediciones de algunas entradas del blog y a quienes tuve el gusto de compartirles mis conocimientos de lectura y escritura. Sin ellos, la estructuración de este proyecto podría haberse atrasado, estos estudiantes son muestra viva de que la alfabetización académica sólo rinde frutos si existe un diálogo constructivo entre estudiante y docente y de que los saberes digitales y lecto-escriturales pertenecen a una misma comunidad discursiva, a una práctica letrada: al espacio universitario, es decir, a una consecuencia de las literacidades.

141. A. Olaizola, *op. cit.*, p. 6.

### **Descripción**

La actividad se encamina a concientizar el proceso de escritura, entendido como etapas de producción, concretamente las de planeación, escritura, revisión, corrección y, por último, la que debería estar perfilada hacia un cambio de perspectiva desde las literacidades: la publicación. Por experiencia, siempre se motiva a los estudiantes a escribir exhortándolos a legitimarse como especialistas y como una herramienta fundamental de su profesión; no obstante, me parece que una práctica que realmente los cambia y alienta es el hecho de que puedan publicar en un espacio creado con este fin, pues "los entornos y las herramientas digitales expanden dramáticamente las oportunidades que tiene los estudiantes para publicar. Blogs, sitios Web, wikis, perfiles y cuentas de redes sociales, historias digitales, podcast son formas de publicar".<sup>142</sup> Estas investigaciones también concuerdan en que utilizar los medios digitales puede despertar una motivación en los estudiantes para la realización y determinación de tareas.

Cierto es que los universitarios y las universitarias de inicio escriben como una forma de comprobar sus conocimientos, en prácticas escriturales como exámenes, informes de prácticas de campo, reportes de lectura, prácticas de laboratorio, reseñas, ensayos, etcétera. En ese sentido, para fines didácticos esta actividad pretende dar a conocer a los lectores digitales publicaciones especializadas (propias del contenido de cada literacidad) creadas por estudiantes recientemente ingresados al espacio educativo universitario; del mismo modo, puede servir para difundir temas que preocupan en cada una de las disciplinas.

89

89

### **Metodología**

Esta actividad se compagina con una emulación de concursos editoriales para enseñar el proceso de escritura del ensayo académico, género por demás utilizado en el ámbito universitario, y también como una vía de comprobación de lecturas y adquisición de conocimientos. La idea del concurso tiene la finalidad de motivar al alumno para que construya una primera versión de su ensayo antes de presentar la versión final (la preescritura, el borrador, etcétera). Los ganadores tienen el incentivo de ser publicados en el blog y obtener una buena calificación en dicha evidencia de desempeño, la convocatoria por lo regular se hace justo antes de la evaluación final y a manera de jurado y equipo colaborativo, los mismos estudiantes que ya están capacitados en alfabetización académica eligen al ganador.

Al respecto, cabe aclarar que los grupos a los que he impartido clases son de programas heterogéneos, es decir, sus integrantes pertenecen a diversas carreras, motivo por el que me ha parecido pertinente seleccionar a un solo ganador por sector y así evitar duplicidades y agruparlos por áreas académicas; también se explica en ese sentido por qué existe una gran diversidad de temáticas en el blog que son clasificadas mediante etiquetas de acuerdo con cada carrera y área de conocimiento.

En segunda instancia, el blog puede ser utilizado como un portafolio de evidencias textuales para el docente, según palabras de Despresbiteris: "ins-

---

<sup>142</sup>. *Ibid.*, p. 12.

trumento que permite la compilación de todos los trabajos realizados por los estudiantes durante un curso o disciplina. En él pueden ser agrupados datos de visitas técnicas, resúmenes de textos, proyectos, informes, anotaciones diversas".<sup>143</sup> En este caso preferí solamente publicar a los ganadores del concurso, mientras que opté por un medio de almacenamiento en la nube para que se acumularan las evidencias textuales a manera de carpeta, concretamente la plataforma de Dropbox, donde –para algunos otros autores– se favorecen las competencias comunicativas como la búsqueda y organización de la información y el manejo de bases de datos.<sup>144</sup> Del mismo modo, se comprueba que la manipulación de contenidos digitales resulta más factible en la evaluación del desempeño.

Para finalizar, los productos que actualmente se publican cuentan con una gran participación por parte de los estudiantes universitarios, este aspecto lo detallaré en las conclusiones; empero, lo importante es que se planteó como objetivo inicial un cambio en su percepción hacia la lectura y la escritura, me parece que esta permuta es clave para alentarlos a que desarrollen sus propios métodos de investigación, también para situarlos en el ambiente educativo universitario. Algunos llegan al cumplimiento cabal de dichas sentencias. Queda claro que esta actividad, como gran parte de las propuestas del oficio académico, es un *continuum* que tiende a la apertura y al cambio, debido a que la alfabetización académica, la acción de alfabetizar a nivel superior, no es un proceso finiquitado:

El concepto de alfabetización, desde su visión reduccionista y de resultado acabado, evoluciona hacia la concepción del ejercicio permanente y gradual propio de los procesos complejos, con necesidades específicas en cada disciplina del saber, ya no inclusivo sino *especialmente* en la educación superior.<sup>145</sup>

Es gracias a los estudios hispanoamericanos de literacidades, en este caso los centrados en la alfabetización académica, que podemos llegar a un aprendizaje situado para proponer una solución a las problemáticas mencionadas, pues las aplicaciones e intervenciones se logran gracias a estas teorías.

## Conclusiones

Debo aclarar que convendría ampliar la investigación con una encuesta estructurada, posterior a publicar las entradas en el blog, esto con el objetivo de tener datos cuantitativos con mayor grado de representación. Sin embargo, me limitaré a enunciar cualitativamente lo que observé durante el inicio, desarrollo y final de la estrategia didáctica.

143. A. Martínez y J. Hermosilla, *op. cit.*, p. 167.

144. M. Sevillano y E. Vázquez, 2014, p. 70.

145. M. Cisneros, G. Olave e I. Rojas, "La lectura y la escritura en el contexto universitario", en *Alfabetización académica y lectura inferencial*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2013, p. 5 (cursivas mías).

Por un lado, me percaté de un cambio considerable en la actitud hacia la escritura y la lectura, la mayoría de los estudiantes tomaron una postura más seria cuando se les informó que existía la posibilidad de ser publicados en un medio digital. Algunos de ellos se interesaron o se preocuparon en mayor medida por el resultado obtenido (querían verse publicados), se favoreció de esta manera al objetivo de instaurar una didáctica basada en alfabetización académica.

En ese sentido y gracias a la dinámica de la convocatoria a manera de concurso editorial, puedo afirmar que entendieron de mejor manera el proceso de escritura, es decir, que antes de escribir un texto público o publicable existen también los textos de autor o borradores<sup>146</sup> y que, en un sentido amplio, es una de las labores más difíciles de transmitir. De igual manera, considero que con esta actividad se promueven todas las fases del proceso para crear cualquier tipo de textos académicos: planear, escribir, revisar, corregir y, en adición, publicar. Desde este propósito el blog simuló ser una especie de editorial.

Por otra parte, hubo en todo el procedimiento un acercamiento al aparato crítico. Se hicieron una idea de la importancia de citar para ser publicados en medios académicos y adaptaron su ensayo a la *Guía de redacción en estilo APA*,<sup>147</sup> pues existía una actividad previa a la redacción que consistía en referir manualmente los textos que utilizarían como sustento teórico de su producto. Del mismo modo, se concientizó que el plagio es una acción penada, debido a que involucra falta ética al oficio del investigador; los trabajos que fueron detectados con estas condiciones se descartaron. De igual manera pasó con los que no cumplían con evidencias que representaran la planificación e investigación anteriores al ensayo.

Hay que mencionar, además de la obtención de un aprendizaje situado de acuerdo con las literacidades de cada disciplina, que los mismos estudiantes tienen ahora un conocimiento de documentos académicos. La totalidad de ellos consultó textos de su comunidad disciplinar; en esa misma línea advertí la presencia de cuatro tipos de publicaciones impresas: libros especializados, revistas especializadas, tesis presentadas para obtención de posgrados y libros de ensayo.

En cuanto al uso de las TIC y la denominada Web 2.0, algunos aprendieron a utilizar plataformas de almacenamiento en la nube, pues aún no eran competentes para el manejo de Dropbox o tenían conocimiento escaso sobre blogs. Todos los alumnos y alumnas mostraron acuerdo mutuo para subir sus productos a una carpeta personalizada de almacenamiento en la nube, con el objetivo de entregar sus evidencias de desempeño. Del mismo modo, agradecieron esta atención porque no tenían que imprimir sus textos, es decir, no afectó a su economía.

Algunas metodologías como las citadas en el apartado anterior suponen un seguimiento virtual total del académico en el aula de clases, incluso prevén la creación de comunidades de blogs para que exista un diálogo digital.

146. M. Mateos, *op. cit.*, p. 123.

147. Proyecto Alfa, *Alfabetización Académica*, ver "Materiales". Consultado en <http://proyectoalfa.org/escribir.html>

Las principales desventajas de esta investigación fueron que parte de la población estudiantil no tenía acceso a un dispositivo móvil (tableta o computadora portátil) para facilitar esta transformación estratégica, además de que la red en algunas de estas facultades no tiene la capacidad para poder utilizar la plataforma de blog porque representa una gran demanda de uso de internet. Sin embargo, me encuentro satisfecho con la intervención, pues me parece que esta estrategia didáctica evidencia resultados de alfabetización académica a través de las literacidades revisadas y es aplicable a grupos heterogéneos de estudiantes de primeros semestres en instituciones públicas mexicanas de educación superior.

## Referencias

- ACADEMIA de Lectura y escritura de textos académicos. Área de Formación Básica General, AFBG, *Programa de estudios de Lectura y escritura de textos académicos*, Universidad Veracruzana, julio de 2017. Consultado en <https://www.uv.mx/afbg/files/2018/01/6.-Lectura-y-escritura-11ene2018.pdf>
- AGUILAR Trejo, J. L., Ramírez Martinell, A. y López González, R., "Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso", *Revista electrónica de investigación y docencia: REID*, número 11, enero de 2014, pp. 123-46.
- CARLINO, P., "Alfabetización académica: 10 años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- \_\_\_\_\_, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- CASTELLÓ Badía, M., "Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?", en *Psicología del aprendizaje universitario. La formación de competencias*, España, Morata, 2009, pp. 120-33.
- CISNEROS Estupiñán, M., Olave Arias, G. y Rojas García, I., "La lectura y la escritura en el contexto universitario", en *Alfabetización académica y lectura inferencial*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2013, pp. 1-13.
- GALLARDO Echenique, E. E., "Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales", *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, junio de 2012, pp. 7-21.
- GARCÍA Madruga, J. A., "La teoría cognitiva de la comprensión de textos", en *Lectura y conocimiento*, Barcelona: Paidós, 2006, pp. 47-55.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI), *Disminuye la población lectora. Módulo de lectura (MOLEC) 2018*. Consultado en [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018\\_04.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf)
- LÓPEZ Bonilla, G. y Pérez Frago, C., "Debates actuales en torno a los conceptos de 'alfabetización', 'cultura escrita' y 'literacidad'", en *Lenguaje Educación e Innovación (LEI)*, México, Fundación SM, 2014, vol. 1. *Lengua y Educación. Temas de investigación educativa en México*, pp. 21-81.

- LÓPEZ-BONILLA, G., "Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades", *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 383-412. Consultado en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-)
- MARTÍNEZ GIMENO, A. y Hermosilla Rodríguez, J. M., "El blog como herramienta didáctica en el espacio europeo de Educación Superior", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 38, julio- diciembre de 2010, pp. 165-175.
- MATEOS, M., "Aprender a leer textos académicos. Más allá de la lectura reproductiva", en *Psicología del aprendizaje universitario. La formación de competencias*, España, Morata, 2009, pp. 106-19.
- MONTES Silva, M. E. y López Bonilla, G., "Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas", *Perfiles educativos*, vol. 155, núm. 39, enero-marzo de 2017, pp. 162-178.
- OLAIZOLA, A., "Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica", *Suplemento signos ELE*, septiembre de 2015, pp. 1-18. Consultado en <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3247/4001>
- OLSON, D. R., "Desmitologización de la cultura escrita", en *El mundo sobre el papel. Impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, España, Gedisa editorial, 1998, pp. 21-40.
- PÉREZ Tamayo, R., "Medicina, ciencia y arte", en *Serendipia, ensayos sobre ciencia, medicina y otros sueños*, México, Siglo XXI editores, 2005, pp. 11-29.
- PROYECTO Alfa, *Alfabetización Académica*, ver "Materiales". Consultado en <http://proyectoalfa.org/escribir.html>
- RAMÍREZ Martinell, A. y Casillas, M., "Hojas de trabajo de los saberes digitales", *Blog del proyecto de Brecha Digital en Educación Superior*, agosto de 2014. Consultado en [http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/2014/08/24/hojas\\_saberes\\_digitales/](http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/2014/08/24/hojas_saberes_digitales/)
- REYES Angona, S., Fernández-Cárdenas, J. M. y Martínez Martínez, R., "Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior. Un caso de innovación educativa en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 507-535.
- SEVILLANO, M. L. y Vázquez Cano, E., "Análisis de la funcionalidad didáctica de las tabletas digitales en el espacio europeo de educación superior", *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, núm. 11, 2014, pp. 67-81. Consultado en <http://www.redalyc.org/html/780/78031423006/>
- ZAVALA, V., "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura", en *Para ser letrados*, Barcelona, Paidós, 2009, pp. 23-35.

***Literacidad: sentidos, experiencias y narrativas***  
fue editado por la Biblioteca Digital de Humanidades de  
la Dirección General del Área Académica  
de Humanidades de la Universidad Veracruzana  
octubre de 2020.