

REVISTA ENTRE MAESTR@S

¿PARA QUÉ USAMOS
LOS NÚMEROS?
IDEAS PREVIAS DE LOS NIÑOS
Y NIÑAS DE 3 Y 4 AÑOS
SOBRE SU USO
Y REPRESENTACIÓN
Acela Ruiz Hernández
9

NUESTRAS TRADICIONES Migdalia Luna Cruz -21-

LECTURA Y ESCRITURA
DESDE LAS DISCIPLINAS.
CÓMO CONSTRUIR
Y PRODUCIR EL SENTIDO
DESDE LAS TRADICIONES
ORALES DE LAS CULTURAS
ORIGINARIAS
Victoria Yolanda Villaseñor López
-85-

LECTURA Y ESCRITURA
DE TEXTOS ACADÉMICOS:
UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO
EN LA UNIVERSIDAD
VERACRUZANA
María Isabel Guiot Vázquez
–98–

LA DISCUSIÓN EN EL AULA
COMO HERRAMIENTA
PARA GENERAR LA APROPIACIÓN
CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Jésica Roxana Franco
–142–

iHAGAMOS UNA REVISTA!
UN PLAN EN ESPERA
DE SU APLICACIÓN
Evelin Mariel Corzo Trejo
-168-



Guía para autores

Entre maestr@s es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestros de educación básica y educación superior, especialistas cuyos trabajos de investigación o intervención están vinculados con ámbitos educativos a nivel preescolar, primaria y secundaria; así mismo, las producciones de niños y jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen como propósito dar a conocer la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarlas, y descubrir acontecimientos significativos para los maestros de educación básica

Características de los textos publicables

- 1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas desde o sobre la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, entre otros, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
- 2. Los textos deben tener una extensión de 12 cuartillas para las secciones *Desde el aula, Para el consejo técnico, Hojas de papel que vuelan y Redes;* para las secciones *Desde los mesabancos y Encuentario,* la extensión deberá ser de tres a cinco cuartillas; en el caso de *Para practicar*, la extensión deberá ser de ocho cuartillas; y en *Para la biblioteca y Aprendiendo a través del cine*, serán máximo dos cuartillas.
- 3. Cada cuartilla deberá tener 3 cm de márgenes laterales y 2.5 cm de márgenes superior e inferior. El texto deberá estar escrito en fuente Times New Roman a 12 puntos con interlineado de 1.5.
- 4. Los trabajos deberán acompañarse de:
 - a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras) y nombre del autor.
 - b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo o particular, correo electrónico).
- 5. Los originales habrán de presentarse:
 - *a)* Procesados en computadora. El autor deberá entregar un archivo digital (en Word) que indique

- título, nombre completo del autor y todos los señalamientos del caso para su lectura.
- b) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.
- c) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
- d) Las referencias bibliográficas deberán elaborarse de acuerdo con las normas establecidas en el *Manual de Publicaciones* de la American Psychological Association (APA).
- e) Las fotografías, gráficas e imágenes que acompañen al texto deberán ser de alta calidad y contraste adecuado, con la nota o la referencia pertinente, e indicar dentro del texto el lugar donde deben incluirse. Es obligatorio que los autores proporcionen ilustraciones, fotografías o imágenes susceptibles de ser utilizadas como complemento informativo para sus artículos. Es indispensable que el autor informe si las imágenes enviadas requieren incluir algún crédito o solicitar permiso para su publicación. Todas las imágenes utilizadas deberán presentarse en formato EPS, TIF o JPEG con una resolución mínima de 300 dpi (deben pesar más de 700 kb). No deberán insertarse imágenes en archivos de Word.
- f) Las palabras, frases o señalamientos especiales únicamente deberán resaltarse en cursivas (itálicas).
- g) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, se deberá acompañar el texto con una fotografía o un archivo digital de buena calidad de la portada de la publicación señalada.
- 6. Los autores pueden enviar sus trabajos a la siguiente dirección electrónica: entremaestrosupn@gmail.com

Indicaciones generales

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

Los textos incluidos en **Entre maestr@s** pueden ser publicados en otros medios previo permiso por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

Los números de la revista en versión digital pueden descargarse de manera gratuita en el link: editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestr-s

SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso, *Entre maestros* abre sus páginas no sólo para que la explores, sino para que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niños y jóvenes de educación básica, y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes o especialistas. Su propósito es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros lugares desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, entre otros.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

En estas secciones se reseñan libros y películas que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente, y también se abren al mundo de la novela universal y, en particular, la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

Entre maestros abre un espacio más para el intercambio de las palabras de los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Rectora Rosa María Torres Hernández

Secretaria Académica María Guadalupe Olivier Téllez

Secretaria Administrativa Karla Ramírez Cruz

Directora de Biblioteca y Apoyo Académico Rosenda Ruiz Figueroa

Directora de Difusión y Extensión Universitaria Abril Boliver Jiménez

Director de Planeación Benjamín Díaz Salazar

Directora de Unidades UPN Yolanda López Contreras

Directora de Servicios Jurídicos Yiseth Osorio Osorio

Directora de Comunicación Social Silvia Adriana Tapia Covarrubias

Subdirectora de Fomento Editorial Mildred Abigail López Palacios

Coordinadores de Área Académica

- 1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
- 2. Diversidad e Interculturalidad Jorge García Villanueva
- 3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes Gerardo Ortiz Moncada
- 4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos Ruth Angélica Briones Fragoso
- 5. Teoría Pedagógica y Formación Docente Eva Francisca Rautenberg Petersen

Posgrado Rosalía Meníndez Martínez

Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Rosa María Castillo del Carmen

REVISTA ENTRE MAESTR@S

Directora María del Carmen Ruiz Nakasone **Codirectora de este número** Victoria Yolanda Villaseñor López **Asistente de dirección** Anabel López López

COMITÉ EDITORIAL

Josette Jolibert (Francia) • Rafael Porlán (España) • Carlos Lomas (España) • Amparo Tusón (España)
Pilar Unda (Colombia) • Martha Cárdenas (Colombia) • Gloria Rincón (Colombia) • Blanca Bojacá (Colombia)
Lili Ochoa (Argentina) • Daniel Suárez (Argentina) • Gregorio Hernández Zamora (México) • Roberto I. Pulido Ochoa (México)
Jorge Alberto Chona Portillo (México)

CONSEJO EDITORIAL

Ma. Guadalupe Correa Soto • Teodora Olimpia González Basurto • María Luz López Morales
Marco Esteban Mendoza Rodríguez • Diana Violeta Solares Pineda • Martha Patricia Ruiz Nakazone • Angélica Jiménez Robles
Rigoberto González Nicolás • Jesús Arriaga Morales • Elizabeth Camacho González • María de Jesús López Cervantes
Linda Vanessa Correa Nava • Armando Ruiz Contreras • Lucerito Rosales Martínez • Anabel López López • Felipe Ramos Trejo
Rubén Castillo Rodríguez • Martha María Gómez Gómez • Gerardo Ortíz Moncada • Vicenta Guerra de la Cruz
Alba Liliana Amaro García

COLABORADORES

Red Lenguaje México "Otra educación es posible" Nodo Metropolitano (CDMX) Nodo Valles (Oaxaca) Nodo Costa (Oaxaca) Nodo Monclova (Coahuila) Nodo Zamora (Michoacán)

Diseño gráfico y formación Margarita Morales Sánchez **Fotografías** Autores de los artículos **Edición** Armando Ruiz Contreras

Revista entre maestr@s es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, Tlalpan, Ciudad de México. Tel. 5630 97 00. www.upn.mx

En este enlace se pueden descargar de manera gratuita los números de la Revista entre maestr@s:

editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestr-s

Revista entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Publicación digital a partir de 2013. Núm. 67, segundo semestre, 2020, publicado en diciembre de 2021. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2013-071814033500-203. Número de certificado de licitud de título en trámite. Número de certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN 1405-8774. Editora responsable: Abril Boliver Jiménez. Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad de los autores.

ÍNDICE

9 DESDE EL AULA

- 9 ¿Para qué usamos los números? Ideas previas de los niños y niñas de 3 y 4 años sobre su uso y representación Acela Ruiz Hernández
- 21 Nuestras tradiciones *Migdalia Luna Cruz*
- 31 Prácticas de enseñanza de la lengua escrita con grupos multigrado de primaria *Rosa Elena Salazar Meléndez*
- 42 La educación bilingüe y la alfabetización de los pueblos originarios: una tarea compartida *Martina Hernández Sánchez*
- 56 La revista escolar y la alfabetización académica Evelin Mariel Corzo Trejo

68 DESDE LOS MESABANCOS

68 Los nopales de Alvarado Evelin Mariel Corzo Trejo

72 PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

- 72 Política institucional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Necesidad y opciones. *Gilberto Braulio Aranda Cervantes*
- 85 Lectura y escritura desde las disciplinas. Cómo construir y producir el sentido desde las tradiciones orales de las culturas originarias Victoria Yolanda Villaseñor López
- 98 Lectura y escritura de textos académicos: una experiencia de trabajo en la Universidad Veracruzana *María Isabel Guiot Vázquez*
- 112 Comprensión lectora: algunas estrategias para el estudio y reflexión sobre los textos *César Makhlouf Akl*
- 125 Literacidades y decolonialidad: retaguardia y discursos latinoamericanos Carlos Rojas Ramírez y Francisco Javier Ramírez López

138 ENCUENTARIO

138 Wilcox Christopher Ceballos Escoto

142 HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

142 La discusión en el aula como herramienta para generar la apropiación crítica del conocimiento en estudiantes universitarios *Jésica Roxana Franco*

152 REDES

152 La construcción y la lucha de un colectivo *Teodora Olimpia González Basurto*

166 PARA LA BIBLIOTECA

166 De la cultura viva al proceso de su escritura *Victoria Yolanda Villaseñor López* 167 CARTAS DEL LECTOR

Jazmín Haydee Vázquez Ortega

168 PARA PRACTICAR

168 ¡Hagamos una revista! Un plan en espera de su aplicación *Evelin Mariel Corzo Trejo*

175 APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

Chappie o la educación como réplica José Luis Álvarez Hernández

EDITORIAL

Prácticas interdisciplinarias y alfabetización académica es el tema de este número de *Entre Maestros*. En Desde el aula, Acela Ruiz relata la experiencia sobre el proceso vivido con niños de preescolar al preguntarles: ¿para qué usamos los números? Migdalia Luna desarrolla el proyecto didáctico Nuestras tradiciones para trabajar el tema de Día de Muertos, a partir del cual los alumnos desempeñan un rol protagónico y la docente el papel de facilitadora del aprendizaje. Rosa Elena Salazar analiza las prácticas sociales de la lengua escrita que docentes de aulas multigrado promueven con sus alumnos y diseña una propuesta didáctica para fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Martina Hernández plantea la necesidad de alfabetizar a niños y niñas en su lengua materna, en el marco del trabajo por proyectos, como parte de una educación culturalmente pertinente para las comunidades indígenas. Evelin Mariel Corzo comparte un proyecto de intervención que realizó con jóvenes de secundaria en el que produjeron textos para elaborar una revista escolar.

En Desde los mesabancos, Evelin Mariel Corzo integra textos de la revista escolar *Los Nopales de Alvarado*, proyecto interdisciplinario desarrollado con alumnos de tercero de secundaria de la escuela Puerto de Alvarado de la alcaldía Tlalpan en la Ciudad de México.

En Para y desde el consejo t*écnico*, Gilberto Braulio Aranda da a conocer las expectativas que existen en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, las opciones para apoyar su desarrollo y la importancia de abogar por el establecimiento de políticas institucionales en educación superior. Victoria Yolanda Villaseñor presenta su experiencia en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura con alumnos hablantes de diversas lenguas indígenas e hispanohablantes de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional. María Isabel Guiot describe

el trabajo que realiza para fortalecer las competencias lectoescritoras para la producción de textos académicos de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Psicología de la Universidad Veracruzana. César Makhlouf presenta una propuesta para favorecer la apropiación de estrategias de comprensión lectora para estudiantes de educación superior. Carlos Rojas y Francisco Javier Ramírez proponen un debate teórico en torno al enfoque decolonial en los estudios sobre cultura escrita y literacidades académicas.

En *Encuentario*, Christopher Ceballos, estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, presenta el relato *Wilcox*, escrito en el marco del curso Educación y creatividad, del campo de Pedagogía Imaginativa.

En Hojas de papel que vuelan, Jésica Roxana Franco reflexiona acerca de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en estudiantes de posgrado de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Veracruzana, en México.

En Redes, Teodora Olimpia González comparte su experiencia en la conformación del Grupo de Lenguajes e Interdisciplinariedad con profesoras de la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional.

En Para la biblioteca, Victoria Yolanda Villaseñor reseña el libro De la cultura viva al proceso de su escritura. Proyectos didácticos interdisciplinarios en la escuela primaria.

En Para practicar, Evelin Mariel Corzo presenta una secuencia didáctica para la elaboración de una revista escolar titulada *Los Nopales de Alvarado* con alumnos de tercero de secundaria.

Y, finalmente, en Aprendiendo a través del cine, José Luis Álvarez reseña *Chappie*, película norteamericana de 2015.

Carmen Ruiz Nakasone

¿PARA QUÉ USAMOS LOS NÚMEROS? IDEAS PREVIAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 3 Y 4 AÑOS SOBRE SU USO Y REPRESENTACIÓN

ACELA RUIZ HERNÁNDEZ* acelaruizh@gmail.com

Resumen

El trabajo de los profesores de los niños y niñas que asisten a educación preescolar requiere asumir que ellos y ellas construyen su conocimiento a partir de los saberes previos que les proporciona su ambiente familiar. La experiencia que a continuación se relata muestra el recorrido seguido en relación con la pregunta inicial: ¿para qué usamos los números?, que fue planteada a un grupo de niños y niñas de entre 3 y 4 años, con el propósito de conocer sus ideas previas y con ellas seguir planteando otras preguntas que permitieran el uso de este conocimiento.

Palabras clave: ideas previas, usos del número, intervención docente.

In their work in preschool education, teachers require assuming that boys and girls build their knowledge from the previous knowledge provided by their family environment. The experience related below shows the route followed in relation to the initial question: What do we use numbers for?, which was posed to a group of boys and girls between 3 and 4 years old, with the purpose of knowing their previous ideas and, with them, continue to pose other questions that would allow the use of this knowledge.

^{*} Profesora de jardín de niños. Docente de la Unidad UPN 201 Oaxaca.

Introducción

Los infantes, al comenzar a asistir al jardín de niños, portan un acervo de conocimientos que han elaborado principalmente a partir de las vivencias cotidianas con su familia. La mayoría de estas vivencias las obtienen como observadores y las menos como participantes activos, debido a que persiste la idea de que los niños y niñas apenas dejaron de ser nenes a los 3 años de edad; sin embargo,

... las ideas de los niños no se deben al azar, sino se relacionan con lo que conocen y con las características y capacidades de su pensamiento, esto es, las ideas que un niño expresa implican un cierto conocimiento sobre cómo son y suceden las cosas, y un funcionamiento intelectual determinado, una forma de razonar que no solo afecta a un concepto en particular sino a otros conceptos relacionados entre sí (Cubero, 1995, p. 10).

Su ingreso a la educación preescolar debería ser una oportunidad para que ellos experimenten activamente la construcción de su conocimiento; es decir, que las actividades que les proponen las educadoras medien entre el conocimiento construido y el pensamiento de los niños y niñas. Esto sin duda supone un desafío enorme: por una parte, la comprensión que se tiene sobre las potencialidades de desarrollo y aprendizaje en esta edad; y, por otra, el entendimiento de la mediación.

De acuerdo con Gardner, los niños

... a través de la exploración regular y activa del mundo, adquieren lo que hemos dado en llamar comprensiones intuitivas acerca del mundo. Al combinar sus modalidades sensoriomotrices de conocer con sus capacidades de utilización de símbolos de primer orden y las inteligencias emergentes, los niños pequeños llegan a pensar los objetos, acontecimientos y personas que les rodean de un modo coherente (Gardner, 1993, p. 95).

La experiencia que a continuación se relata, muestra el recorrido seguido en relación con la pregunta inicial: ¿para qué usamos los números?, que fue planteada a un grupo de niños y niñas de entre 3 y 4 años de edad, con el propósito de conocer sus ideas previas y con ellas seguir planteando otras preguntas que permitieran el uso de este conocimiento.

La propuesta de los cuatro momentos consecutivos que plantea Cubero (1995), se recupera y adapta para el grupo de niños y niñas de preescolar:

1. Explicitación de las ideas propias.

- **2.** Comunicación de las ideas propias y conocimiento de las ideas de los compañeros.
- 3. Realización de un conjunto de experiencias.
- **4.** Formulación de conclusiones y reconstrucción del proceso (Cubero, 1995, p. 52).

EL CONTEXTO

Los 21 niños y niñas que conforman este grupo escolar mixto (15 de 4 años y seis de 3 años) asisten al jardín de niños Luz Cordero de Galindo, ubicado en la comunidad de San Jerónimo Yahuiche Atzompa, Oaxaca, localidad que se encuentra a 20 minutos de la capital del estado. La mayoría de ellos vive en fraccionamientos aledaños y los demás dentro de la comunidad. San Jerónimo Yahuiche aún se rige por usos y costumbres y sus habitantes aprecian y practican la música y la pintura.

De los niños y niñas de segundo grado, únicamente ocho asistieron al ciclo escolar previo y una niña de 3 años asistió a la guardería, de tal modo que la diversidad es una´ característica de este grupo escolar. La incorporación de los infantes a la jornada cotidiana en el jardín de niños se prolongó por dos meses, ya que algunos se integraron entre septiembre y octubre.

Los niños y niñas actualmente se comunican entre ellos y con los adultos dentro de la escuela con un lenguaje más claro y pueden conversar durante las actividades grupales. Ahora también se observa una evolución en los momentos de juego y las actividades dirigidas, así empiezan a compartir materiales y herramientas y a elaborar producciones en parejas, por ejemplo, dibujos sobre algunos personajes de relatos y construcciones con bloques

atendiendo criterios de color.

En la entrevista inicial, los padres familia expresaron que sus expectativas respecto a la asistencia de sus hijos al jardín de niños, en general, están relacionadas con la convivencia y con que adquieran conocimientos, ya que preguntan si los niños y niñas van a llevar tareas a casa en cuadernos o copias para iluminar o hacer ejercicios repetitivos.



MI TRABAJO DOCENTE

En mi labor como profesora desde hace ya varios años con los niños y niñas, asumo que es importante que tengan aproximaciones al conocimiento de manera que relacionen lo cotidiano y cercano a sus referentes previos porque, aunque se puede aprender a partir de la repetición y memorización, considero que en algún momento este tipo de aprendizaje no tiene sentido y es más complejo seguir construyendo el conocimiento.

Bodrova y Leong mencionan las diferencias en el aprendizaje a partir de mostrar a los niños el uso de las herramientas de la mente:

La falta de herramientas tiene consecuencias a largo plazo en el aprendizaje, porque influyen en el nivel de pensamiento abstracto que puede alcanzar un niño. Para comprender conceptos abstractos en ciencia y matemáticas, los menores deben tener herramientas de la mente; sin ellas podrán recitar muchos hechos científicos, pero no aplicarán lo que saben a problemas abstractos o ligeramente distintos en la situación original de aprendizaje (Bodrova y Leong, 2004, p. 5).

El conocimiento que he construido sobre los niños y niñas de este grupo escolar me ha permitido plantearme algunas ideas acerca de cómo abordar con ellos los conocimientos de la lengua (lectura y escritura) y el conocimiento lógico matemático. Por ejemplo, en lo que respecta a la lectura, confirmé que niños y niñas tienen un profundo interés por escuchar relatos, observar e interpretar imágenes y elaborar anticipaciones y predicciones de lo que escuchan y ven. Asimismo, una de las opciones que les he presentado es la convivencia directa con los libros, en esos momentos lo que he observado es que con algunas intervenciones de los adultos, los niños y niñas se organizan para observar e interpretar las imágenes así como leer lo que suponen que dice lo escrito.

En los momentos en los que a los niños y niñas se les ha pedido que escriban su nombre en sus producciones gráficas, ellos muestran confianza al realizar algunas marcas que poco a poco se han convertido en las mismas cada vez que las emplean. Los más pequeños hacen rayones. Todos reconocen que hay diferencia entre dibujar y escribir. Asimismo, al pedirles que dibujaran tres frutas que les gustaran y escribieran los nombres de cada una, observé que usan las marcas combinándolas de maneras diferenciadas y que al exponer sus producciones señalaban su escritura al momento de leer.

Respecto al pensamiento lógico matemático, los niños y niñas tienen información del conocimiento físico de los objetos (color, forma, tamaño) que usan cuando se les plantean situaciones de relación: diferencias y

semejanzas, principalmente. Saben su edad y mencionan el numeral; algunos lo pueden contar con los dedos. También, cuando juegan con la pirinola y usan fichas de colores, los niños y niñas cuentan sin dificultad, en su mayoría, hasta cinco. Los pequeños de 3 años reciben la ayuda que se solicita a los que ya cuentan con mayor habilidad.

Estas experiencias con ellos me llevaron a preguntarme qué uso y representación hacen del número, asumiendo que:

- El número no es de naturaleza empírica. El niño lo construye mediante la abstracción reflexionante a partir de su propia acción mental de establecer relaciones entre los objetos.
- Los conceptos numéricos no pueden enseñarse. Si bien esto puede ser una mala noticia para los educadores, la buena noticia es que el número no ha de ser enseñado ya que el niño lo construye desde dentro, a partir de su propia capacidad natural de pensar (Kamii, 2000, p. 35).

LA EXPLORACIÓN DE LAS IDEAS PREVIAS

El día que inicié esta situación didáctica asistieron 15 de los 21 niños y niñas, así que les pregunté por los nombres de los que no habían asistido; ellos solo mencionaron a quienes recordaban y como no se acordaban de todos les dije: "en este grupo son 21 niños y niñas y pienso que falta anotar a alguien que no asistió, entonces voy a contarlos".

Al realizar el conteo y seguir la cuenta con los que faltaron, no llegaba a 21 y por ello les dije: "voy a escribir los nombres de los que faltaron y así recordamos a quién no hemos mencionado".

Después de anotar los nombres de los que no asistieron, aún no recordaban y les pregunté como podíamos saber quién no estaba anotado. Gerardo mencionó "búscalo en tu cuaderno" y así lo hice. Completado el listado, les comenté: "vinieron 15 niños y niñas" y estos son los que no asistieron, "alguien quiere contarlos para saber cuántos son los que faltaron". Tres niños y niñas pasaron a contar y después de confirmar que eran seis en total les pregunté si sabían cómo se escribía "seis". Levit dijo: "yo sí sé, pero es difícil".

A continuación, les proporcioné, por binas, la numeración de un mes de calendario para buscar el numeral. Observé que los que conocían el numeral ayudaron a los que no lograban identificarlo. Enseguida les pregunté que si conocían el *número* de años de edad que tienen, la mayoría de los niños y niñas respondió y algunos identificaron el numeral.

A partir de ahí les pregunté que si con esos *números* podían escribir su nombre, respondieron que no y dijeron: "con esto sí", señalando donde

había grafías. Estas participaciones corresponden principalmente a los niños que identificaron grafías de su nombre propio. Enseguida les dije: "si los *números* no se usan para escribir su nombre ¿para qué los usamos?". Varios niños y niñas respondieron: "para contar". Hasta aquí parecía que los pequeños tenían claridad sobre el uso de los números.

Los números se usan para contar...

Para confirmar la respuesta les pregunté: "los números los usamos para contar; ¿qué podemos contar con los números?". Mireya, de 3 años, inmediatamente respondió: "para contar cuentos de miedo", y enseguida Rodrigo dijo: "no, no; no para contar cuentos de miedo, no, no". Al notar que estaba seguro de lo que decía le pregunté: "Rodri, con qué se cuentan los cuentos de miedo", él dijo: "se cuentan con libros".

Enseguida les confirmé: "sí, es cierto en los libros hay cuentos, hay *palabras* con las que se cuentan"; Miguel dijo: "hay letras". "Sí, así es", mencioné. "Entonces con los números ¿qué podemos contar?".

Varios niños y niñas mostraban expresiones de buscar la respuesta, en ese momento hubo un breve silencio, lo que es inusual entre los infantes de esta edad, hasta que Miguel dijo: "para contar a los niños que no vinieron", para confirmar esta respuesta dije: "vamos a contarlos nuevamente y ahora voy a escribir cuántos son" (anoté el numeral 6 al final de la lista). "Entonces, ¿ya encontraron el 6 entre los números?"; "sí, si", respondieron. "Ahora vamos a pensar qué más podemos contar", les propuse. Gerardo mencionó: "para contar y jugar a las escondidas", "sí, cuando jugamos a las escondidas contamos", dije, "y ¿hasta qué número contamos para jugar a las escondidas?", "hasta 10", respondió Gerardo. Así que les dije: "ya sabemos qué podemos contar y para que no lo olvidemos lo voy a anotar", y comencé a escribir frente a ellos:

- Para saber los niños y niñas que faltan.
- Para saber los niños y niñas que vinieron.
- Para jugar a las escondidas contamos hasta 10.

Esta última proposición, "para jugar a las escondidas contamos hasta 10", la tomé de pretexto para decirles: "voy a escribir los números y ustedes van a ir buscándolos". Cuando empecé a escribir y decir el numeral, los niños y niñas estaban entusiasmados en la búsqueda y comentaban cuando lo encontraban. En este momento observé las confusión que tienen para discriminar entre el numeral 6 y el 9, que se resuelve cuando se les indica

que observen nuevamente lo escrito delante de ellos y lo que está impreso. Asimismo, lo anterior me permite reflexionar sobre la insistencia en esta confusión al pedirles que realicen la escritura de los números en ejercicios repetitivos.

Hasta este momento de la actividad, los niños y niñas seguían interesados, por ello decidí mencionarles que con los números podemos contar las cosas que tenemos en el salón. Alma mencionó: "tenemos muchas cosas"; otros niños dijeron: "tenemos muchos juguetes"; entonces les propuse: "¿quieren que contemos algunas cosas del salón?", y ellos asintieron.

Enseguida dije: "les voy a hacer preguntas, por eso les voy a pedir que escuchen con atención para que puedan responder". Anoté el numeral 1 en el pizarrón y les pregunté: "¿de qué tenemos 1 en el salón?", de inmediato varios respondieron: "no tenemos 1, tenemos muchos juguetes", les volví a indicar, "sí tenemos muchos juguetes y además de juguetes hay otras cosas en este salón, hay muebles". Comenzaron a observar y mencionaron: "tenemos muchas sillas y muchas mesas", Levit dijo: "tenemos 2 pizarrones", y agregó: "tenemos 1 puerta". Los demás niños y niñas dijeron: "sí, 1 puerta". Entonces les propuse dibujar la puerta y escribir "1 puerta" usando el numeral y la escritura. Los niños y niñas produjeron dibujos, usaron el numeral y escribieron con sus marcas propias. Durante sus producciones les fui preguntando (principalmente para apoyar a los más pequeños): "¿qué forma tiene la puerta?", "¿de qué color es?". Las respuestas eran previsibles: rectángulo, gris/azul.

Con esta última actividad, algunos niños y niñas comenzaron a mencionar: "tenemos 2 pizarrones"; "tenemos muchas ventanas"; "tenemos 3 sillas grandes".

La jornada de trabajo estaba terminando, por ello les pregunté si deseaban que continuáramos contando y registrando lo que tenemos en el salón en

otro momento: "sí, mañana", dijeron.

Con este acuerdo de seguir contando y registrando cosas/ objetos del salón, así como jugar a las escondidas para contar hasta 10, me planteo elaborar la planeación de situaciones reales de conteo y uso de los numerales que impliquen que los niños y niñas se aproximen paulatinamente a la noción de número.



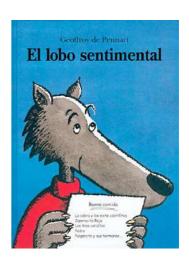
En palabras de Fuenlabrada son importantes "...los espacios de aprendizaje para que los niños enfrenten la situación de comunicar la cantidad de una colección, y con ello vayan reconociendo una de las funciones del número (Fuenlabrada, 2009, p. 15). Por ello, en la siguiente situación se les hizo a los niños la pregunta: ¿a cuántos se comió *el lobo sentimental*?

El lobo sentimental (De Pennart, 2005) es un relato que además de ser interesante para los niños y niñas tiene otras cualidades, por ejemplo:

- Pone a su alcance el conocimiento de los cuentos sobre el lobo que para algunos ya no es tan popular, sobre todo porque acuden con mayor frecuencia a los juegos a través de aparatos tecnológicos (teléfonos celulares y tabletas).
- Alude a que la escritura permite recordar.

En este caso se centró la atención en la cantidad de personajes con los que el lobo se encuentra a largo del relato. Empezando por intentar reconocer a cuántos se comería el lobo, en la lista de buena comida.

La secuencia se inició con la lectura del relato y haciendo preguntas a los niños y niñas sobre el conocimiento de la buena comida (las narraciones aludidas y sus personajes). Los niños y niñas de 4 años, en su mayoría, conocen los relatos de *Caperucita roja, Los tres cerditos* y, algunos más, *La*



cabra y los siete cabritillos. Los personajes desconocidos para todos fueron Pedro y Pulgarcito, por ello fue necesario pedir a los niños y niñas que preguntaran en casa por estos relatos para que se los contaran. Posteriormente, ellos llevaron al aula libros, imágenes y textos obtenidos de internet sobre los relatos, que compartieron con sus compañeros.

Después de socializar las narraciones, se procedió a hacer una lectura fragmentada según los encuentros del Lobo con los personajes de cada cuento y se les proporcionó a los niños y niñas, por parejas, imágenes de los personajes para que los contaran. Se procuró que los niños de 4 años con mayor dominio del conteo estuvieran en pareja con los de 3 años, esto permitió solicitarles que mostraran a los más pequeños cómo contar señalando o poniendo una ficha.

De esta experiencia se observó que:

• En las imágenes en las que hay más de cinco personajes, los niños y niñas respondieron "muchos" ante la pregunta "¿cuántos son?".

- Al comparar dos imágenes con diferente cantidad de personajes, los niños y niñas usan los cuantificadores *muchos-pocos*, y únicamente Gerardo, Levit, Carla, Alexis y Miguel pueden usar *menos* y *más*.
- El uso de fichas/marcadores para contar una y solo una vez cada personaje, les permitió confirmar su conteo.
- Van afianzando con facilidad la secuencia numérica al usarla con una intención para saber algo.

De la intervención docente en esta situación, en especial se observó:

- Que la pregunta planteada inicialmente, "¿a cuántos se comió el lobo sentimental?", se transformó durante el desarrollo de la actividad en "¿cómo podemos averiguar a cuántos se comió el *lobo sentimental*?", con el fin de que los niños y niñas elaboraran una respuesta de procedimiento: contar.
- Los materiales gráficos seleccionados se incrementaron y se propuso a los niños y niñas elaborar un álbum para poder tenerlos ordenados, esto implicó integrar a los padres de familia a la actividad indicando cómo elaborarían un cuadernillo con las imágenes.

Conclusiones: desafíos del trabajo docente a partir de las ideas previas de los niños y niñas

El trabajo docente con los niños y niñas que pretenda ayudarles a construir conocimiento numérico, en este caso requiere, como se menciona al inicio de este texto, indagar sobre las concepciones que tenemos del desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza/intervención en la educación preescolar.

Los niños y niñas que asisten a la educación preescolar, en su mayoría, recién empiezan la vida escolar formal; es decir, aunque hayan asistido a guarderías, el tiempo en estas instancias se ocupa principalmente en cuidados asistenciales, por lo tanto, las experiencias que han adquirido se relacionan con hábitos, materiales y juguetes. Sus conocimientos refieren las características de los objetos y las relaciones con otras personas. Mientras que los niños y niñas que no han asistido a este servicio también portan experiencias de este tipo que les provee el medio familiar, por lo tanto, ningún niño o niña llega a la educación preescolar como pizarra en blanco:

Entonces, el niño es un creador. ¿Qué es lo que inventa? Nada menos que los instrumentos de su propio conocimiento. El poder de esos

instrumentos garantiza la aparición de las novedades desde el punto de vista de los contenidos del conocimiento. La conquista del objeto imposible, el objeto domesticado, pero que retrocede siempre a pesar de los esfuerzos del sujeto en búsqueda de comprensión de lo desconocido (Ferreiro, 1999, p. 24).

A partir de lo anterior, ¿qué nociones podemos construir sobre la enseñanza/intervención escolar para los niños y niñas en esta etapa? El sentido y finalidad que se imprime a la enseñanza tiene que ver con al menos cuatro concepciones del docente:

- 1. Primera, con las consideraciones sobre el destinatario, el niño: considerado como sujeto que construye su conocimiento frente a sujeto que "absorbe" lo que provee el docente.
- **2.** Segunda, con las concepciones que el docente porta del objeto de conocimiento: el entendimiento del objeto de conocimiento como colección de fragmentos o como totalidad integrada, dinámica y compleja.
- **3.** Tercera, con el vínculo con el objeto de conocimiento: si el objeto de conocimiento es considerado por el docente como aburrido pero inevitable.
- **4.** Cuarta, con el dominio del objeto: qué nociones, ideas, representaciones tiene el docente (Nemirovsky, 1995).

Esta experiencia en torno a los números se planteó que empezara con la exploración de las ideas previas de los niños y niñas, a partir de preguntas que los orienten a buscar en sus nociones y comunicar lo que saben y conocen. Se propició el uso del lenguaje como herramienta para pensar y decir, para conversar, escuchar a otros e ir reconstruyendo o confirmando. También se utilizó el lenguaje escrito que permitiera a los niños exponer qué saben sobre el uso de los códigos: la escritura de palabras, la escritura de numerales; reconocer y confirmar que se usan para decir cosas diferentes.

El sentido que se dio a la enseñanza en estas actividades requirió pensar previamente qué preguntas hacer como mediadores para propiciar el desarrollo, llegar al siguiente momento, así como incorporar otras cuestiones que no se habían previsto, lo cual implicó poner atención a las respuestas y preguntas de los niños y niñas al mismo tiempo que *centrar* la atención de ellos frente a otros elementos del entorno:

El mediador debe recordar al niño la necesidad de concentrarse y hacer caso omiso de las distracciones de otros niños, de los dibujos que están en la pared o de los juguetes interesantes que puede haber en el salón (Bodrova y Leong, 2004, p. 74).

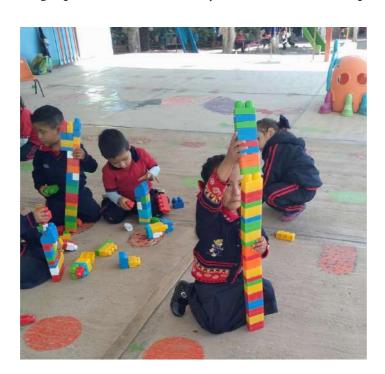
Seguir las respuestas y las nuevas preguntas que hacen los niños y niñas entre sí, es un ejercicio de atención constante para el docente.

Con esta primera aproximación a las ideas previas de los niños se realiza el diseño para la planeación del trabajo docente subsecuente, atendiendo, especialmente, a la organización de las actividades que reconozcan estos resultados iniciales de lo que saben los niños y niñas. Desde la perspectiva de la docente se busca generar las condiciones que les permitan a los niños seguir construyendo sus nociones y conceptos acerca del código numérico. Seguramente es importante recordar lo que señala Nemirovsky respecto a las decisiones de organización didáctica:

Considero que cuando la educadora asume papeles tales como coordinar, ayudar, organizar, sugerir, apoyar, matizar, observar, indicar, orientar, escuchar, recoger y sistematizar las intervenciones de los niños, abrir nuevas opciones, nuevas interrogantes, nuevas dudas, ofrecer soluciones y respuestas, opinar, proponer y dejar que opinen y propongan los niños, en la dinámica de clase, no me parece que sea trascendente que el recorte vaya para un lado o por el otro [por temas, por áreas de contenido, por proyecto] (Nemirovsky, 1995, p. 111).

Las decisiones didácticas que se tomaron en las dos situaciones con los niños y niñas priorizaron en el desarrollo del trabajo docente:

• Los conocimientos previos, considerando que, aún con la diferencia de edades en el grupo escolar, los niños y niñas han tenido experiencias con



- el uso del número y por ello podían aportar información que se consideró el punto de partida.
- El necesario ajuste en la secuencia de actividades, considerando los comentarios y preguntas de los niños y niñas; dicho de otro modo, las actividades se diversificaron sin descuidar las finalidades: uso y representación del número.
- La importancia de reconocer, entre ellos, lo que saben los niños y niñas así como las ventajas que tiene hacer actividades compartidas. Los momentos en los que los niños y niñas comentan, preguntan y se "corrigen" dan pauta para practicar actitudes de colaboración.

En las situaciones expuestas se abordaron contenidos programáticos relacionados directamente con el campo del pensamiento matemático, y también contenidos de otros campos formativos como el de lenguaje y comunicación.

Por una parte, es importante reconocer que es posible partir de un conocimiento cotidiano, de un tema o de una pregunta para iniciar el abordaje de contenidos; y, por otra parte, que en el desarrollo de las actividades el interés del docente por atender los supuestos que van construyendo los niños y niñas, hace diferencias significativas en ellos para establecer la relación entre su conocimiento previo y el conocimiento nuevo; en otras palabras, el entendimiento del trabajo docente en la educación preescolar puede realizarse como transmisión de conocimientos o diseñarse en la lógica de ayudar a construir.

REFERENCIAS

Cubero, R. (1995). Cómo trabajar con las ideas de los alumnos (vol. 1). Sevilla, España: Díada.

Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: SEP/Pearson Prentice Hall.

Fuenlabrada, I. (2009). ¿Hasta el 100?... ¡No! ¿Y las cuentas?... ¡Tampoco! Entonces... ¿Qué? México: SEP.

Ferreiro, E. (1999). Vigencia de Jean Piaget. México: Siglo XXI editores.

Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada. Madrid, España: Paidós.

Kamii, C. (2000). El niño reinventa la aritmética. Madrid, España: Visor.

Nemirovsky, M. (1995). La integración de los contenidos. El papel de lo general y de lo específico: ¿un problema didáctico? En M. Arroyo, *La atención del niño preescolar* (pp. 89-112). México: SEP.

Pennart, G. de (2005). El lobo sentimental. México: SEP.

NUESTRAS TRADICIONES

MIGDALIA LUNA CRUZ*
mig lunacruz@yahoo.com.mx

Resumen

Retomar en el aula vivencias, acontecimientos o tradiciones que los niños tienen fuera de la escuela, ayuda a que el aprendizaje sea más significativo e interesante. Además de que los alumnos tienen un rol activo y el docente solo es guía o facilitador del aprendizaje. Involucrar a los padres de familia, alumnos y docentes en actividades de impacto social, contribuye a fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad.

Palabras clave: tradición, investigación, rol activo, escritura, publicación, convivencia.

Retrieving in the classroom the experiences, events or traditions that children have outside of school helps make learning more meaningful and interesting. Moreover, students have an active role and the teacher is only a guide or facilitator of learning. Involving parents, students and teachers in activities with social impact contributes to strengthening ties between school and community.

Me llamo Migdalia Luna Cruz, soy docente frente a grupo de educación primaria, trabajo en la escuela Vicente Guerrero, ubicada en el municipio de Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca. Al iniciar el ciclo escolar llegué a esta institución y me asignaron el cuarto grado grupo B, así como la Comisión

^{*} Profesora en la escuela primaria Vicente Guerrero, ubicada en el municipio de Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca.

de Extensión Educativa, también conocida como Acción Social. Una de las principales funciones de esta comisión es organizar los eventos cívicos y sociales de la escuela. Es precisamente en el plan de trabajo de esta comisión donde surge este pequeño proyecto que voy a narrar.

Uno de los puntos del plan de trabajo era rescatar las tradiciones del municipio de Santa Cruz Xoxocotlán, entre ellas, una de las que se considera importante por la proyección que tiene a nivel estatal y nacional: el Día de Muertos. En la reunión de Consejo Técnico se acordó que cada grupo elaboraría, en coordinación con los padres de familia, el altar de Día de Muertos correspondiente a cada una de las regiones del estado de Oaxaca. En una reunión posterior se asignarían dichas regiones y los detalles de la actividad.

Una vez que la actividad fue aprobada en el Consejo Técnico, me di a la tarea de buscar contenidos que se relacionaran con las tradiciones para trabajar desde mi aula y culminar con la elaboración del altar y una "muerteada" (comparsa). Es así como surge el proyecto didáctico "Nuestras tradiciones". El programa de estudios afirma que:

En el trabajo por proyectos los alumnos se acercan a la realidad, al trabajar con problemas que les interesan. Este método les permite investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás y probar nuevas ideas (SEP, 2011, p. 28).

Además, el proyecto permite el trabajo colaborativo y el intercambio comunicativo que son elementos indispensables para las prácticas sociales del lenguaje. También ayuda a que el estudiante tenga un papel más activo en su proceso de aprendizaje.

Para lograr que la lectura y la escritura se constituyan en auténticas prácticas sociales, es necesario reconfigurar la relevancia que tiene la investigación y la escritura en el ámbito de la cultura de la comunidad, por ello alenté el interés de los estudiantes para la realización de este proyecto.

En un primer momento les pedí a los niños que investigaran sobre la pluriculturalidad de nuestro país y que escribieran un pequeño resumen o esquema de su investigación.

Después de la indagación, los estudiantes llevaron sus resultados al aula, donde hicieron comentarios sobre lo leído: Amira dijo "yo leí que México es muy diverso en todo, por eso se dice que es pluricultural". Danna afirmó "hay muchas lenguas y personas diferentes por eso es pluricultural". De esa forma los estudiantes en su mayoría dieron a conocer lo que habían investigado. Yo moderaba cada una de las participaciones y las complementaba.

Es importante que los alumnos participen en clases, que den a conocer sus ideas, que las argumenten, que escuchen las participaciones de sus compañeros. El trabajo con proyectos permite que los alumnos desarrollen su expresión oral.

En esta clase se comentó sobre los grupos étnicos que aún existen en el país, sus lenguas, su forma de vestir; se habló sobre los recursos naturales, costumbres y tradiciones que tenemos, de manera que los niños tuvieran un panorama general de la pluriculturalidad de nuestro país.

Cuando terminamos de comentar el tema que investigaron, les dije a los alumnos que por equipos elaborarían un *collage* en el que se mostrara la pluriculturalidad de nuestro país. Todos pusieron manos a la obra. Cada equipo le imprimió su propio estilo a este trabajo, solo les pedí que eligieran a un niño o niña para que pasara a exponer frente al grupo. Luego de que cada equipo terminó su *collage*, se realizaron las exposiciones en las que, por supuesto, las preguntas no se hicieron esperar.

Según el programa de estudios (2011), las exposiciones contribuyen a que los alumnos ordenen sus ideas, comuniquen con claridad sus pensamientos y aclaren las dudas del resto del grupo que es el espectador.

Después de las exposiciones volví a comentarles a los niños que México es pluricultural también por sus tradiciones, y les pregunté cuál tradición era la que estaba más próxima. Todos contestaron a coro: iDía de Muertos! En este sentido, Lerner comenta que en la escuela es necesario:

... revalorar, desarrollar y fortalecer la identidad étnica y cultural propia, y a la vez, el cúmulo de saberes, conocimientos, experiencias y vivencias previas que propician la construcción y reconstrucción de aprendizajes significativos y con sentido para los educandos (Lerner, 2001, p. 79).

Desde tal orientación, resulta imprescindible crear un puente entre la escuela y la comunidad. Al propiciar tal vínculo, el estudiante podrá participar,



desarrollarse y pertenecer activamente a la cultura escolar y comunitaria. Ambos espacios dejarán de ser mundos distintos, contrapuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, retomando y dando importancia a todas aquellas experiencias, saberes y conocimientos que forman parte integral de los educandos.

En este caso, los estudiantes ya tenían ciertos conocimientos, experiencias y vivencias sobre el tema, ya que este forma parte de su cultura. Les dije a los alumnos que trabajarían en equipo, cada uno investigaría un periodo: Día de Muertos en la época prehispánica, en la época colonial, en la época de la Revolución mexicana y en la actualidad. Lo planteé de esta forma para que los niños se dieran cuenta de que esta tradición estaba presente desde antes de la llegada de los españoles y que con el tiempo ha ido cambiando y seguirá haciéndolo.

El programa (2011) señala que, organizados en equipos, los alumnos pueden enfrentar retos de escritura y lectura con un nivel de mayor profundidad que el que pudieran lograr trabajando individual o grupalmente.

Podríamos decir que el equipo más emocionado con los resultados de esta investigación fue el de Adria, pues estos niños desde antes de entrar a clases se acercaron a comentar lo que habían investigado: "el culto a la muerte duraba un mes", decía emocionado Uriel. "Conservaban los cráneos de las personas como trofeos", comentaba Areli. "Cuando enterraban a una persona también enterraban a un perrito y algunos objetos", decía Alexia, "es que ese perrito lo ayudaría a cruzar los niveles del inframundo y llegar al Mictlán", agregaba muy seguro Adria. "¿Todo eso investigaron?", les pregunté con cara de sorprendida, "isí, maestra!", dijeron ellos.

Cuando tocaron el timbre de la entrada, les comenté a los estudiantes que hablaríamos de lo que habían investigado, muchos niños alzaron la mano, les dije que lo haríamos en orden y a grandes rasgos, ya que cada equipo prepararía sus esquemas para la exposición.

Uno de los principales propósitos del programa de estudios (2011) consiste en brindar a los alumnos oportunidades para usar el lenguaje estructuradamente; es decir, que los estudiantes se familiaricen con el objetivo de su intervención y con las normas requeridas en cada práctica social y espacio.

Cada equipo comentó a grandes rasgos lo que investigaron. Los estudiantes que indagaron sobre la época colonial dijeron que los españoles les enseñaron a los indígenas la religión católica y entonces empezaron a celebrar el Día de Muertos solo durante tres días y que, además, se agregaron las imágenes católicas a los altares.

El equipo que investigó sobre la época de la revolución comentó que desde ese tiempo era obligatorio asistir a las misas en Día de Muertos, además incorporaron a los altares una cruz de flores en el piso y el camino de flores. Quienes investigaron sobre el Día de Muertos en la actualidad dijeron que lo más llamativo de Santa Cruz Xoxocotlán en esta celebración es la velada en el panteón, ya que hoy en día llegan muchos turistas a observar esta tradición.

Una vez que terminamos con los comentarios generales, les pedí a los niños que dibujaran lo que más les había llamado la atención de su investigación. Después, los estudiantes se reunieron en equipos y comentaron sobre lo que habían dibujado, explicaron a sus compañeros sus dibujos y esas ideas les sirvieron para elaborar su esquema del tema.

El programa de estudios (2011) afirma que el trabajo cooperativo diferenciado ayuda a que los integrantes de un equipo realicen actividades diferentes, pero coordinadas para el logro de una tarea; por ejemplo, asumir roles simultáneos para dictar, escribir y corregir un texto. Aquí la capacidad de coordinación del docente es fundamental, ya que deberá dar instrucciones precisas y monitorear, de manera simultánea, el trabajo de todos los equipos.

Cada equipo asignó tareas específicas a sus integrantes. Primero se elaboró su esquema en su cuaderno y posteriormente lo pasaron a papel bond y agregaron algunos dibujos para complementar su exposición. Mientras algunos dictaban, otros escribían y algunos más dibujaban, eso permitió que terminaran a buen tiempo su actividad. Cuando todos los equipos concluyeron su trabajo en papel bond, se iniciaron las exposiciones.

El primer equipo que expuso fue el de la época prehispánica. Miriam, una de las integrantes, explicó que en este periodo no se hacían altares como ahora, pero sí veneraban a la muerte; también mencionó que esta celebración duraba casi un mes. Uriel dijo: "me llamó la atención que ellos no le tenían miedo a la muerte, porque creían que las personas llegaban al Mictlán y ahí seguía su vida, pero cuando llegaron los españoles y les enseñan la religión católica empieza el temor hacia la muerte". Adria, otro miembro del equipo, comentó: "pasaban nueve niveles del inframundo, en cada nivel se iban preparando para llegar al Mictlan". Así cada integrante del equipo fue explicando el tema. Al finalizar hubo varias interrogantes del grupo como, por ejemplo: "¿al perro lo enterraban vivo o muerto?", "¿cuál era la función del perro?", "¿cuánto tiempo tardaban en pasar los niveles del inframundo?", "¿quiénes eran sus dioses? Al finalizar la serie de preguntas, el equipo contestó y en algunas tuve que hacer intervenciones para dar una explicación más amplia. Un niño dijo: "ah, ahora entiendo por qué han encontrado algunas ollas y vasijas con los huesos de los antepasados".

El trabajo del docente consiste en organizar, guiar, orientar las preguntas y dudas, así como las respuestas potenciales; motivar y ayudar a los alumnos en las dificultades que presente su proceso de aprendizaje. El profesor será quien guíe y oriente las actividades; en este sentido, Hernández Rojas

(1998) menciona que el docente es un agente cultural y un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos.

En el segundo equipo, del tema Día de Muertos en la época colonial, Danna comentó: "la tradición cambió con la llegada de los españoles". Por su parte, Freya mencionó: "ellos trajeron la religión católica. Entonces se empezaron a hacer los altares y se agregaron las imágenes católicas". José Eduardo dijo: "también empezaron a poner algunas comidas y bebidas en los altares. Esta celebración empezó a realizarse en los últimos días de octubre y los dos primeros días de noviembre". Al finalizar la exposición también se hicieron algunas preguntas: "¿qué pasaba con los que no eran de esa religión?", "¿todos tenían que celebrarlo así aunque no fueran españoles?", "¿qué sucedía con los que no creían en esa religión? Los integrantes del equipo contestaron las interrogantes del grupo, en algunas ocasiones tuve que intervenir para apoyarlos.

El tercer equipo, Día de Muertos en la época de la Revolución mexicana, explicó lo siguiente: "en este periodo la tradición ya estaba más consolidada entre los mexicanos; era obligatorio asistir a las misas en estos días de la celebración", comentó Amira. Continuó Allison: "también empezaron a hacer una cruz con los pétalos de la flor de cempasúchil y un camino con pétalos de flor desde al altar hasta la puerta de la casa". "Siguieron poniendo comidas y bebidas en los altares, acompañadas de imágenes religiosas", dijo Daniela. Al finalizar la exposición también hubo preguntas para el equipo: "¿qué pasaba con los que no eran católicos, también tenían que poner su altar?", "¿era obligatorio poner la cruz de pétalos y el camino?".

El cuarto equipo, Día de Muertos en la actualidad, expuso lo siguiente: "solo los que son de la religión católica ponen altares", dijo Allison Josahandi. "Se siguen conservando algunas costumbres como poner comidas y bebidas en los altares", comentó Carol. "Lo más llamativo del municipio de



Xoxocotlán es la velada en el panteón, en la que las personas acuden para acompañar a sus seres queridos", explicó Diego. "También hacen tapetes con arena de colores", dijo Rebeca. Al finalizar la exposición se presentaron interrogantes como: "¿qué día es la velada en el panteón?", "¿a qué hora termina?", "¿pueden ir todos los que quieran?".

Cuando expusieron todos los equipos les pregunté a los estudiantes: "¿ha cambiado esta tradición?", "¿creen que seguirá cambiando?", "¿por qué?". En esta última pregunta Danna levantó la mano y dijo: "yo creo que seguirá cambiando porque hay algunas cosas que no son mexicanas y se están agregando a la tradición, por ejemplo, las imágenes de las calabazas y las brujas". Amira, otra niña del salón comentó, "también en las comparsas se están usando disfraces del extranjero, principalmente de Estados Unidos".

Después de los comentarios les pregunté a los alumnos que si conocían los versos llamados "calaveritas", todos dijeron que sí y volví a preguntar: "¿cuáles son las características de estas calaveritas?". De forma grupal escribimos algunas de estas en el pizarrón: tienen rima, están escritas en versos, por lo regular llevan cuatro versos, pueden estar dirigidas a una persona o grupo de personas. Entre todos escribimos una calaverita en el pizarrón y después les pedí que escribieran tres calaveritas en su cuaderno de español.

El acto de escribir se encuentra presente en nuestra vida cotidiana, en este sentido la investigadora Jossette Jolibert plantea que "escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, producir textos o, mejor dicho, tipos de textos, en función de sus necesidades y proyectos" (2003, p. 11).

Esta postura es compartida por Cassany, quien señala:

En definitiva, escribir es un procedimiento de conseguir objetivos [...] aprender a escribir solo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir en la oralidad. Entre otras cosas, escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto (Cassany, 1999, pp. 26-27).

Son diversos los intereses que mueven a las personas para utilizar la escritura; sin embargo, si analizamos cómo se realiza el proceso de escritura en el aula, nos daremos cuenta de que en la mayoría de los casos existe un desfase entre la utilidad que tiene esta actividad en la vida cotidiana y la visión que la escuela da a los alumnos.

Luego de que los niños terminaron de escribir su calaverita, les propuse elaborar una antología grupal de calaveritas, pero para ello tenían que revisar las calaveras que habían hecho y hacer la letra muy bien para que el público que leyera la antología las entendiera.

En el aula los alumnos deben producir textos reales para destinatarios reales, con lo cual se estará promoviendo la utilidad y función social de la escritura y, con ello, los estudiantes encontrarán el sentido y disfrutarán el acto de escribir.

El hecho de tener destinatarios reales ayuda a que los alumnos se esfuercen por realizar mejor sus textos. Les pedí que intercambiaran su libreta para que revisaran la calavera de su compañero, usando una rúbrica como guía. "Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada" (Díaz Barriga, 2006, p. 134).

Una vez que los niños terminaron la revisión les solicité que devolvieran la libreta a su compañero junto con la rúbrica para que este la leyera y se diera cuenta de cuáles eran los elementos que le faltaban a su trabajo. Después cada niño tendría que hacer el segundo borrador de sus calaveritas.

La revisión o corrección permite que los alumnos reescriban sus textos y hagan uso de los borradores para que mejoren su escritura y lleguen a una versión final, en la cual la redacción cumpla con todos los aspectos necesarios para que los textos puedan ser interpretados coherentemente por el lector, publicados y difundidos.

De esta manera, los alumnos pudieron visualizar la escritura como un proceso, el cual no está exento de errores, pero es perfectible con la ayuda de sus pares y de su maestra. En las aulas la escritura debe ser vista como un proceso en el cual se pueden cometer errores y estos a la vez se pueden ir corrigiendo a lo largo del mismo, con la ayuda de los compañeros y el docente.

La escritura es un proceso en el que es necesario identificar las tres fases o etapas básicas en las cuales se lleva a cabo: la planificación, la textualización y la revisión o evaluación. Estas fases no se dan de manera lineal durante la producción textual, sino que se entretejen según las necesidades que se vayan presentando durante el proceso de producción.

Finalmente, cada estudiante escribió la versión final de sus calaveritas para elaborar la antología. Cuando todos estaban escribiendo e ilustrando su trabajo, un niño propuso: —maestra, ¿y si las convertimos también en trabalenguas? ¿También podemos hacer una antología? —No, mejor en la parte de atrás de la hoja, las escribimos en trabalenguas y listo— dijo José Eduardo. —Es buena idea— dijo Amira.

La semana previa habíamos aprendido a hacer trabalenguas y juegos de palabras, así que esta era otra oportunidad para poner en práctica lo aprendido. Entonces, cada estudiante, en la parte de atrás de la hoja, convirtió sus calaveritas en trabalenguas y las ilustró.



Después se asignaron algunas tareas a los estudiantes como: la elaboración de la portada, el índice, la contraportada, entre otras. Esta asignación se hizo a nivel grupal mediante propuestas y votos de los alumnos.

Cuando concluimos con esta actividad le pregunté a los estudiantes: "¿alguien sabe cómo se reproduce la flor de cempasúchil?" (tradicional del Día de Muertos). Ese día nos correspondía asistir a la biblioteca de la escuela, así es que fuimos a investigar acerca del tema. Cabe mencionar que esta biblioteca es grande y tiene gran variedad de libros. Los estudiantes investigaron que las flores se reproducen de dos formas: asexual y sexual. Esta información se complementó en el aula cuando leímos el libro de ciencias naturales. Entonces los alumnos llegaron a la conclusión de que algunas flores se reproducen por las semillas y otras por medio de su tallo, hojas o raíces.

Los niños investigaron cuáles flores se reproducen de forma sexual y cuáles de forma asexual. Comentamos algunos ejemplos en el grupo. Danna mencionó que algunas flores se reproducen de ambas formas, como la rosa. Todos los estudiantes dibujaron algunos ejemplos en el cuaderno.

Los alumnos esquematizaron en su libreta las partes que integran una flor y escribieron el nombre de cada una.

Mientras esto sucedía en el aula, en la escuela se organizaba la elaboración de altares y la "muerteada". Días antes se había solicitado al comité una banda de música para que acompañara el recorrido.

Mis compañeros docentes organizaban la elaboración de altares en cada uno de los grupos y la Comisión de Acción Social asignaba lugares en la plaza cívica para los altares, definía el croquis para el recorrido de la "muerteada" y elaboraba el cronograma para que los grupos observaran los altares.

Unos días antes de la presentación de altares hice la reunión con los padres de familia para organizar la actividad. Les comenté que nos tocaba hacer el altar de la región de la costa y les di a conocer a grandes rasgos las características de este. Se organizó un equipo de padres que haría el altar y comprarían un día antes las cosas necesarias como frutas, pan y chocolate.

El programa de estudios (2011) reconoce la importancia de que la escuela establezca una relación de colaboración e intercambio con las familias de los alumnos y con su comunidad; esta relación es benéfica ya que vincula a dos instituciones cuya finalidad es la formación de niñas, niños y adolescentes. Por ello, es recomendable que entre familias y escuela exista un buen nivel de comunicación, colaboración y confianza.

En esta reunión se les dio a conocer a los padres que se haría una "muerteada", pero se recalcó que los disfraces tendrían que ser mexicanos, porque el objetivo era rescatar los elementos tradicionales de nuestro país. Los padres estuvieron de acuerdo y propusieron que se compraran tamales, chocolate y pan para que los niños convivieran después del recorrido.

El día 30 de octubre las actividades iniciaron a las 7 de la mañana. Los padres de familia de cada grupo llegaron con todos sus materiales para elaborar el altar que les correspondía. Todos los papás empezaron a trabajar cortando el carrizo, acomodando la mesa, el mantel, cortando las flores para hacer los arcos.

A las 8 de la mañana los altares ya estaban hechos, solo en algunos faltaba ponerle la fruta, el pan, el chocolate, prender las velas, entre otras cosas.

El recorrido de los altares se hizo por ciclos. Después, cada contingente se formó afuera de la escuela para iniciar la "muerteada". La banda de música encabezaba esta formación. Cabe mencionar que el objetivo de llevar disfraces solo mexicanos se logró en su totalidad, ya que no hubo disfraces extranjeros. El recorrido inició a las 9:10 de la mañana. Pasamos por las principales calles del centro del municipio y después regresamos a la escuela donde convivimos un rato en la plaza cívica y luego los grupos se fueron a las aulas a realizar su convivencia grupal.

REFERENCIAS

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona, España: Paidós.

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández Rojas, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.

Jolibert, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias de aula*. Santiago de Chile: Dolmen.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario. México: FCE.

SEP (2011). *Programa de estudios. Primaria.* 4.º grado. México: Dirección General de Materiales Educativos.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA CON GRUPOS MULTIGRADO DE PRIMARIA

◆ROSA ELENA SALAZAR MELÉNDEZ*

sameroel@yahoo.com.mx

Resumen

La investigación se centró en comprender las prácticas sociales de la lengua escrita que tres docentes de aulas multigrado promovían con sus alumnos; en conocer el contexto de tales prácticas y en la construcción de una propuesta pedagógica que contribuyera al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la lengua escrita. La propuesta consistió en el diseño y la aplicación de un material didáctico acorde a las necesidades de los grupos multigrado focales, cuyo proceso de escritura les permitió reflexionar, aprender e implicarse como escritores al producir un texto.

Palabras clave: investigación aplicada, aula multigrado, cultura escrita, prácticas sociales de lengua escrita, prácticas de enseñanza.

The research focused on understanding the social practices of written language promoted by three teachers in multigrade classrooms with their students; on knowing the context of such practices and on the construction of a pedagogical proposal that contributes to the strengthening of teaching practices of written language. The proposal consisted of the design and application of a didactic material according to the needs of multigrade focus groups, whose writing process allowed them to reflect, learn and get involved as writers when producing a text.

^{*} Profesora de la escuela primaria Niños Héroes, ubicada en el municipio de Santa María del Río, SLP.

Introducción

Los planteles multigrado tienen una gran importancia dentro del Servicio Educativo Nacional (SEN) porque proporcionan el servicio escolar en zonas de población dispersas, reducidas y apartadas, cuyos contextos presentan aspectos geográficos, socioculturales y económicos muy diversos, como son, por lo general, las áreas rurales. La mayor concentración de este tipo de escuelas se localiza en nueve estados, los cuales suman 62.4% de la totalidad de primarias multigrado del país. Sin embargo, dadas las circunstancias, la totalidad de las políticas de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) está dirigida al esquema unigrado donde un profesor es asignado a un solo grado de la educación primaria. La ausencia de acciones en favor de las primarias multigrado incide directamente en los resultados de las dimensiones que permiten valorar el nivel de calidad educativa: la suficiencia, la eficacia y la equidad (INEE, 2013).

El rezago educativo es lo que destaca en la realidad multigrado, y que es mayor en este tipo de escuelas en comparación con el que presentan las primarias unigrado. Juárez señala que existen diversos elementos que explican la razón de tal situación, entre los cuales se encuentran "las condiciones de vida de los estudiantes, la disponibilidad de una adecuada infraestructura en las escuelas, la ausencia de materiales didácticos pertinentes y suficientes o el que los profesores cumplan con su calendario de trabajo desarrollando prácticas docentes efectivas" (Juárez, 2013, p. 5).

El desarrollo de prácticas efectivas por parte de los docentes es el punto de interés de esta investigación. Fue prioritario conocer los factores que favorecen u obstaculizan que los profesores multigrado realicen prácticas de enseñanza de la lengua escrita acordes con la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje, en las cuales se fundamenta el enfoque didáctico de Español en los programas de estudio 2011.



Las prácticas sociales del lenguaje, como aproximación en cuanto al desarrollo de la lengua escrita, están inscritas en el modelo ideológico (Street, 2008). Este se sustenta en los estudios de investigaciones realizadas desde la educación, la antropología y la sociolingüística, que hicieron una reconceptualización de la cultura escrita como "un fenómeno contextualizado y social" (Kalman, 2003, p. 4). Los investigadores de este modelo emplean el término *cultura escrita* para

definir en sentido amplio la alfabetización y reconocerlo como un acto social complejo en el que se superpone una diversidad de formas y modalidades (Kress, 2003; Street, 2003 y 2008) de comunicación (Segura, 2009).

Street (2003) sostiene que la cultura escrita entraña una práctica social porque siempre se desprende de una base epistemológica que ha construido una sociedad, es decir, que las formas en que las personas se aproximan a la lectura y a la escritura hunden sus raíces en el conocimiento, la identidad y el ser. Por lo tanto, las maneras de acceder a la cultura escrita están determinadas por un contexto particular y concreto. Cada evento comunicativo sucede dentro de un marco de interacción provisto de significados culturales y sociales donde cada participante aporta su particular visión del mundo, su historia personal, sus experiencias, su concepción y práctica del lenguaje, lo que dota de singularidad a cada práctica social de la cultura escrita (Kalman, 1999 y 2004; Meek, 1991; Lerner, 2001). Esto permite concebir la cultura escrita como una práctica social situada porque se construye a partir de lo que se hace, se cree y se opina de la lectura y la escritura, de cómo se usan, cómo se enseñan y lo que se espera lograr con ello. Street (2003) propone la multiplicidad de la cultura escrita como construcción social porque las formas de lograr la escritura y la lectura comprenden una gama diversa y heterogénea.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA INVESTIGADAS (DESARROLLO)

El presente estudio, desde la perspectiva de la investigación aplicada, se centró en el análisis de las prácticas de enseñanza que tres docentes multigrado llevaban a cabo en sus grupos de clase para obtener un diagnóstico que permitiera comprenderlas y tener un punto de referencia para contribuir a la mejora de la realidad estudiada mediante una propuesta de intervención, bajo el tenor de la innovación. Con el fin de contribuir al conocimiento de los factores que favorecen o dificultan la enseñanza de la lengua escrita, el objetivo general de la investigación planteó comprender las prácticas de enseñanza de lengua escrita que tres docentes de aulas multigrado promueven con sus alumnos. Los objetivos específicos que se persiguieron a partir del desarrollo de la investigación fueron:

- Comprender y analizar las prácticas sociales de la lengua escrita que los docentes focales de aulas multigrado promueven con sus alumnos para diseñar una propuesta didáctica que fortalezca las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.
- Conocer el contexto social en el que los docentes llevan a cabo sus prácticas de enseñanza de lengua escrita.

 Construir una propuesta didáctica para fortalecer las prácticas de enseñanza de la lengua escrita que los docentes promueven en sus aulas.

Las preguntas que guiaron el proceso de investigación presentaron una consonancia con los propósitos de la misma:

- ¿Cómo son las prácticas de enseñanza de la lengua escrita que los docentes focales de aulas multigrado promueven con sus alumnos?
- ¿Cómo es el contexto en que surgen esas prácticas que los docentes focales de aulas multigrado promueven con sus alumnos?
- ¿Cómo se puede contribuir para fortalecer las prácticas de enseñanza de la lengua escrita de los docentes a partir del conocimiento de las mismas?

De acuerdo con los fines de la investigación aplicada, se llevó a cabo un acercamiento cualitativo y comprensivo de cómo son las prácticas de enseñanza de lengua escrita de los tres docentes mencionados mediante la obtención de un diagnóstico. Una vez establecidos los hallazgos derivados de ese ejercicio comprensivo, la investigación aplicada, como su nombre lo dice, demanda la aplicación de esos descubrimientos "en la mejora de estrategias y actuaciones, en el desarrollo de éstas, lo que, además, permite desarrollar la creatividad e innovar" (Vargas, 2009, p. 158). Por lo tanto, la investigación se llevó a cabo en dos fases: la obtención de un diagnóstico y el diseño, así como la aplicación, de una propuesta de mejora.

El trabajo de indagación del diagnóstico se inscribió dentro del enfoque etnográfico, que permitió inquirir los significados que encierran las prácticas sociales (Erickson, 1989; Geertz, 2002; Rockwell, 1986). Se llevaron a cabo observaciones no participantes durante las clases de español, diseñadas y dirigidas por los docentes focales. Los instrumentos metodológicos empleados durante la observación fueron la videograbación, la audiograbación y la toma de notas. También se consideró la toma de fotografías y la recopilación de documentos como las planeaciones didácticas y trabajos elaborados por los alumnos. Aunado a esto, se realizaron breves entrevistas a estudiantes al final de cada clase con el propósito de conocer sus impresiones respecto a la misma desde su posición de aprendices.

Se recurrió a la investigación biográfico-narrativa con el propósito de obtener información acerca de la identidad personal y docente de los profesores, al igual que de sus experiencias como aprendices de la lengua escrita, como usuarios de esta y como enseñantes de la escritura en las escuelas multigrado. Según Knowles y Holt Reynolds (1991), este tipo de investigación ayuda a clarificar el origen de las ideas que sustentan las decisiones y acciones de los participantes. Los docentes hablaron de sí mismos y de sus

prácticas de enseñanza y, al hacerlo, se puso de manifiesto la subjetividad. La indagación bigráfico-narrativa también fue útil para conocer y comprender parte de la formación de los docentes focales como lectores y escritores.

Los principales insumos de datos empíricos de nuestra investigación fueron los textos elaborados por los alumnos y los registros ampliados de los videos y audios tomados durante las sesiones observadas. Con respecto a los primeros, se analizó una muestra para identificar los rasgos característicos de los textos producidos por los alumnos como producto de la enseñanza de los docentes durante las clases. En cuanto a los registros ampliados de clase, estos tuvieron un tratamiento analítico bajo el enfoque interaccionista, que Vinatier (2012) propone para analizar y transformar la práctica enseñante (Vinatier y Altet, 2008). Tal enfoque es un punto de referencia para profundizar en la comprensión de los principios de acción que se ponen en juego cuando el docente lleva a cabo la enseñanza de la lengua escrita.

En resumen y como conclusión de esta primera etapa, el trayecto de escritura de la producción de un texto se alejaba de la consistencia necesaria de este proceso concebido desde su perspectiva didáctica en las fases de planeación, escritura y revisión. Los pasos realizados dejaban huecos entre sí, existía aislamiento entre ellos y no mostraban una secuencia de momentos que fueran claros y precisos para el alumno, de tal manera que este pudiera descubrir que para escribir un texto es menester llevar a cabo tareas específicas y necesarias. Los alumnos no reflexionaban acerca de su competencia escrita, por lo cual era difícil que desarrollaran las habilidades y actitudes que los llevaran a convertirse en escritores competentes.

Los principios de acción identificados manifestaron que los alumnos no lograban experimentar todos los momentos de un proceso de escritura con las prácticas de enseñanza que realizaban los docentes. Las actividades didácticas de escritura, aisladas, propiciaban que los alumnos no lograran tener una vista de conjunto del proceso de producción de un texto y menos llevarlo a cabo. Ellos trabajaban en torno a la escritura sin que aprendieran realmente a escribir.

Una vez establecidos los hallazgos derivados de un ejercicio comprensivo, la investigación aplicada demanda el uso de esos descubrimientos "en la mejora de estrategias y actuaciones, en el desarrollo de éstas, lo que, además, permite desarrollar la creatividad e innovar" (Vargas, 2009, p. 158). El diagnóstico presentado anteriormente fue el punto de partida para el diseño de una propuesta de mejora de la realidad estudiada.



LA PROPUESTA DISEÑADA Y SU APLICACIÓN

La propuesta de mejora consistió en la elaboración de material didáctico para contribuir al desarrollo de la competencia escrita de los alumnos de los grupos multigrado que participaron en la investigación. El punto de llegada de la propuesta diseñada se afianza en que:

El proceso de escritura implicaba que los alumnos pudieran disponer de *recursos, lingüísticos* y *discursivos*, para dar la estructura y composición necesaria a sus escritos, realizando en el momento siguiente las adecuaciones pertinentes, de modo que los escritos resultaran claros y precisos para los destinatarios previstos (Villaseñor López, 2018, p. 98).

Dicho material presenta una secuencia metodológica de actividades consistente con un proceso de escritura recursivo, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Secuencia metodológica

Momentos de la situación didáctica

Interactuar con textos publicados

Antes de leer: lectura en diferentes modalidades, por ejemplo, audición, guiada, compartida, comentada, independiente, en episodios, por turnos, en silencio o en voz alta.

Planificar el texto escrito

Individual, parejas, equipos, colectivo.

- ¿Qué tipo de texto/textos producir?
- ¿Para qué producir el texto o los textos?
- ¿Qué función comunicativa y social debe tener el texto o los textos?
- ¿Quiénes serán los posibles lectores-destinatarios: compañeros, familiares, autoridades o miembros de la localidad, escuelas cercanas, comunidad...?
- ¿Qué acciones son necesarias para lograr los propósitos deseados?

Producir borrador(es) del texto

Individual, parejas o pequeños grupos.

Revisar el texto

Individual, parejas, por equipos, en colectivo-modelado por el profesor.

Reescribir-transformar-reconstruir el texto

Autores-toma de decisiones.

Editar

Autores-otros/soporte físico.

Publicar

Entrega directa al destinatario, presentación/lectura pública, a través de la biblioteca, en un periódico mural, disposición en lugares comunes, entre otros.

Los objetivos de la propuesta de mejora fueron los siguientes:

- Guiar a los alumnos participantes en el reconocimiento del proceso recursivo y complejo que entraña la escritura de un texto mediante actividades articuladas con un propósito didáctico para mejorar su competencia escrita.
- Proponer a los docentes focales un recurso didáctico que les facilite comprender y aprender cómo diseñar y guiar situaciones didácticas acordes al proceso recursivo de la escritura.

El soporte físico del material didáctico fueron cuatro cuadernillos, diseñados de tal manera que las actividades fuesen guiando al alumno en su recorrido por cada uno de los momentos del proceso de escritura del texto, además de proporcionarle recursos para ayudarlo a tomar conciencia de que su formación como escritor depende de la interacción con los modelos de los textos que pretende aprender a escribir y con otros escritores. La organización de los cuadernillos tuvo lugar como se muestra en las tablas siguientes.

Ficha de organización Tipos de textos Grados Situación Biografía Texto común Los alumnos de 6.º elaboran su autobiografía. Los alumnos de 4.º producen una entrevista que 4.º Entrevista usan los alumnos de 6.º para obtener información 5.° Retrato escrito sobre sí mismos. 6.º Autobiografía Los alumnos de 5.º elaboran un retrato escrito de los compañeros de 6.º para que lo integren en su autobiografía.

Tabla 2. Ficha 4.°, 5.° y 6.°

Tabla 3. Ficha 3.º/4.º y 5.º/6.º

Ficha de organización		
Grados	Textos	Situación
Texto común	Biografía	Los alumnos de 4.º/6.º elaboran su autobiografía.
3.°/5.°	Retrato escrito	Los alumnos de 3.º/5.º elaboran un retrato escrito de los compañeros de 4.º/6.º para que lo integren en su autobiografía.
4.º/6.º	Autobiografía	

La propuesta de material didáctico fue aplicada en los tres grados focales multigrado durante la segunda mitad de junio y la primera de julio de 2015. El análisis del desarrollo de las actividades propuestas en el material



didáctico, los cuadernillos trabajados por los alumnos, los textos producidos y editados, las respuestas de los alumnos dadas durante las entrevistas y los comentarios de los docentes en el grupo de enfoque, fueron los insumos para valorar el nivel de logro de los objetivos planteados.

La aplicación del material didáctico para el desarrollo de la escritura estuvo dirigida por objetivos que implicaban tanto al alumno como al docente. El primer objetivo

se inclinaba hacia el fortalecimiento de la competencia escrita de los alumnos. En relación con este se encontró lo siguiente:

- a) El diseño de las actividades del material didáctico permite guiar al alumno durante el proceso de escritura de tal manera que puede producir un texto en forma autodidacta y en interacción con sus compañeros y el docente.
- *b*) Los alumnos logran identificar los diferentes momentos del proceso de escritura y reconocer la finalidad de estos.
- *c*) Los textos producidos por los alumnos cumplen con las características de forma y función que les son propios.
- *d*) Los alumnos construyen conceptos relativos a las características y la función del texto durante el desarrollo de las actividades.
- *e*) El abordaje de textos diferentes, por grado, a partir de un texto en común favorece la construcción de conocimientos sobre los mismos, mediante la interacción entre alumnos de dos o tres grados.

El segundo objetivo se centraba en que los docentes pudiesen reconocer y comprender la idoneidad del diseño como guía de las situaciones didácticas de escritura acordes con un proceso recursivo para que los alumnos desarrollen sus habilidades como escritores. Nuestros hallazgos al respecto fueron que:

- *a*) Los docentes identifican que el proceso de escritura que siguen las actividades del material didáctico va guiando a los alumnos paso a paso hasta llevarlos a la elaboración de un producto final.
- b) Los docentes reconocen que la revisión de los borradores permite que los alumnos mejoren su producción escrita, pero se centran, solamente, en la ortografía y el trazo de la letra.
- c) Los docentes reconocen en la propuesta del material didáctico una solución viable, accesible y adecuada al contexto de los grupos multigrado para el desarrollo de la escritura.

CONCLUSIONES

Los resultados del diagnóstico hicieron evidente que las estrategias de enseñanza de la lengua escrita que los docentes multigrado focales promovían en sus aulas, comprendían actividades didácticas aisladas, lejanas de un proceso de escritura claro y preciso para los alumnos, sin acompañamiento ni apoyo durante las mismas. Por lo tanto, los alumnos no lograban implicarse como escritores ni reflexionar sobre su competencia escrita, lo cual se hacía patente en los textos producidos durante las clases observadas.

La ausencia de un proceso de escritura en el que el alumno se asuma como escritor en formación y el docente acompañe al estudiante como un usuario de la lengua, que posee una competencia escrita que le permite guiar a otros en el acceso a la escritura, deja de lado la dimensión social e interactiva del lenguaje, condición indispensable para el aprendizaje del mismo.

Con la aplicación de la propuesta de material didáctico se hizo evidente que los alumnos focales lograron seguir un proceso de escritura que les permitió reflexionar, aprender e implicarse como escritores al producir un texto. Donde los saberes de los alumnos de diferentes grados constituyen una fortaleza para el desarrollo de la competencia escrita mediante la interacción y el acompañamiento entre pares, entre escritores en formación, además del apoyo del profesor, lo que también favorece la inclusión de todos los alumnos del grupo multigrado.

Los resultados del diagnóstico hicieron evidente que las estrategias de enseñanza de la lengua escrita que los docentes multigrado focales promovían en sus aulas, comprendían actividades didácticas aisladas, lejanas de un proceso de escritura claro y preciso para los alumnos, sin acompañamiento ni apoyo durante las mismas.

El material propuesto favorece que los alumnos asuman su papel como aprendices de la lengua escrita, y como tales necesitan interactuar con diferentes tipos de textos y con otros escritores en formación, además de tener el acompañamiento del profesor. De esta manera, los alumnos descubren que la interacción entre pares es vital para avanzar en la apropiación de las prácticas sociales de la lengua escrita, lo cual implica "un *modelo de colaboración* propio del trabajo en equipo" (Villaseñor López, 2018, p. 82). Por lo demás, el diseño didáctico aplicado se halla permeado de la conciencia docente de que:

... el aula es un espacio *estructurante* que ha de estar necesariamente *estructurado*, organizado para que se propicien los procesos de aprendizaje. [...] creemos que aquel aprendizaje que contribuye al desarrollo vygotskiano no ocurre de manera fortuita e inconsciente, ni de parte de los maestros ni del lado de los aprendices (Villaseñor López, 2018, p. 82).

La apropiación de las prácticas sociales de la lengua escrita implica, entonces, un proceso extendido para que los alumnos puedan construir saberes y estrategias acerca de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito; no obstante, el material didáctico propuesto constituye una sugerencia diseñada y probada para contribuir a que los alumnos multigrado logren apropiarse de las prácticas sociales de la lengua escrita.

La propuesta, desde una perspectiva didáctica, considera las gestiones que suceden entre los aprendices, el objeto de conocimiento, es decir, el lenguaje escrito, y las formas de enseñanza durante la puesta en marcha de las prácticas sociales de la lengua escrita. Lo anterior contribuye a dar pautas para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden, propiamente, en los grupos multigrado. Todo ello ocurre así debido a que dicha propuesta se deriva de la experiencia de investigación desarrollada dentro de las propias aulas multigrado, en condiciones reales de funcionamiento de tales espacios.

Los alumnos de las aulas multigrado focales lograron seguir un proceso de escritura que les permitió reflexionar, aprender e implicarse como escritores al producir un texto. Y, por su parte, los docentes pudieron hacer reflexiones sobre la importancia de diseñar secuencias didácticas de escritura basadas en un proceso recursivo de escritura para que los alumnos formen y desarrollen su competencia como escritores. No obstante, también se identificaron limitaciones que bien pueden convertirse en nuevas rutas de búsqueda de soluciones.

REFERENCIAS

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 203-247). Barcelona, España: Paidós.

Geertz, C. (2002). Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos. Barcelona, España: Paidós.

INEE (2013). Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: INEE.

- Juárez, D. (2013). Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México. México: BECENE-RIESLP.
- Kalman, J. (1999). Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and Their Clients in Mexico City. Nueva Jersey, Estados Unidos: Hampton Press.
- Kalman, J. (2003). Escribir en la plaza (trad. V. A. Schussheim). México: FCE.
- Kalman, J. (2004). Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México: Siglo XXI.
- Knowles, G. y Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping Pedagogies Through Personal Histories in Preservice Teacher Education. *Teachers College Record*, 93 (1), 87-113.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres, Inglaterra: Routledge. Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP.
- Meek, M. (1991). En torno a la cultura escrita. México: FCE.
- Rockwell, E. (1986). Etnografía y teoría en la investigación educativa. Enfoques (s/v) (s/n), 29-56. Bogotá, Colombia: UPN.
- Segura, M. (2009). La red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura. Sus prácticas de cultura escrita y sus espacios como generadores de su formación docente. Tesis doctoral. México: DIE/Cinvestav-IPN.
- Street, B. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 2 (5), 77-102.
- Street, B. (2008). New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. En B. V. Street y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2.^a ed.) (pp. 3-14). Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 33 (1), 155-165. Recuperado de http:<//www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010> el 27 de febrero de 2015.
- Villaseñor López, V. Y. (2018). De la cultura viva al proceso de su escritura. Proyectos didácticos interdisciplinarios en la escuela primaria. México: UPN.
- Vinatier, I. (coord.) (2012). Réflexivité et develoment professionnel. Une orientation pour la formation. Tolouse, Francia: Octares Editions.
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la practique enseignante*. Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y LA ALFABETIZACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS: UNA TAREA COMPARTIDA

MARTINA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ* martinahernandez299@gmail.com

Resumen

Este artículo tiene la intención de proponer a los profesores de escuelas primarias de educación indígena la alfabetización inicial en lengua materna como parte de una educación culturalmente pertinente para las comunidades indígenas, a partir de un problema pedagógico que surge de mi experiencia laboral acerca de la dificultad del aprendizaje de la lectoescritura en una escuela primaria de educación indígena en el municipio de Chamula, Chiapas. Dicha experiencia me permitió entender lo complicado que es ser profesor bilingüe (lengua indígena/español) y, al mismo tiempo, entender que un docente necesita actualizarse.

Palabras clave: bilingüismo, castellanización, literacidad, educación alternativa, trabajo por proyectos.

This article intends to propose initial literacy in the mother tongue to teachers of primary schools of indigenous education, as part of a culturally relevant education for indigenous communities, from a pedagogical problem, arised in my working experience, on the difficulty of learning to read and write in a primary school of indigenous education in the municipality of Chamula, Chiapas. This experience allowed me to understand how complicated it is to be a bilingual teacher (Indigenous Language / Spanish) and, at the same time, understand that a teacher needs a continuos updating.

^{*} Profesora de educación primaria indígena en la zona escolar 002, Chamula, Chiapas.

Introducción

Como resultado de la investigación etnográfica en escuelas primarias del municipio de Chamula, Chiapas, y ante la necesidad de realizar cambios profundos en la educación que imparte el Estado en las llamadas escuelas instituidas bilingües para alcanzar una más justa, mediante este artículo se espera contribuir a la enseñanza bilingüe, pues no basta el solo reconocimiento a la cultura y las lenguas, sino que es necesario fortalecer y respetar desde las comunidades y escuelas los saberes ancestrales de los pueblos originarios. Me propuse investigar a los profesores para conocer sus prácticas, sus métodos de enseñanza, su formación docente, su lengua materna, la lengua que usan en el aula, así como realizar una breve comparación entre dos prácticas de lectoescritura: una, basada en los métodos tradicionales; y la otra, en el trabajo por proyectos desde una escuela que centra su enseñanza en el método inductivo intercultural y que está integrada en el proyecto Milpas Educativas, en Chiapas. De esta manera, realizo un análisis sobre las prácticas de los profesores en los centros escolares y propongo cómo hacer práctica desde las escuelas con miras a una educación que retome el contexto de los alumnos.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE

La educación para los pueblos indígenas, referente al bilingüismo, la castellanización y la lectoescritura, así como los derechos lingüísticos que actualmente se conocen a favor de los niños y niñas indígenas, siguen dejando mucho que desear. La educación bilingüe se ha dado como una necesidad del Estado de dar clases en la lengua indígena del alumno para lograr la comprensión de los contenidos de enseñanza, de los planes y los programas nacionales que se imparten de manera homogénea, tanto en las escuelas urbanas como en las rurales e indígenas. No se cuenta con un programa con fines específicos para educación indígena, no se ha alfabetizado en la lengua indígena o muy poco se ha hecho. "El maestro emplea la lengua vernácula o indígena por necesidad o solamente como un puente para la enseñanza en lengua oficial de la escuela" (Zúñiga, 1989 p. 11). Esto indica que las prácticas educativas de los profesores bilingües son colonizadoras, por lo tanto, es necesario transformarlas sin esperar que desde arriba se den los cambios, con el fin de generar una educación pertinente y efectiva a partir de los contextos propios de los alumnos.

Las prácticas a las que recurrimos los docentes tienen mucho que ver con el sistema en el que hemos sido formados. Según la propia experiencia y las investigaciones hasta hoy realizadas en el estado de Chiapas, la gran mayoría de los profesores indígenas ingresaron con estudios de bachillerato, no realizaron estudios en la normal ni se formaron para ser profesores; los estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) los hicieron como parte de la necesidad de lograr la plaza de base dentro del servicio.

Existen profesores que tienen más dominio de la lengua indígena que del español, lo cual no significa que sepan leer y escribir en su lengua indígena, pues ninguno ha recibido instrucción en lectoescritura en su lengua materna. De esta situación deriva que los profesores no se animen a alfabetizar en lengua indígena y le den preferencia al español, con lo que colocan a los alumnos en una situación de aprendizaje muy compleja.

Uno de los principios lingüísticos de la educación intercultural señala:

Mientras mejor se enseña la lecto-escritura en la L1 (lengua materna) mejor se podrán transferir estas habilidades a la lengua nacional (español), una vez que los alumnos hayan alcanzado el nivel umbral necesario en ella; todo lo que se aprende en una lengua puede usarse en la otra (Hamel, Brum, Carrillo, Loncon, Nieto y Silva, 2004, p. 88).

La inseguridad y el desconocimiento de estrategias y materiales de apoyo es algo que ha influido para iniciar con la enseñanza en lengua indígena, lo que los investigadores aseguran es que:

Su segunda lengua (del alumno), el español, es casi inexistente en ese momento. Ahora entendemos por qué la "castellanización" fracasa casi inevitablemente: el programa intenta alfabetizar, es decir, construir una proficiencia cognitivo-académica, a partir de una lengua que no está desarrollada (Hamel, *et al.*, 2004, p. 91).

El conflicto que los niños presentan en su estructura cognitiva es bastante complejo, ya que la lengua de comunicación es únicamente su lengua indígena. La enseñanza de la lectoescritura en español ha traído como consecuencia que los niños no aprendan a leer durante el primer ciclo, ya que los métodos empleados para la enseñanza de la lectoescritura no son acordes con la estructura cognitiva de los estudiantes, por lo tanto, el contenido no les resulta significativo.

Los docentes tienden a percibir a sus alumnos como si el desconocimiento del español fuese un padecimiento, en lugar de verlos como poseedores de una lengua e identidad cultural propia, con valor intrínseco. Esta visión ubica el "problema" educativo en el niño y la comunidad, y no cuestiona el papel

de la escuela ni de las estructuras sociopolíticas mayores en que la escuela está inmersa (Freedson y Pérez, 1999, p. 97).

Al respecto, Cummins asegura, según sus investigaciones, que los resultados de iniciar la alfabetización en la lengua materna de los alumnos pueden ser exitosos, "de manera que los estudiantes que hayan desarrollado la lectoescritura en su lengua materna tenderán a hacer mayores progresos en el aprendizaje de la lectoescritura en la segunda lengua" (Cummins, 2002, p. 198).

LA ALFABETIZACIÓN

En esta investigación se pretende que el alumno no solo aprenda a descifrar sonidos y letras, sino que su aprendizaje tenga uso en diversos contextos, que pueda acceder a documentos escritos, comprenderlos y, principalmente, que pueda adquirir otros conocimientos a partir de un proceso de enseñanza que tome en cuenta su contexto, ya que, en las prácticas tradicionales, las normas institucionalizadas orientan al profesor a dirigir su acción pedagógica en función de un modelo intricado para el niño, en el que se pretende trabajar desde temas abstractos y castellanizar en vez de alfabetizar.

Recientemente se ha observado la importancia de contar con docentes críticos, al frente de estudiantes de pueblos originarios, que adoptan el enfoque pedagógico de la bi-literacidad crítica. La bi-literacidad crítica es

diferente de la bi-alfabetización. Giroux sostiene que los enfoques tradicionales de la alfabetización ignoran la cultura, las habilidades de lenguaje y las cuestiones que dan forma y dignifican la vida de los pobres [...] de tal forma que la alfabetización promueve la impotencia haciendo muda a la gente y negándole las herramientas que necesitan para pensar y actuar reflexivamente (Giroux, 2004, citado en Feltes, 2017, p 13).

El término alfabetización (Feltes, 2017) se refiere al desarrollo de habilidades de nivel básico en la lectura y la escritura. Alfabetizar quiere decir enseñar un alfabeto, los sonidos, a través de la memorización. La bi-alfabetización es un enfoque en estas habilidades en dos



lenguas, español y alguna lengua originaria. Goodman (2010) argumenta que dichas tradiciones no se basan en una comprensión sobre cómo opera el proceso de lectura. En cambio, la literacidad significa "el aprendizaje de todas las habilidades altamente cognitivas y metacognitivas asociadas con leer para comprender, hablar para reflexionar y escribir para comunicar" (Feltes, 2017, p. 13).

Goodman explica que "hay uno y solamente un proceso de lectura para todas las lenguas independientemente de las diferencias en ortografía" (Goodman, 2010, p. 3), esto sucede cuando se aprende con una pedagogía de la literacidad, "solamente aprenden a leer y escribir una vez" y luego transfieren sus habilidades lectoras en una segunda lengua, "si se es letrado en una lengua es muy fácil llegar a ser letrado en otra" (Goodman, 2010, p. 8). Lo importante no es tratar la lengua escrita como un tema escolar a dominar, sino la comprensión del proceso y el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita.

El término *literacidad crítica* se refiere al desarrollo de todas las proficiencias de la literacidad a través de la reflexión de los estudiantes sobre su contexto y sus experiencias vividas. Enseñar las habilidades de la literacidad crítica significa crear una "cultura escrita" (Ferreiro, 2013, citado en Feltes, 2017, p. 13) en la escuela. En este sentido, Hornberger (2005) encuentra una relación entre la bi-literacidad (la literacidad en dos lenguas) y la "voz", pues señala que los estudiantes de pueblos originarios que tienen la oportunidad de desarrollar las proficiencias de la literacidad crítica en su lengua originaria y en español, tienen más voz en la escuela y en sus comunidades, y seguramente tendrán más voz en la sociedad como adultos:

El uso de su lengua nativa como medio de enseñanza a la par con la lengua dominante viene a ser mediador del dialogismo, de la construcción de sentidos, del acceso a discursos, y de la toma de una postura activa que son dimensiones de la voz. Y esas voces indígenas pueden volverse en fuerzas poderosas en pro del mejoramiento del aprendizaje de niños indígenas y también del mantenimiento y revitalización de lenguas indígenas (Hornberger, 2005, p. 70).

Los procedimientos tradicionales que en años atrás fueron exigidos por el currículum institucional, se han quedado impregnados en las prácticas de los profesores, que siguen métodos que requieren de una preparación cognitiva previa en los alumnos, quienes no cuentan con los recursos ni los medios que tales métodos exigen para iniciar la alfabetización. Esta situación lleva al alumno a forzar un aprendizaje de manera memorística y mecanizada.

Ser maestro bilingüe y no hacer lo propio para que los alumnos puedan tener una educación que respete sus derechos individuales, castellanizar en lugar de alfabetizar, crea en el alumno un *abismo lingüístico*, no muestra coherencia entre la práctica y el discurso, cuando el profesor explica una clase en español el alumno no comprende, "los resultados del forzado aprendizaje del castellano al que el niño se ve expuesto en la escuela no son óptimos. Cuanta más diferencia haya entre la lengua materna indígena y el castellano, más difícil será el aprendizaje-adquisición de esta" (Zúñiga, 1989, p. 57).

En el problema de la adquisición de la lectoescritura en los niños indígenas influyen diversos factores: sociales, económicos, lingüísticos, familiares y pedagógicos, entre otros. Un factor relevante es el desconocimiento de estrategias de enseñanza en lengua materna por parte del profesor, así como el empleo constante del español para la enseñanza, por tanto, se hace necesario que los profesores opten por nuevas estrategias que, sobre todo, tomen en cuenta el contexto de los alumnos y consideren lo que señala Erickson (1984): "estar alfabetizado es mucho más que la operación mecánica de descifrar códigos ya que implica una práctica social de comunicación" (citado en Aceves y Mejía, 2015, p. 3).

Uno de los principales elementos que los profesores sacan a relucir y utilizan como justificación para no alfabetizar en lengua indígena, es que los padres de familia ya no quieren que a sus hijos se les enseñe en su lengua materna, tampoco a leer y escribir en lengua materna indígena, pues argumentan que "no es necesario porque eso ya se lo saben". Los padres consideran que lo más importante es "que sus hijos aprendan el español", es decir, la segunda lengua ya que "eso es lo que les va a servir en la vida, para salir a trabajar en las ciudades" (Diario de campo, enero, 2019, información de un docente).

Lo que ha hecho falta en la labor del docente es valorar la lengua originaria, pues aprender otras lenguas hace más fácil la relación entre personas y entre pueblos. Ser integrante de un grupo étnico es parte de la riqueza cultural, lo cual no le resta valor a la persona sino todo lo contrario. Leer y escribir la lengua originaria facilita la alfabetización, según las investigaciones ya mencionadas (Hamel *et al.*, 2004, y Cummins, 2002), así como expresar emociones y sentimientos; escribir también es importante para dar a conocer las tradiciones y costumbres a los propios grupos étnicos y otras sociedades, entre otras funciones sociales de la escritura.

Tanto el argumento de los padres de familia como la poca disposición de los profesores, llevan a desarrollar estrategias de enseñanza que no son favorables para el aprendizaje de los alumnos, no solo en la alfabetización sino en el desarrollo de diferentes contenidos de enseñanza. Por ello, en este artículo se considera necesario proponer una estrategia de trabajo para sensibilizar a ambos actores que son importantes en la educación: docentes y alumnos indígenas en situación de monolingüismo en lengua indígena. En este caso, tenemos como referente el caso de los Altos de Chiapas, donde la mayor parte de las comunidades indígenas son hablantes de las lenguas tseltal y tsotsil y tienen poco dominio del español.

Aunque las escuelas pertenezcan al nivel de educación indígena y tengan el logotipo de bilingüe, en la práctica esto no se cumple. Los profesores ven la lengua de los niños como un obstáculo para su aprendizaje; sin querer, la práctica que se ejerce hace que la lengua materna indígena de los alumnos sea desvalorizada, si a ello le agregamos la pobreza y la marginación en las comunidades, el insuficiente apoyo gubernamental a las escuelas y la poca importancia que se le da a la atención de las comunidades rurales reflejada en las carencias de los recursos materiales indispensables para los alumnos, entonces considero que es necesaria una transformación del quehacer consciente de los profesores, partiendo de la sensibilización tanto de profesores como de los padres de familia en las comunidades para introducir una estrategia de enseñanza de la lectoescritura en lengua materna indígena con el fin de ofrecer una verdadera educación bilingüe.

Asimismo, es necesario fomentar el bilingüismo en los estudiantes para dar un uso funcional a la lengua materna indígena y al español en forma escrita, no desplazar la lengua indígena sino desarrollar ambas lenguas a través de la lectoescritura que inicie en la lengua materna. Otra cuestión relevante es avanzar hacia el desarrollo de las lenguas indígenas, no permitir que la lengua dominante sea la única que tenga valor, ya que, a pesar de ser una lengua ágrafa, también puede llegar a ser una lengua de prestigio, con la colaboración de maestros, alumnos y autoridades educativas, así como con la ampliación de sus usos y funciones en la sociedad.

Existe una gran diferencia cuando una persona quiere aprender una segunda lengua y cuando se la imponen. Ser bilingüe permite la comunicación con dos culturas, no es lo mismo cuando se deja de hablar una lengua indígena por vergüenza o discriminación, cuando se cree que la lengua indígena no vale. En una comunidad indígena, hablar dos lenguas hace a la persona valiosa, pues tiene la posibilidad de comunicarse con su comunidad y con otras personas externas.

LA ALFABETIZACIÓN A TRAVÉS DE TRABAJOS POR PROYECTOS

Este trabajo alternativo se gesta a partir del quehacer consciente de los profesores con un interés colectivo, tal como lo sugieren las comunidades de práctica. En el proceso de mi investigación, me encontré con un equipo de profesores y profesoras de educación indígena en el estado de Chiapas que desde el proyecto Milpas Educativas hacen un esfuerzo por llevar una educación distinta basada en el Método Inductivo Intercultural (MII), acuñado por Jorge Gasché, en el que se plantea un proceso pedagógico significativo articulando la pedagogía con una posición política, pedagógica, jurídica y pertinente. Se parte del trabajo que realizan los niños y niñas en sus comunidades, como medios de instrucción y fuentes de valor. Tiene la idea de preservar los conocimientos propios de los pueblos, que en los programas nacionales han sido ocultados, al trabajar temas ajenos al mundo de los alumnos. Con este método se rompe con las viejas prácticas, al realizar actividades fuera del salón de clases y se pretende que el alumno amplíe su visión del mundo partiendo de sus saberes comunitarios.

Milpas Educativas "es un proyecto colaborativo que tiene como objetivo construir un modelo educativo intercultural multilingüe, pertinente y relevante a las prácticas culturales de las comunidades indígenas. El fundamento político, epistémico y pedagógico del proyecto es el Método Inductivo Intercultural (MII)" (Sartorello, 2017 p. 5). Además, Sartorello agrega que Milpas Educativas "es un proyecto más grande que pura actividad pedagógica, se trata también de promover la defensa de la vida, una ética del Buen Vivir, la integración armónica sociedad-naturaleza y el trabajo colectivo frente al individualismo capitalista" (Sartorello, 2017, p. 12).

Según Bertely, el programa se fundamenta en:

La interculturalidad, la autonomía, la educación popular, comunitaria y el bilingüismo, con la intención de favorecer la participación democrática en la vida nacional, la reapropiación y transformación de la cultura tseltal y tsotsil, el desarrollo justo, equitativo, real y propio de las comunidades (Bertely, 2009, p. 17).

El proyecto no promueve la separación de la escuela tradicional y la escuela alternativa, sino conjuntar esfuerzos en el proceso de enseñanza a través



del empleo del MII propuesto por Gasché. Existe la idea de que el desarrollo de los pueblos se favorece a partir de "intercambios de experiencias y conocimientos culturales que permitan conocer ambas partes, cuando las culturas involucradas pueden decir dónde y cómo insertar los elementos de la otra; de no ser así, no sería interculturalidad o desarrollo, sino dominación" (Bertely, 2009, 17).

El proyecto, según Bertely, trabaja por la superación de la discriminación y desigualdad tanto dentro de la propia cultura como en la relación con otras. Es una propuesta que parte de temas generadores, que implica compromiso, corresponsabilidad, identificación y priorización al trabajo educativo. La labor que realiza el profesor es sumamente colaborativa y requiere de un compromiso responsable en las comunidades de práctica, tal como menciona Wenger (2001), que consiste esencialmente en una auto-organización, en un grupo que se autogobierna, ya que en las comunidades de práctica se reúnen las personas que comparten los mismos intereses y retos e interactúan y aprenden con el otro. En educación debe ser un recurso pedagógico trabajar en comunidades de práctica, no resulta fácil, antes se tiene que reconocer que el profesor requiere un cambio en sus prácticas pedagógicas.

El Proyecto Milpas Educativas favorece de manera individual la formación de un sujeto autónomo activo, transformador de sus propios valores y circunstancias; el quehacer y construcción diaria de la vida de su comunidad, en las fiestas, asambleas, trabajos colectivos, que conozca cuál es su origen y proceso, y retome aquello que considere vital de su propia cultura, los fortalezca y desarrolle pero a la vez permita cambios de aquellos elementos que crea necesario transformar (Bertely, 2009, p. 18).

La forma de enseñanza del método inductivo resulta ser un aprendizaje significativo para los alumnos, porque no se centra específicamente en la lectoescritura, sino en un trabajo amplio y rico que además es dinámico y genera mayor aprendizaje, en el que se insertan objetivos sociales y prácticas culturales más amplios, motivan en el alumno el gusto por aprender a leer y escribir, ya que parten del significado del mundo del niño haciendo uso pedagógico de los eventos sociales, religiosos, culturales y de su entorno en general. Estas características hacen la diferencia del modelo tradicional a través de actividades más productivas. Las maestras que trabajan en educación alternativa, llevan a cabo la enseñanza de la lectoescritura en la lengua que los niños dominan, pues para ellos resulta significativo. En los trabajos por proyectos, los profesores laboran a partir de temas y contenidos que surgen de las propias comunidades indígenas, como menciona

Olivé (1999), el conocimiento no solo se construye en el pensar, sino en el hacer, hecho que se consuma en las prácticas alternativas:

No tenemos un programa elaborado, trabajamos con contenidos que surgen del contexto. Es una tarea complicada pero no imposible, romper con las viejas prácticas dentro de las aulas, empezar a pensar en no complacer al patrón, sino en hacer un trabajo que tenga significados a favor de la niñez, aprender haciendo (Profesora Patishtán, entrevista, julio, 2019).

El trabajo que realizan las profesoras de la escuela alternativa es colaborativo, pues involucra a padres de familia y personas expertas de la comunidad. La profesora concede relevancia significativa a las reuniones y el diálogo con los padres, como instancias para explicar y concientizar desde el inicio el trabajo por proyectos, sobre sus actividades a desarrollar y sobre la importancia de rescatar los saberes ancestrales de la cultura y la lengua originaria, para que estos no se pierdan. Sin deshacerse de su cultura, sin deshacerse de su lengua, pueden adquirir otras habilidades más, como la lectoescritura en lengua materna a través de un proceso significativo, haciendo válido el pensamiento de Vygotsky cuando sostiene que se aprende en la medida en que la enseñanza posibilita o crea una zona de desarrollo próximo en el niño, a través de una explicación, una demostración, una ejemplificación, una actividad guiada u otra forma de apoyo o estímulo de orden pedagógico, que actúan a manera de andamiajes.

La alfabetización en lengua materna es también una forma de fortalecer el lenguaje oral y de proveer otra forma de registrarlo, una forma tangible y



definitiva que no pueda ser perjudicada por presiones de la sociedad o desaparecer con los ancianos (Aikman, 2004, p. 424).

La profesora Laura daba cuenta de una actividad realizada entre un señor hierbero de la comunidad y el grupo de alumnos, la cual consistió en explicar y elaborar una medicina tradicional con una planta de tabaco (moy). El anciano les explicó (en lengua tsotsil) cosas muy interesantes que la maestra desconocía. Ella comentaba que en esa actividad también era alumna y el anciano el maestro. Los niños demostraron interés en esta interacción, por ello se cree que los alumnos aprenden haciendo. Los pequeños van aprendiendo a escribir las palabras que se trabajan durante el proyecto, dependiendo del grado con quienes se trabaja, con los alumnos de grados superiores las actividades aumentan en complejidad.

Ya que hay palabras que no encontramos traducción en tsotsil, por ejemplo, hicimos un inventario de las cosas que usamos en el proceso, hicimos una relación de todo lo que usamos: maíz, jícara, cuchara, mesa, fuego, leña, parrilla, azúcar, agua; todo esto lo fueron diciendo los niños en lengua materna y había palabras que no teníamos cómo decirlas en tsotsil, como la cubeta, que algunas le dicen val te en el municipio, pero los niños le dicen cubeta...

El trabajo desarrollado fue bastante amplio, por ejemplo, los niños aprendieron en qué momento del día se debe cortar la hoja de tabaco. Muy amable, el anciano compartió su conocimiento, explicando que en el momento



en que empieza a salir el sol es ideal para cortar la hoja, para capturar toda la energía para la planta, pero que no es cortar por cortar, antes hay que hacer una oración a la planta. En la oración se pide permiso a la planta, al cielo y a la tierra para que los poderes del cielo y de la tierra queden encerrados en la medicina (tabaco) y que esa planta sea protectora del camino del día y de la noche. Esta ceremonia no se debe hacer en la noche, sino en la mañana.

El trabajo de los padres, previo a la actividad con el anciano, permitió investigar con las personas mayores de la familia sobre la planta. Los niños de primer grado, por su parte, dieron cuenta de la investigación en el aula de manera oral o mediante dibujos, dando importancia a las interacciones en el grupo. Debido a que son proyectos que se desarrollan en toda la escuela, con los niños de 4.º, 5.º y 6.º el producto es más avanzado como, por ejemplo, escribir sus investigaciones, narrar las actividades realizadas, escribir sobre los usos de la planta; las actividades que resultan son diversas, el profesor debe aprovechar para provocar en los niños el gusto por aprender (Ruiz, entrevista, julio, 2019). Por su parte, la profesora realizó investigaciones en otras fuentes (libros e internet) sobre los usos de la planta de tabaco en otros lugares. De la misma manera, se llevó a cabo otra actividad que resulta interesante mencionar, la elaboración del atole:

A partir del proyecto de elaboración de atole (bebida a base de maíz), en el grupo de primer grado trabajamos lectura y escritura, cómo se escribe tamalito, por ejemplo, ellos decían pitubil, escribimos la palabra en una tarjeta, escribíamos el abecedario como en un tendedero con papel opalina con letras del abecedario en lengua indígena, las pegamos en una pared y en la otra parte del salón tendimos también el abecedario en español. Ya que hay palabras que no encontramos traducción en tsotsil, por ejemplo, hicimos un inventario de las cosas que usamos en el proceso, hicimos una relación de todo lo que usamos: maíz, jícara, cuchara, mesa, fuego, leña, parrilla, azúcar, agua; todo esto lo fueron diciendo los niños en lengua materna y había palabras que no teníamos cómo decirlas en tsotsil, como la cubeta, que algunas le dicen val te en el municipio, pero los niños le dicen cubeta y para no conflictuarnos escribimos como ellos lo conocen, porque es importante respetar sus conocimientos previos, y si los niños lo conocen como cubeta pues lo escribimos en español. Fuimos ubicando dónde estaba la letra inicial, en esa parte estamos trabajando lectura y escritura, cómo se pronuncia, cómo se escribe, cuántas letras lleva, etcétera, hicimos la clasificación de palabras largas y cortas, palabras que se escribían igual, cuáles sonaban igual. Usamos fichas con papel opalina que contenían las palabras trabajadas, despegamos las palabras, las revolvimos y les pedimos que escogieran y mencionaran qué decía, los niños mencionaban la palabra y la colocaban donde estaba el

dibujo correspondiente, pueden equivocarse las primeras veces, pero más adelante van siendo más los aciertos, todo esto como parte de la ampliación y articulación de contenidos, la explicitación del contenido que iniciamos fue muy vivencial y muy conocido (Patishtán, entrevista, julio, 2019).

Se trata entonces de promover la escritura en dos lenguas: lengua indígena y español, de manera que los alumnos encuentren el valor de la lengua vernácula, conocer el verdadero significado de las ceremonias, rituales, oraciones, cantos y danzas. Pues sucede que, en muchas comunidades indígenas, los adultos ya no están aprendiendo los cantos, los rezos, la música tradicional, entre otros, son muy contadas las personas (la mayoría ancianos) que saben hacerlo, esto indica que serán muy pocos los niños que pueden llegar a aprender.

La transcripción de los textos (cantos, mitos, narraciones), así como de otros más que reúnen aspectos del entorno de los alumnos, es una forma de estimular una revaloración de la cultura, es un medio para obtener una meta y no un fin en sí mismo; es decir, no se trata de escribir por escribir, sino de interpretar el significado de las palabras.

Conclusión

Las lenguas indígenas han sido desacreditadas por la lengua dominante de la sociedad, el propio profesor y los padres de familia. Hemos caído en el estigma de la sociedad dominante de que las lenguas indígenas son signos de atraso y marginación. La lengua materna de los alumnos no debe ser simplemente utilizada como un medio de instrucción de los contenidos de enseñanza, sino que el alumno se vea beneficiado al aprender y plasmar sus pensamientos en textos escritos. Se hace necesaria una educación más justa que respete y tome en cuenta la lengua materna de los alumnos, para que adquieran la habilidad de la lectura y escritura en dicha lengua.

Este artículo tiene la finalidad de hacer reflexionar al profesor para un trabajo responsable y comprometido con la niñez indígena, de promover y rescatar la cultura indígena, así como de propiciar la alfabetización en lengua indígena, pero, sobre todo, de que tanto los padres de familia, los profesores y los alumnos, valoren la cultura propia y la de los demás. Se pretende que los profesores comprendan que alfabetizar se refiere a la habilidad de una persona para utilizar la lengua escrita para su desarrollo en la sociedad. Alfabetizar es aprender a manejar la lengua escrita en diferentes formas a través de las actividades que se desarrollan en el trabajo por proyectos.

REFERENCIAS

- Aceves, I. y Mejía, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. En R. Mejía-Arauz (coord.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*. México: ITESO. Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/hand-le/11117/3026/3%20-%20I%20Aceves%2C%20R%20Mejia.pdf?sequence=2
- Aikman, S. (2004). ¿Es la educación bilingüe un medio para mantener la lengua? Un estudio en la Amazonía peruana. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 411-436). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bertely, M. (2009). *Currículum para la educación primaria intercultural y bilingüe*. México: ECIDEA/CIESAS.
- Cummins, J. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas entre dos fuegos. Madrid, España: Morata.
- Feltes, J. M. (2017). Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales. México: INEE.
- Freedson, M. y Pérez, E. (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*. México: SEP-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Goodman, K. (2010). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.) (1998), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo XXI Editores. Recuperado de http://delengualiteraturas.blogs-pot.com/2010/01/el-proceso-de-lectura-consideraciones.html
- Hamel, E., Brum, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 83-107. México: Comie.
- Hornberger, N. H. (2005). Voz y biliteracidad en la revitalización de lenguas indígenas: prácticas contenciosas en contextos quechua, guaraní y maori. *Polifonía: Revista de Letras*, *10*, 53-73.
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Sartorello, S. C. (2017). De la escuela a las milpas educativas: tensiones y negociaciones intra e interculturales en la gestación y desarrollo de un proyecto educativo para el buen vivir. México: Comie. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0423.pdf
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona, España: Paidós.
- Zúñiga, M. (1989). Educación bilingüe. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe Intercultural. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

LA REVISTA ESCOLAR Y LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

◆EVELIN MARIEL CORZO TREJO*
mariel.corzo@gmail.com

Resumen

Aún muchas prácticas de escritura en las escuelas de educación secundaria se traducen en copiar lo que el libro presenta o lo que el profesor dicta; en ver a la escritura como un mecanismo de transcripción más que como un proceso de creación y comunicación. El artículo presenta el resumen de un proyecto de intervención donde los jóvenes de secundaria produjeron textos para una revista escolar, con lo cual lograron acercarse a un perfil de escritor experto que es autónomo y utiliza la escritura para aprender del lenguaje y de aquello sobre lo que comunica.

Palabras clave: escritura, planeación, textualización, revisión, alumnos, alfabetización académica.

Still nowadays, many writing practices in secondary schools are construed as copying what the book presents or what the teacher dictates; in seeing writing as a transcription mechanism rather than as a process of creation and communication. The article presents the summary of an intervention project where high school youth produced texts for a school magazine, by which they managed to approach the profile of an expert writer who is autonomous and uses writing to learn about language and about that which it communicates.

^{*} Profesora de Español en la escuela secundaria diurna 181 Puerto de Alvarado, ubicada en la alcaldía de Tlalpan, Ciudad de México.

Un grupo y escuelas no tan diferentes

Si bien es cierto que varios docentes realizan grandes tareas y esfuerzos para hacer de la escuela un espacio de aprendizaje significativo donde los alumnos construyan su conocimiento, también lo es que muchas veces las prácticas de enseñanza continúan priorizando la transmisión de saberes y no la construcción de estos, por lo que es muy común llegar a un salón en el que los alumnos están acostumbrados –y aceptan plácidamente– a copiar más que a crear y a producir expresiones propias, así como a oralizar textos en lugar de comprenderlos e interpretarlos.

Es bajo este contexto y problemática que implementé el proyecto de intervención La revista escolar: un camino hacia la alfabetización académica, como una manera de que mis 48 alumnos de tercero de secundaria pudieran tener espacios más reales de comunicación concebidos como prácticas sociales auténticas de lectura y escritura, en los cuales conocieran, cuestionaran, aprendieran, crearan y reflexionaran sobre temas propios de mi asignatura (Español), así como de las demás disciplinas. Sobre todo porque presentaban grandes rezagos en cuanto a manejos de conceptos relacionados con la asignatura, actividades complejas como la escritura e, incluso, en habilidades básicas: lectura en voz alta, lectura de comprensión, elaboración de organizadores gráficos, ortografía y acentuación.

A pesar de estas circunstancias y de que tanto los alumnos como la escuela misma no contaban con los recursos suficientes (económicos o de infraestructura) para la puesta en marcha del proyecto, este se llevó a cabo mediante una serie de estrategias (rotar equipos de cómputo) y la utilización de otros materiales (como copias, imágenes, capturas de pantalla...) para que los alumnos se relacionaran con diversos soportes y contenidos y, así, se cumpliera con el propósito de desarrollar las habilidades lectoras y de escritura de los jóvenes de tercero de secundaria para contribuir a su alfabetización académica.

De la idea al diseño del proyecto

Los planes y programas de estudio, así como los modelos educativos emergentes, resaltan la importancia del lenguaje pues consideran que es "la herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad" (SEP, 2011, p. 20), a través de la cual los alumnos pueden acceder a otras formas de pensamiento y con ello construir conocimientos complejos (SEP, 2011, p. 48). En este sentido, el enfoque de lenguaje que tomé como referente para el proyecto fue el constructivista, pues,

de acuerdo con Solé y Teberosky (1990), situarse en esta posición obliga a considerar a los alumnos como agentes constructivos implicados en una actividad social, en la que crean significados a través de los textos y la producción de estos les permite compartir significados; situación fundamental que perseguí con la implementación y desarrollo de la revista escolar, ya que, a través de ella, los alumnos podrían conocer nuevos géneros, así como comprenderlos y usarlos para compartir su propio conocimiento y dejar de reproducir, para crear y generar nuevos saberes.

Al respecto, concebí el aprendizaje como un proceso en el que el alumno establece relaciones entre el nuevo contenido y sus conocimientos previos, se cuestiona y actúa en la búsqueda y construcción de estos, participa e interactúa con sus iguales y el docente y, finalmente, reflexiona sobre el mismo proceso, logrando ver qué y cómo aprendió; en palabras de Jolibert y Jacob (2003): un aprendizaje significativo, activo, interactivo-social y reflexivo. Es por ello que el papel del docente (enseñanza) que resulta dentro de este proceso no es el de un transmisor de conocimientos, sino el de un guía o facilitador que crea situaciones para que los alumnos aprendan a usar el lenguaje para continuar aprendiendo.

Bajo esta lógica, las concepciones sobre qué es leer y escribir que resultaron congruentes con el enfoque elegido, fueron aquellas donde se conciben como prácticas que "transforman la mente [...] y que se encuentran indisociablemente unidas no sólo a comunicar [...] sino sobre todo a pensar y aprender" (Solé y Teberosky, 1990, p. 19). En este sentido, tomé la concepción de Jolibert y Jacob (2003), quienes conciben la escritura como un proceso dinámico en el que se elabora un texto para un destinatario real y para un propósito dado. Por lo tanto, e igual que sucede con leer, escribir no solo consiste en unir letras para formar palabras ni en transcribir o copiar algo, es "plantearse la perspectiva de un tipo de texto dado, dirigido a un destinatario determinado, con una intencionalidad precisa" (Jolibert y Jacob, 2003, p. 217); es ir por varios pasos y etapas revisando diferentes aspectos en cada una de ellas. Dicho lo anterior, procuré que, durante el desarrollo del proyecto, los alumnos concibieran la escritura y la lectura como procesos de construcción en los que era necesaria la planificación, la revisión y el intercambio con otros.

Así, pues, asumí la existencia de etapas o fases para la composición o producción de un texto (planificación, textualización y revisión, considerada esta última una etapa fundamental para asegurar el aprendizaje de la escritura), así como la necesidad de una participación activa por parte de quien escribe (Caldera, 2003, p. 364) y la importancia de crear contextos de aprendizaje significativo y de interacción entre otros.

La secuencia didáctica

Bajo estos enfoques diseñé la secuencia didáctica de tal manera que las actividades atendieran a los tres subprocesos señalados por Caldera (2003) y, al mismo tiempo, a los aprendizajes esperados que me planteé para el proyecto, los cuales fueron:

 Valora la importancia de planear la escritura al diseñar un esquema en función de su audiencia, finalidad comunicativa, tema y subtemas, así como atendiendo al tipo de texto.



- Emplea el plan de escritura con el fin de determinar el lenguaje adecuado para dirigirse a sus posibles lectores al redactar un texto prueba, así como para estructurar la presentación de este.
- Comprende que la revisión es una práctica necesaria dentro del proceso de escritura y la emplea para verificar que su texto sea claro, coherente y pertinente.
- Utiliza instrumentos de revisión: rúbrica, listas de cotejo y preguntas guía para facilitar y enfatizar la revisión de varios elementos de un texto.
- Emplea las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como fuente de información, así como recursos gráficos para presentarla.
- Realiza una autoevaluación de su proceso de escritura y aprendizaje para identificar estrategias a usar en su vida académica.

La secuencia didáctica que planeé se conformó por 15 sesiones de 50 minutos cada una, las cuales fueron planteadas para realizarse los días lunes, mientras que entre una y otra sesión existían actividades relacionadas más estrechamente con el currículum escolar, pero que en algún momento fueron referente para el trabajo desarrollado en la revista. Distribuí las actividades de igual manera en los tres subprocesos de la escritura: planificación, sesiones 1, 2, 3 y 4; textualización, sesiones 6, 7, 10, 11 y 12; y revisión, sesiones 5, 8, 9, 13, 14 y 15.

En cuanto a las formas de trabajo, estas variaron en función de las actividades y propósitos. Para la organización de las secciones de la revista

(Ciencias, Historia, Literatura y Otros),¹ se conformaron cuatro equipos, cada uno con un jefe y subjefe de sección, quienes eran los encargados de dirigir el cumplimiento de los textos para su sección, aunque también con la tarea, al igual que todo el grupo, de escribir su propio texto para la revista. Para esta actividad, en cuyo énfasis radicaba el proyecto, varios alumnos trabajaron en parejas o de manera individual, pero con momentos en los cuales la interacción con su equipo o el resto del grupo era necesaria y enriquecedora.

LA IDEA CONVERTIDA EN ACCIÓN

Debe mencionarse también que dicha secuencia correspondió al segundo número de la revista *Los Nopales de Alvarado*,² por lo que los alumnos ya tenían referentes respecto al propósito del proyecto y algunas formas de trabajo, y yo, sobre la disposición y condiciones del grupo hacia la revista escolar.

Una vez diseñado el plan de trabajo, pasé a la implementación de este, para lo cual empleé un diario de clase con la finalidad de guiar mi reflexión sobre el trabajo que se iba realizando y, con ello, atender la metodología de investigación-acción propia de esta intervención. Para la estructura de dicho análisis, retomé los tres subprocesos de la escritura expuestos por Caldera (2003): planeación, textualización y revisión, en los cuales desglosé las sesiones correspondientes. A continuación, presento una síntesis de cada subproceso.

Planeación

En las sesiones 1, 2, 3 y 4, confirmé que los alumnos son conscientes de la importancia y utilidad de un esquema de escritura (sobre qué tema, qué subtemas, con qué propósito, para quiénes, qué tipología textual emplear) para mejorar la búsqueda de su información y la organización de sus ideas; pero no tanto para otros momentos de su proceso de escritura, como la textualización y la revisión.

Lo anterior lo vi reflejado, en primer lugar, cuando en la sesión 3 pregunté a los alumnos qué consideraban que se debía tener en cuenta antes de escribir un texto, sobre todo, textos largos y académicos, y ellos respondieron

¹ Estas secciones recibieron nombres distintos, los cuales fueron propuestos y elegidos por los alumnos.

² Nombre elegido por los alumnos para la revista, en función del color de su uniforme: verde, y el nombre de la escuela: Puerto de Alvarado.

que el tema y el público al que iría dirigido, mas no mencionaron el propósito o finalidad comunicativa ni el tipo de texto; solamente cuando los guié mediante otras preguntas. Y, en segundo lugar, cuando, con el esquema hecho, tenía que estar haciendo hincapié constantemente en los puntos establecidos para que tomaran decisiones sobre cómo presentar la información y cómo redactarla. Aunque al final, varios de ellos utilizaron términos del texto que bien podían ser reemplazados por unos más afines o propios de ellos; y, sobre todo, tomando en cuenta al destinatario usando un lenguaje más simple, "fácil y atractivo para los de primero", como mencionó un estudiante; o bien, estructurando el texto de otra forma usando "flechitas y preguntas para que sea más atractivo".

De esta manera, llegué a la conclusión de que es necesario hacer, junto con los alumnos, más textos surgidos a partir de un plan o esquema previo igualmente elaborado y diseñado por ellos, para que vayan contemplándolo cada vez más cuando decidan escribir y lo interioricen al ponerlo en práctica con frecuencia, tal como lo hace un escritor experto. Es decir, se requiere de más clases modelo para que, cuando llegue el momento, los alumnos determinen por sí mismos la elaboración del plan o esquema de escritura y lo usen autónomamente en la elaboración de sus textos.

Textualización

De las sesiones 6, 7, 10, 11 y 12 que correspondieron a este subproceso, fueron en las primeras dos donde los alumnos se enfocaron en escribir el texto elegido a partir del esquema realizado previamente, así como de la búsqueda de información, vertidos en borradores elaborados en sus cuadernos, mientras que, en las otras tres sesiones, los alumnos diseñaron estos, pero en un formato digital, es decir, transcribieron sus textos.

En cuanto a lo que escribían (borradores en cuaderno), me di cuenta de que, en efecto, como lo señala Caldera (2003, p. 365), "sus producciones poseen poca riqueza e integración conceptual de las ideas expresadas en ellas" y que varios estaban escribiendo segmentada y no cohesionadamente como lo haría un escritor experto; por ello, tuve que hacer sugerencias explícitas sobre el uso de algunos nexos, frases o palabras de unión como "por lo anterior, como mencioné, por eso...", no obstante, me di cuenta de que no fue suficiente y que convendría haber profundizado más en la lectura de diferentes textos donde se emplearan dichos conectores para que entre los alumnos se fuesen dando ideas o generando comentarios a fin de tomar conciencia de la relevancia de estas palabras de enlace para cohesionar sus ideas al relacionarlas y articular unas con otras, pues otra situación que percibí fue que a varios alumnos les resultó de gran ayuda escuchar los avances escritos de sus compañeros para tomar ideas e iniciar o mejorar sus

propias producciones en el sentido que señala Villaseñor López respecto a este subproceso de textualización:

Estas reelaboraciones [los borradores] dan cuenta de varios principios didácticos en el proceso de escritura de los alumnos, entre ellos, que escribir un texto no es algo que ocurre espontáneamente y que no basta con escribirlo una sola vez: se requiere un proceso de construcción que pasa por los propósitos sociales y comunicativos (Villaseñor López, 2018, p. 77).

En cuanto a las sesiones de transcripción, desde la primera observé que los alumnos aún presentaban mucha dificultad para incluir los elementos que ellos habían contemplado para su texto, como imágenes, letras grandes, color de la hoja o esquemas; pero, sobre todo, para tomar en cuenta los señalamientos que el procesador de textos mostraba: falta de acentos, doble espacio, cambio de letras, entre otros. Sin embargo, dos cosas fueron útiles: la red de internet que les permitió la búsqueda de información e imágenes, con lo cual algunos alumnos modificaron su escrito en cuanto a contenido (ampliándolo) y en cuanto a presentación o estructura; y mi intervención (retroalimentación) aclarando cómo usar cierta herramienta o realizar tal procedimiento, que después varios alumnos tomaron como referente para explicar a otros compañeros e intercambiarse entre sí estos saberes.

Revisión

La primera sesión correspondiente con este subproceso fue la 5. En ella, fue evidente la concepción e importancia que tenían los alumnos sobre la revisión. Al preguntarles qué acción era importante hacer al escribir, además de planear, rápidamente contestaron que revisar, pues eso permitía ver si lo que se escribía estaba bien o no y, que, además, esto se realizaba mediante la lectura, es decir, "lees y vas revisando". No obstante, al continuar con la pregunta de qué hay que revisar, todos (y casi al unísono) contestaron que la ortografía, seguida de la limpieza. Fue después de muchas más preguntas que señalaron la coherencia: "que tenga sentido y se entienda".

Con ello en mente, cuando revisaron sus propias producciones y las de sus compañeros (sesiones 8, 9, 13 y 14) ampliaron su mirada, pues pude observar que señalaban cuando algo era muy repetitivo o cuando algo era ambiguo, ya que preguntaban por sinónimos o por sugerencias para "ver" si su texto era entendible y expresaba la idea que querían. Sin embargo, hubo varias situaciones donde fue necesario que les señalara a los alumnos explícitamente algunos errores para que se dieran cuenta de ellos y los corrigieran, y recordarles que, incluso, lo que ellos proponían o hacían como corrección también debía revisarse, ya que su lectura iba por partes, por

oraciones, y pocos realizaban una lectura global para ir revisando. En otras palabras, mis alumnos llevaban a cabo el proceso de revisión como una tarea de "simple arreglo cosmético" (Caldera, 2003, p. 365), en donde lo importante era la forma y no el contenido.

Sin embargo, poco después, dicha situación se vio modificada cuando los alumnos intercambiaron sus textos entre sí para revisarlos, ya que al preguntarles si esta acción (revisar e intercambiar los escritos) era útil, respondieron que sí porque ellos no se habían dado cuenta de errores tales como que alguna parte no era clara o que se estaban desviando de su tema; y algunos, que respondieron "a veces", manifestaron que había sido porque las observaciones o sugerencias que les habían hecho solo hablaban de poner colores o imágenes, pero no sobre su información, o bien, no les daban ideas para mejorar sino solamente "críticas", lo cual refiere un interés por el contenido y ya no tanto por la forma.

En suma, a partir de todas estas sesiones, pude observar que varios alumnos comenzaban a perfilarse más como escritores expertos desde el subproceso de revisión; sin embargo, al estar en el camino de constituirse como tales, para llevar a cabo la corrección durante el subproceso de textualización, aún requieren de sugerencias y observaciones muy puntuales que les permitan modificar y mejorar su escrito.

La valoración de la revista

En la última sesión, pregunté a los alumnos qué les parecían los textos que habían leído y la revista en general. Varios comentaron que sí estaban bien y "hasta mejor que los de la vez pasada" (haciendo alusión al primer número de la revista escolar). Como quería que detallaran aspectos de su lectura-revisión, solicité a los alumnos que escribieran si el texto les había gustado o no, si la información era buena y si el título, la información y las imágenes coincidían entre sí (buena articulación). Al respecto refiero a continuación algunos comentarios escritos por alumnos al leer el texto de otro compañero:

Me gustó porque sí realmente es una situación [sic] que a todos nos ha pasado (sobre el texto: El proceso de una mariposa).

Me ayudó a conocer sobre el tema (sobre el texto: *Invento del primer celular*).

La historia estuvo bien pero su título como que no concuerda con el escrito (sobre el texto: *La historia de un robot*).

A partir de estos comentarios y otros similares comencé a darme cuenta de un punto, ahora, referente a la lectura, y fue que los alumnos disfrutan leer más aquellos textos que han sido escritos por personas cercanas a ellos o de su misma edad, lo cual puede ser una forma de incentivar en los alumnos no solo la escritura formal sino también la lectura, la cual muchas veces consideran aburrida.

Respecto a la revista en sí misma (si les había gustado el proyecto y les había servido), los alumnos externaron que les había sido de ayuda para conocer nuevos temas, lo cual, de cierta manera, era uno de los propósitos que perseguía la revista con la alfabetización académica: emplear la escritura como medio para aprender en las demás asignaturas. También fue señalada por los alumnos la oportunidad que brinda la revista para aprender a escribir y favorecer el trabajo en equipo. Cabe mencionar que hubo cuatro alumnos que no pudieron explicitar la utilidad o aplicación del trabajo realizado en su formación, aunque sí percibí avances en ellos como escritores, por ejemplo: mejoraron en cuanto a la elaboración de paráfrasis y revisión de sus escritos (ortografía). A continuación, muestro algunos comentarios:

Es buena [la revista] porque aprendes a crear textos.

Me gustó mucho ya que puedes aprender un poco más de todas las asignaturas.

Sí me gustó porque te ayuda a poner en práctica el parafrasear y crear tus propios textos en base a lo que investigas. Es una forma de saber planear ideas.

Y AHORA ¿QUÉ CAMINO SEGUIR?

A partir de que "el análisis de las capacidades lingüísticas de los alumnos y la identificación de sus problemas de escritura son condiciones necesarias para adaptar la enseñanza" (Dolz Mestre, Gagnon, Mosquera Roa y Sánchez Abchi, 2014) y reconocer que los alumnos:

- sí saben que se requiere planear antes de escribir, pero pocas veces lo toman en cuenta y menos aún lo llevan a la práctica;
- son capaces de adaptar su escrito a un destinatario teniendo en cuenta un plan de escritura claro;
- reconocen la importancia de la revisión de sus escritos desde la textualización hasta al final, pero que necesitan de instrumentos para guiar su revisión;
- se apropian de los modelos o el modelaje de los subprocesos;
- apenas se inician en el manejo de las TIC para fines académicos;

considero prudente para cualquier docente con el mismo interés por desarrollar las habilidades de escritura de sus alumnos, tener en cuenta un plan de trabajo que contemple, además de lo ya señalado, lo siguiente:

- 1. Planear las sesiones por bloques; es decir, una seguida de otra según sea el propósito: modelar los subprocesos, llevar a cabo un taller-tema en torno a la búsqueda de información, tipos de textos, manejo y conocimiento de herramientas tecnológicas, entre otros aspectos; así como realizar con ellos el plan de escritura, desarrollar el texto (textualización) o revisar las producciones. Esto con la finalidad de permitir a los alumnos más tiempo para desarrollar cada una de las actividades, favorecer la reflexión sobre lo que realizan y, así, evitar que se vuelvan tareas aisladas o "por hacer".
- 2. Plantear sesiones-taller que permitan ahondar en algún contenido, como pueden ser estrategias de lectura, tipos de textos: su función y características; conocimiento del procesador de textos: herramientas y recursos, para que a través de estas se favorezca el desarrollo de más habilidades de los alumnos, pero, sobre todo, que ellos construyan por sí mismos mejores y mayores conocimientos, esto debido a que muchas veces damos por sentado que los alumnos "ya conocen" ciertos temas o que con un repaso será suficiente para recordarles eso que ya han visto o para que lo aprendan como nuevo.
- 3. Diseñar instrumentos de revisión más detallados y puntuales, para que los alumnos tengan guías más concretas según los desempeños específicos requeridos en cada etapa o fase de escritura, tanto para redactar sus textos como para revisarlos, y, que con ello, puedan ahondar en más aspectos del contenido y la estructura del tipo de texto y no solo en lo ortográfico, permitiéndoles así visualizar el proceso y complejidad de la escritura y acercándolos a su constitución como escritores expertos.



CONCLUSIONES

Luego de la intervención mediante el proyecto de la revista escolar, me di cuenta de que, en efecto, poco se ha hecho para que los alumnos vean los beneficios y el papel de la escritura (y del lenguaje en general) en su vida, incluso dentro del ámbito escolar. Me percaté de ello cuando manifestaron la complejidad de escribir un texto para la revista siendo que, para mí, los alumnos siempre escribían y ya habían redactado algunos textos académicos con anterioridad. Esto me demostró que el hecho de elegir un tema y desarrollar cada subproceso de escritura (planeación, textualización y revisión) se vuelve más significativo para el alumno y tiene mayor impacto en sus habilidades cuando esta "tarea" surge de su propio interés y él mismo se responsabiliza de su trabajo que cuando la consigna es encomendada o marcada por el plan de estudios, o el mismo profesor, y se reduce a escribir definiciones o párrafos fuera de una totalidad temática.

Desde esta misma reflexión me percaté de cómo los alumnos conciben un tipo de texto o modo de organizar la información (argumentativo, expositivo, descriptivo, narrativo), pues, aunque a lo largo de su trayectoria escolar han visto y trabajado con diversos géneros textuales, fue hasta el proyecto de la revista cuando ellos identificaron más sus características y las tomaron en cuenta para definir cuál sería el más adecuado para su propósito y audiencia. Es por ello que trabajar con la revista escolar, además de contribuir a la construcción de conocimientos y saberes en torno a la temática del texto y a la disciplina, también permite ir hacia algunas propiedades y características del lenguaje que funcionan integralmente en los textos y no de manera aislada.

He considerado y llevado a mi práctica estas ideas cuando procuro que los alumnos visualicen y trabajen sus escritos desde un plan de escritura y hagan una revisión constante del mismo texto, tratando de que la escritura de párrafos breves constituya un apoyo para cuando se enfrenten a producciones más extensas en vez de un simple ejercicio, y mencionen las características del género textual que están escribiendo y el porqué de su aplicación, asimismo dando oportunidad para que ellos cuestionen su producción desde diversas dimensiones: pertinencia, coherencia, claridad, autoría (escrito por ellos y no copiado).

Desde el detalle y la globalidad de todo el proceso de escritura, puedo asegurar que la revista sí favorece la transición de los alumnos de escritores novatos a escritores expertos, pues ellos se conciben como escritores con "algo que decir" y no como escritores que solo repiten o resumen para la escuela. Se sienten con la necesidad de comunicar algo y hacerlo de la manera más adecuada para sus lectores reales, es decir, situados socialmente.

Se saben capaces de mejorar su escritura, pero también de desarrollar otras habilidades como las sociales y las digitales. Y, para el docente, el proyecto de la revista se presenta como una gran oportunidad para detectar fortalezas y debilidades, pero, sobre todo, áreas de oportunidad que, al ser trabajadas y mostradas explícitamente, incidirán propositiva y positivamente en el desarrollo de las capacidades académicas y sociales de los alumnos, desde su constitución como escritores autónomos.

Finalmente, reitero la importancia de desarrollar prácticas de enseñanza del lenguaje (escritura y lectura) que sean más significativas para los alumnos, que los vuelvan más partícipes de su aprendizaje y les sean útiles para su vida en sociedad, pues aún existen algunas prácticas donde el dictado y la copia prevalecen sobre la creación de textos propios y el análisis y, por tanto, hacen del alumno una persona que estudia para la escuela y no para la vida.

REFERENCIAS

- Caldera, R. (enero, 2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6 (20), 363-368. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Dolz Mestre, J., Gagnon, R., Mosquera Roa, S. y Sánchez Abchi, V. (2014). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- SEP (2011). Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. México: SEP.
- Solé, I. y Teberosky, A. (1990). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En J. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (vol. 2). Madrid, España: Alianza.
- Villaseñor López, V. Y. (2018). De la cultura viva al proceso de su escritura. Proyectos didácticos interdisciplinarios en la escuela primaria. México: UPN.

LOS NOPALES DE ALVARADO

■EVELIN MARIEL CORZO TREJO*
mariel.corzo@gmail.com

Los textos que incluimos a continuación se integran en la revista escolar Los Nopales de Alvarado, proyecto interdisciplinario de la asignatura de Español que fue desarrollado por la profesora Evelin Corzo y los alumnos de 3.º de secundaria de la escuela Puerto de Alvarado, ubicada en la colonia Héroes de Padierna de la alcaldía de Tlalpan, Ciudad de México. Dicho proyecto se realizó durante el ciclo escolar 2018-2019 con la finalidad de proporcionar a los alumnos situaciones reales de aprendizaje de la escritura con fines académicos.



^{*} Profesora de Español en la escuela secundaria diurna 181 Puerto de Alvarado, ubicada en la alcaldía de Tlalpan, Ciudad de México.

"LA SANTA INQUISICIÓN"



¿Hubieras sobrevivido?

Fue un movimiento medieval organizado por la iglesia y el gobiemo. Se fundó en 1185 en el sur de Francia (Languedoc) a causa de la herejía (por parte de la iglesia católica), pero el gobierno se ofilió para que con esos métodos se castigaran crimenes como el robo.



Este método era utilizado para hacer que los acusados confesaran su crimen



Sus principales víctimas eran seres humanos acusados de brujeria, homosexualidad e incluso infidelidad, aunque por otra parte también juzgaban a los animales de ser brujos o practicor brujeria.



Los costigos dependion del cargo por el cual se era acusado, pero todos los métados llevaban a la muerte de una manera dalarosa y lenta debido a que la mayoría de los instrumentos eran muy agresivos, pero no fulminantes ya que prolongaban la muerte y el sufrimiento.

Incluso podían ser victimas de infecciones y enfermedades como el tétanos que acrecentaban su lenta agonía.

Hubo casos de personas adineradas que podían pagar para ocultar o agilizar la muerte.

Su monero de pensar era realmente incoherente ya que para averiguar si realmente procticabas la brujería ponían a calentar un cubito de metal al punto en el que casi se derritiera, después lo ponían en la palma de mono y hocian que la cerrara y la mantuviera así toda una semana, luego





Ambos métodos eran utilizados en personas homosexuales, pero el primero solo era utilizado en mujeres, homosexuales, infieles o las que vendian su cuerpo para sobrevivir.

de los siete días abrian la mano de la persona y si ésta tenía una ampolia (así fuera muy pequeña) le consideraban bruja o bruja.

Texto editado después de la retroalimentación

Nelly Hernández.

El artículo que elaboró la alumna ocupaba originalmente dos páginas debido a que las imágenes no tenían el formato adecuado para poder acomodarlas y moverlas con el texto, así que el primer cambio que realicé fue el ajuste de las imágenes para que todo el artículo quedara en una sola página. También decidí eliminar dos imágenes por cuestiones de espacio y porque resultaban reiterativas de acuerdo con el contenido. Finalmente, me percaté de que la alumna intentó poner un pie de foto a dos de estas imágenes, pues dejó poco espacio entre el texto y estas, y centró el texto; sin embargo, había centrado el texto con respecto a la hoja y no a la imagen misma, así que acomodé y edité los pies de foto [Nota de Evelin Mariel Corzo Trejo].

La droga del amor.

Ton Valeria Haro

chor que el amor es adjitivo

la química del amor puede hacerte sentir muy muy alto, y luego patearte en el piso o hacerte querer mucho más a alguien. Que el amor es como una droga es totalmente correcto, y tiene algunos efectos secundarios relativamente curiosos.

¿Qué libers el amor?

Libera Dopamina, Serotonina, Oxitócica; por eso es que cuando nos enamoramos, nos sentimos excitados, llenos de energia, y nuestra percepción de la vida es magnifica. Pero los neuroquimicos del enamoramiento vienen a montones y al cabo del tiempo, al igual que cuando consumes drogas durante un periodo, llega la tolerancia o lo que comúnmente se le conoce como habituación (te acostumbras).

Julie streete

Los receptores neuronales ya se han acostumbrado a ese exceso de flujo químico y el enamoramiento necesita aumentar para seguir sintiendo lo mismo. Eso puede convertir una fluctuación natural en una crisis y puede llegar la bonita frase "Ya no siento lo mismo"; pero dejar una relación no siempre es tan simple.

Nuestro cerebro

Necesita un proceso de recuperación para volver a los niveles normales de flujo químico y hace falta dejar pasar el tiempo para recuperar la estabilidad y reconstruir tu corazoncito.



POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD. NECESIDAD Y OPCIONES

GILBERTO BRAULIO ARANDA CERVANTES* garanda@g.upn.mx

> Leer y escribir en la universidad no es una capacidad que pueda darse por sabida en los estudiantes y [...] en cambio es una responsabilidad compartida entre ellos, los docentes y las instituciones. Paula Carlino

Resumen

Este texto se dirige a mostrar, por un lado, las expectativas que existen en torno a la lectura y la escritura en la universidad y, por otro lado, la diversidad de opciones para apoyar su desarrollo; pero, además, se aborda la importancia de abogar por el establecimiento de políticas para atender esta cuestión en las instituciones de educación superior, pues es algo que no debería quedar limitado a iniciativas docentes.

Palabras clave: políticas institucionales, lectura y escritura en la universidad, alfabetización académica.

This text aims to show, on the one hand, the expectations that exist around reading and writing at the university and, on the other hand, the diversity of options to support their development; but, in addition, the importance of advocating for the establishment of policies to address this issue in higher education institutions is addressed, as it is something that should not be limited to teachers' initiatives.

^{*} Profesor de la UPN Ajusco.

Este artículo remitirá frecuentemente a cuestiones relacionadas con la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional (a la que me referiré en adelante solo como UPN); y está dedicado a la formación de profesionistas de la educación. Sin embargo, los planteamientos aquí esbozados pueden ser de interés para toda la Universidad,¹ incluyendo sus otras Unidades, y para otras instituciones de educación superior.

Debo reconocer que tras el planteamiento de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas subyacen diferentes maneras conceptuales de entender lo que son cada uno de estos vocablos. También tengo que señalar que la oralidad está imbricada en estas cuestiones. Además admito la importancia que tiene o debe tener la actividad de investigación sobre estos tópicos en el ámbito universitario. No son asuntos banales, pero es imposible desarrollarlos en los límites de este artículo.

¿Qué esperamos de la lectura y la escritura en la universidad?

En 2014, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publicó los resultados de la evaluación de las halidades lingüísticas de estudiantes de primer ingreso realizada a nueve universidades del área metropolitana de la Ciudad de México (González, 2014), una de las cuales fue la UPN Ajusco. En esta evaluación resultaron notorias las diferencias entre las instituciones de educación superior participantes, y se encontró que la comprensión de los estudiantes que ingresaban a la UPN resultaba por debajo de la media general (González, 2014, p. 319), la mayoría de ellos fueron caracterizados con indicadores socioeconómicos "bajos"; por ejemplo, eran parte de la primera generación en su familia con acceso a la educación superior (González, 2014, p. 51).

Datos como estos no deben servir para lamentar las características de los alumnos, sino para tomarlas en cuenta a fin de atender sus necesidades formativas. Por otra parte, de acuerdo con los estudiosos del campo, se consolida la idea de que la lectura y la escritura no constituyen una habilidad general que se desarrolla para luego aplicar indistintamente en cualquier situación y frente a cualquier texto, sino que son complejas actividades situadas en prácticas sociales, asociadas al uso de géneros textuales particulares a ellas, con convenciones temporales establecidas históricamente.

¹ En este artículo voy a hablar indistintamente de universidades e instituciones de educación superior. En sentido estricto, las primeras son una modalidad entre las segundas, pues existen otros institutos, así como escuelas normales, que no son universidades. Pero es práctico y usual aludir a todas las instituciones de dicho nivel con la palabra "universidades".

No se trata solamente de que leer y escribir en la universidad tengan un grado de dificultad mayor al que tenían en niveles de escolaridad previos –lo cual sería suficiente para justificar su enseñanza en educación superior–, sino de reconocer que cada disciplina del conocimiento tiene su propio lenguaje y usos particulares de la lengua escrita, por lo cual, no solo se debe enseñar sobre lectura y escritura en este nivel, también se debe tomar en cuenta que la enseñanza ha de depender de la carrera a cursar, así como de las necesidades frente a esta de los sujetos diversos que la estudian.

La necesidad de la enseñanza de la lengua escrita en educación superior constituye en la actualidad un tópico candente en América Latina: se busca y se debate cómo hacerlo, desde qué perspectivas y con qué objetivos.

Muchas universidades asumen este asunto en menor o mayor grado. Algunas plantean acciones remediales ante el déficit de algunos estudiantes; otras admiten como normal el hecho de que cualquier universitario requiera de formación en torno a la lengua escrita; algunas menos reconocen la especificidad de este requerimiento según la carrera a estudiar o el idioma involucrado. Sería raro que alguna universidad no ofreciera algo frente a la problemática, pero el riesgo es de que se traten de paliativos insatisfactorios.

Un debate importante consiste en si la lectura y la escritura deben ser parte de una enseñanza transversal, vigorosa y sistemática, a través de todas las asignaturas de un plan de estudios, o bien, si basta ofrecer opciones de apoyo a quien lo solicite para ser atendidas de forma extracurricular.

Desde luego, es posible que muchos docentes estén brindando en la actualidad y lo hayan hecho en otros tiempos, a título personal, en menor o mayor medida, indicaciones o retroalimentaciones sobre la lectura y la escritura en sus clases y evaluaciones, o en asesorías y tutorías, pero sin que cuenten con el respaldo de una orientación adecuada. Esto no correspondería a la idea de la enseñanza de la lectura y la escritura a través del currículo.

Por otra parte, más allá del esfuerzo aislado de los profesores, pueden realizarse muchas acciones institucionales, pero no necesariamente existe una política que las articule.

Para enfrentar el reto de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación superior, comulgo con la idea expresada en el epígrafe de este artículo (Carlino, 2004, p. 17) de que debe ser una responsabilidad compartida entre estudiantado, profesorado e institución.

En la actualidad, al menos en países como el nuestro, pocos estudiantes están informados de que sus problemas con la lectura y la escritura son, más que una muestra de su incapacidad, una manifestación de un área de desarrollo que es parte de su formación profesional y que debería recibir el apoyo de acciones de enseñanza. Lo mismo pasa con los docentes, muchos de los cuales abordan correcciones de lectura y escritura con estrategias y

actitudes inapropiadas pues no están formados para enseñar adecuadamente las capacidades en cuestión. En cuanto a las instituciones, estas tienen el reto de crear políticas institucionales de las que deriven estrategias para atender cabalmente la alfabetización académica de sus alumnos, pasando por la formación de sus profesores; pero muchas aún no han asumido el reto. Pero ¿qué es alfabetización académica?

Sugiero denominar "alfabetización académica" al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un sólo ciclo educativo. Así, las "alfabetizaciones académicas" incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad (Carlino, 2013, pp. 270 y 271).

Si se asume esta definición, que plantea una tarea para realizar en todas las asignaturas de una carrera, entonces será excepcional encontrar universidades mexicanas que ya estén encaminadas en ese sentido. Aunque hay varias que están haciendo esfuerzos por atender sistemáticamente dicha enseñanza (pero no en todas las asignaturas) y otras muchas que solo promueven atenuantes aislados.

Sea como sea, la alfabetización académica puede ser un proceso muy distinto según



las prioridades que se le atribuyan. Frente a las expectativas que se suelen tener sobre la escritura de los universitarios, cabe anotar dos perspectivas que ha distinguido Theresa Lillis (2017). Una, desde una visión normativa en la que destaca la pretensión de obtener productos correctos; otra, desde una perspectiva democratizadora que entiende como fundamental dar un lugar serio a la palabra estudiantil aunque no cubra todos los parámetros vigentes de corrección, mismos que incluso cabría revisar. Podría decirse que estas visiones no son necesariamente excluyentes, pero el debate se puede avivar si por alguna circunstancia se priorizar alguna de ellas.

Como plantea Gregorio Hernández: "No debería interesarnos sólo formar 'buenos escritores académicos', sino también y quizás sobre todo sujetos libres, expresivos, reflexivos, creativos y críticos si es posible" (2017, p. 54). Además, "entendida como liberación, la cultura escrita y su enseñanza-aprendizaje se conciben como medios para la concientización y la emancipación de los grupos sociales oprimidos, subordinados o marginados" (Hernández, 2016, pp. 56 y 57).

¿Qué se hace o qué se puede hacer en las universidades para la enseñanza de la lectura y la escritura?

Plantear la necesidad de implementar la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las materias del currículo tiene justificación, pero puede generar la interrogante de si no se trataría de una utopía. Por supuesto, aun dudando de que su concreción sea posible a cabalidad, sería un ideal que puede ser útil para dar pasos en su dirección. Pero la meta debe plantearse como un objetivo a ir logrando paulatinamente y para ello resulta crucial la formación docente.

En la actualidad, las acciones más comunes para apoyar directamente la lectura y la escritura académicas en las universidades se dan en mayor o menor medida al margen de las asignaturas de las carreras, y consisten en cursos o talleres, tutorías o asesorías y materiales didácticos; algunas de esas acciones o todas pueden converger en centros, departamentos o programas de escritura. Una medida que hace falta es la oportunidad de difusión de escritos de estudiantes.

Respecto de estas acciones convendría valorar si se trata de un acercamiento a la meta de integrar la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las materias a cursar o se trata de medidas que no tienen este sentido y que incluso podrían estorbarlo.

Los cursos ofertados ex profeso para el aprendizaje de la lectura o la escritura académica pueden ser optativos u obligatorios; en este último caso, pueden destinarse para todos los alumnos o solo para los que presentan necesidades especiales de apoyo. Generalmente se ubica a los cursos curriculares obligatorios (que pueden tener valor curricular) al inicio de la carrera correspondiente, pues suelen surgir de una visión remedial o propedéutica, es decir, como algo que dará a los alumnos aprendizajes necesarios para posteriormente poder aplicarlos en las demás asignaturas, y no como algo propio para desarrollar conocimientos situados de lectura y escritura integradamente con la apropiación de conocimientos disciplinares.

Los cursos iniciales pueden tener innumerables variables de contenido, pero siempre resultarán insuficientes para cubrir todas las necesidades de lectura y escritura, ni siquiera desde una perspectiva de habilidades generales, menos aún desde una perspectiva disciplinar a la que suelen ser ajenos; a veces los alumnos reconocen que algo les aportan, otras veces los juzgan como desvinculados del resto de su formación (Ayala, 2015, p. 298 y 299). La evidencia de sus limitaciones puede disimularse a veces hasta que se enfrenta la elaboración de un trabajo recepcional, reto frente al cual a veces surgen cursos ex profeso. Sea como sea, no "se debe descartar que puede haber algunos aspectos del lenguaje escrito que pueden ser abordados con amplitud en una asignatura y al mismo tiempo ser trascendentes para otras materias en las cuales difícilmente se abordarían" (Aranda, 2017, p. 221).

Ya se ha dicho que lo ideal sería que la lectura y la escritura fueran un contenido transversal en estos cursos. Pero una alternativa interesante que han probado algunas universidades consiste en programar que varios cursos disciplinares a lo largo de una carrera tengan una atención especial a las lecturas o a las producciones escritas propias de la materia...

En la UPN, diversas instancias (Dirección de Difusión, Centro de Atención a Estudiantes, Biblioteca) han ofrecido cursos extracurriculares con temas de lectura y escritura. Además, el currículo de la Licenciatura en Educación Indígena contiene una asignatura dedicada a la lectura y la escritura en el segundo semestre y hay profesores que en diferentes carreras y ciclos han planeado y propuesto cursos que atendieron necesidades específicas sobre el tópico en cuestión; algunos de ellos han elaborado textos sobre sus respectivas experiencias de trabajo (por ejemplo: Garza, 2016; Mackhlouf, 2016; Villaseñor López, 2016, 2017 y 2019; Aranda, 2017 y 2018; Pedraza y Vélez, 2017).

Por otra parte, están los *cursos disciplinares*, es decir, aquellos dirigidos a formarse abordando contenidos teóricos e incluso prácticos apropiados para determinadas profesiones. Ya se ha dicho que lo ideal sería que la

lectura y la escritura fueran un contenido transversal en estos cursos. Pero una alternativa interesante que han probado algunas universidades consiste en programar que varios cursos disciplinares a lo largo de una carrera tengan una atención especial a las lecturas o a las producciones escritas propias de la materia; en estos cursos pueden concurrir dos profesores: un especialista en cuestiones de alfabetización académica y otro especialista en una determinada disciplina, y esta convergencia sirve como un medio para la formación del docente disciplinar en cuestiones de lengua escrita; en otros casos, el profesor de asignatura tiene un apoyo tutoral para sus alumnos.

Por ejemplo, la Universidad de los Andes plantea Cursos E, los cuales cuentan, entre otras cosas, con lo siguiente:

- "Instrucciones claras y públicas para los trabajos escritos.
- Criterios de evaluación claros y públicos para los trabajos escritos.
- Tiempo en clase para ofrecer instrucciones y retroalimentación de forma oral.
- Retroalimentación escrita para todos los trabajos escritos" (Centro de Español, 2020).

Otra opción para apoyar la lectura y la escritura se da en *tutorías y asesorías*, que pueden ser ex profeso para actividades con la lengua escrita o más amplias, por ejemplo, las asesorías para la elaboración de un trabajo recepcional. Los tutores pueden ser docentes o pares, es decir, alumnos con alguna formación para el rol. En cuanto a los profesores que realizan esas funciones, no es raro que tengan que abordar temas de lectura y escritura, pero no necesariamente los enfrentan con una formación especializada.

En la UPN Ajusco funciona el programa de tutores Entre pares desde 2017 (UPN, 2020). Alumnos que hacen su servicio social se dedican por seis meses a formarse en el rol y otros seis meses a dar tutoría a otros estudiantes o a formar nuevos tutores; también hay algunos docentes que se forman en este programa. Un problema de esta alternativa es que se invierte mucho en la formación de tutores que no van a durar mucho tiempo en funciones; aunque algunas universidades pagan a sus tutores pares formados, a fin de que permanezcan.

Algunas universidades han diseñado *materiales didácticos o recursos* para aprender sobre la lectura y la escritura, actualmente son relevantes los que se ofrecen en línea, algunos están a disposición de quien guste, pero, desde luego, los perfiles de estudiantes a los que van dirigidos son variables. Enseguida presento las direcciones de portales (disponibles en mayo de 2020) con tal característica que pertenecen a universidades mexicanas.

- Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del ITAM: http://carle.itam.mx/sitio/guias/#
- Centro de Escritura de la UDLAP: https://www.udlap.mx/centrodeescritura/generosEscritos.aspx
- Centro de Escritura del Tec de Monterrey:
 -http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/mapa sitio.htm
- Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental 1 y 2 del CCH (UNAM):²

http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1 http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2

Para el diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior, que corresponde al mencionado programa Entre Pares de la UPN, se diseñó una plataforma con cursos. En mi opinión, sería valioso que textos y actividades de esos cursos pudieran estar al alcance de una mayor población de universitarios.

Un mecanismo que debería ser más considerado para la alfabetización académica es la posibilidad de dar *espacios para que los estudiantes publiquen*. Esto tiene pleno sentido respecto a una visión del proceso de aprendizaje como participación en prácticas sociales de una cultura escrita disciplinar y resulta muy motivante para los estudiantes, los cuales casi siempre escriben para ser evaluados, sin posibilidad de que sus voces tengan mayor trascendencia.

Una revista planteaba en su política para dictaminar artículos la importancia de retroalimentar a sus autores:

... buscamos que todo autor (especialmente los jóvenes investigadores) que somete un manuscrito al proceso de evaluación de la revista pueda recibir observaciones que, independientemente de si el artículo es aceptado, o no, para publicación en la revista, le permitan enriquecer y repensar el manuscrito (Magis, febrero, 2009).

En la actualidad la divulgación de trabajos recepcionales se va incrementando en México, pero fuera de esto no abundan los medios para publicaciones estudiantiles, aunque las hay, por ejemplo, la revista *Voces Disonantes: Revista de estudiantes de antropología (https://www.facebook.com/VocesDisonantes/*).

² Este taller corresponde a educación media, pero todavía puede tener cosas de utilidad para estudiantes de licenciatura.

En la UPN se propuso en 2018 un proyecto para crear un repositorio para trabajos de estudiantes indígenas que incluía posibilidades de apoyo para las versiones textuales a incorporar, pero una comisión lo desechó.

En párrafos anteriores, he expuesto diversas alternativas para la enseñanza de la lectura y la escritura en educación superior, las cuales pueden existir de manera más o menos fortuita, resultado de la iniciativa de diversos actores universitarios, pero sin que respondan a una dimensión programática y significativa de corte institucional, aunque puedan contar con el visto bueno y algo más por parte de las autoridades. Es el caso de las acciones que hasta la fecha se dan para atender esta cuestión en la UPN.

Sin embargo, diversas instancias universitarias en América Latina, conscientes de la relevancia del asunto, han apostado a la creación de *programas o centros de escritura*. "El común denominador de estas iniciativas es que cuentan con respaldo institucional para atender a gran parte o la totalidad de la población estudiantil o profesoral" (Molina y López, 2019, p. 4).

En sus orígenes, los centros de escritura fueron "una estrategia de acompañamiento individual" (centrado en tutorías) y su "motivación fue predominantemente remedial" (Molina, 2016, p. 341). En la actualidad, programas, centros o departamentos enfocados a la enseñanza de la lengua escrita en las universidades de la región, pueden mantener esa concepción original, o bien, pueden ofrecer o coordinar distintas alternativas para profesores o alumnos con diversas formas de entender el reto (no siempre actualizadas); asimismo, pueden ser soporte para investigaciones sobre el tema. No obstante, la investigación sobre los resultados obtenidos es insuficiente (Molina y López, 2019),

Queda por ver si en el futuro los centros de escritura, dependiendo de su contexto y del alcance de las acciones que incluyan, resultan ser una opción definitiva, o si deben y pueden ser un eslabón hacia el ideal de la enseñanza de la lectura y escritura a través de todo el currículo.

¿Cuál es el papel institucional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad?

Un ejemplo inspirador para América Latina es la integración y el trabajo realizado por la Red Lectura y Escritura en Educación Superior (Redless), una

Red Académica Colombiana de Instituciones de Educación Superior que promueve el diálogo sobre la lectura y la escritura en la universidad. La red actúa como una colectividad de orientación y cooperación en las acciones emprendidas por las instituciones y los docentes para fortalecer el desarrollo de la lectura y la escritura en la formación superior.

[Entre sus propósitos persigue] impulsar la adopción, por parte de las IES, de políticas institucionales orientadas a la formación académica desde las prácticas de lectura y escritura (Ascun, 2020).

De acuerdo con la Redless, "por *institución* se entenderán universidades, facultades o unidades académicas" y una "*política institucional* [...] implica que cuenta con la legitimación reglamentaria de la institución". Específicamente, una política sobre lectura y escritura en la universidad es una forma de comprender y de realizar la formación en lectura y escritura a partir de considerar, por un lado, las expectativas sociales en las cuales cabe el papel que las prácticas lectoras y escriturales deberían tener en el desempeño profesional; y, por otra parte, las características que debe tener dicha formación, tomando en cuenta una visión pedagógica, el acompañamiento al trabajo independiente, la formación de docentes, el tratamiento de las diferencias entre los estudiantes, así como la forma en que el currículo debería estar organizado (Redless, 2015, p. 348).

Tal política debe gestarse mediante el trabajo de "equipos interdisciplinares que piensen en acciones de corto, mediano y largo plazo", considerando experiencias previas (internas y externas) "para no repetir procesos y desconocer lo adelantado". Asimismo, "debe partir de una planeación en la que intervengan directivos, docentes y estudiantes, y los especialistas [...] "se deben seguir los pasos de toda propuesta: planeación, diagnósticos, diseño, implementación y seguimiento y evaluación" así como hacer propuestas acordes con el proyecto, la misión y la visión de la institución y a los perfiles de egreso de sus carreras [también a los perfiles reales de ingreso, diría yo]. E incluir las interacciones que exigen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En suma, "es necesario un componente de formación permanente, planeado y progresivo" y para ello puede ayudar la creación de un Centro o Departamento de Lectura y Escritura (Redless, 2015, pp. 364-367).

Aportar a, y recibir de, otras instituciones experiencias en estos procesos ha de ser muy valioso. La conformación o el aprovechamiento de redes y asociaciones interinstitucionales puede ser muy benéfico. En nuestro país ya existe una Red Mexicana de Centros de Escritura (Blog-UDLAP, 2019), pero el acotamiento a la existencia de estos centros puede dejar de lado a quienes no los tienen.

Es necesario enfatizar que "una política decidida deberá contemplar la formación de los docentes [...]. Esa formación es en realidad un intercambio entre profesores especialistas de la lectura y la escritura y docentes disciplinares" (Redless, 2015, pp. 357-358).

Es de notar que la mayoría de las universidades de América Latina que han asumido opciones importantes y políticas institucionales frente al reto en cuestión son universidades privadas. Las políticas institucionales de las universidades públicas tendrán que tener sus propias particularidades en función de considerar, entre otras cosas, las características de los alumnos que llegan a ellas y la visión que se tiene de su formación profesional en relación con la sociedad.

CONCLUSIONES

Para enfrentar el reto de la apropiación de literacidad académica por parte de los alumnos universitarios, han surgido muchas alternativas en este siglo en países latinoamericanos. Algunas universidades han echado a andar programas institucionales o creado instancias avocadas a esta tarea, pero en otras no hay una política institucional que oriente el camino, lo cual no ha impedido el surgimiento de alternativas desarticuladas, sin una perspectiva orientadora, como es hasta la fecha el caso de la UPN.

Estas instituciones, que por ahora se han quedado a la zaga, tienen la oportunidad tanto de aprovechar muchas experiencias que están en curso en diversas universidades como de innovar y ofrecer sus propias contribuciones. Sería ideal que estas surgieran considerando la posibilidad de avanzar y llegar a la enseñanza transversal de la lengua escrita a través de todas las asignaturas; otras alternativas, como las aquí expuestas, pueden ser transitorias o permanentes, pero se trata de que no sean azarosas. Se deberá gestar una enseñanza de calidad nutrida, en la medida de lo posible, de aportes de investigación, incluyendo la evaluación de las propuestas educativas. También se trata de hacer un balance entre el costo y el beneficio de aquello que se implemente, por ejemplo, formar tutores alumnos que no duran en la institución y formar docentes disciplinares.

Además, se deben articular las acciones que se propongan con las misiones, visiones y valores institucionales correspondientes en cada caso. Las universidades públicas, por lo menos, deberían plantearse seriamente responder a las necesidades sociales que les dan sentido y plantear políticas institucionales para una alfabetización académica dentro de una perspectiva democratizadora (Lillis, 2017) y crítica (Hernández, 2016).

REFERENCIAS

- Aranda, G. (2017). Enseñar a escribir a través del currículum y en un curso especial. En L. A. Hernández (coord.), *Desde la literacidad académica III* (pp. 207-223). México: UAT.
- Aranda, G. (2018). Las ganas de leer son las que te llevan a tomar un objeto que tenga letras. México: UPN.
- Ascun (2020). Red de Lectura y Escritura en Educación Superior. Recuperado de https://www.ascun.org.co/red/detalle/red-delectura-y-escritura-en-educacion-superior-redless en mayo de 2020.
- Ayala, R. (2015). Los aprendizajes derivados de la investigación. En B. Gónzález, A. Salazar-Sierra y L. Peña, (eds.), Formación inicial en lectura y escritura en la universidad (pp. 237-304). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Blog UDLAP (2019). La UDLAP capital nacional del impulso a los centros de escritura. Recuperado de http://blog.udlap.mx/blog/2019/07/la-udlap-capital-nacional-del-impulso-los-centros-de-escritura/ el 1 de julio de 2019.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la Universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida (*Textos en contexto, núm. 6*).
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Centro de Español (2020). *Cursos E*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes. Recuperado de *https://centrodeespanol.unian-des.edu.co/profesores/cursos-tipo-e* en mayo de 2020.

- Cortés Ortega, F. P. y Villaseñor López, V. Y. (coords.) (2016). Leer y escribir en educación superior. Reflexiones, experiencias y propuestas. México: ISCEEM.
- Garza, Y. de la (2016). Estrategias de escritura con estudiantes universitarios: reflexiones, propuestas y materiales didácticos. En F. P. Cortés Ortega y V. Y. Villaseñor López (coords.), Leer y escribir en educación superior. Reflexiones, experiencias y propuestas (pp. 151-175). México: ISCEEM.
- Gónzález, B., Salazar-Sierra, A. y Peña, L. (eds.) (2015). Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- González, R. O. (coord.) (2014). Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior. México: ANUIES.
- Hernández Zamora, G. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita? *Entremaestros*, 16 (56), 48-58.
- Hernández Zamora, G. (2017). Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En S. Espino y C. Barrón (coords.), La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro (pp. 87-112). México: IISUE-UNAM.
- Hernández, L. A. (coord.) (2017). Desde la literacidad académica III. Perspectivas, experiencias y retos. México: UAT.
- Lillis, T. (2017). Hacia un enriquecido (o más enriquecido) imaginario de la escritura: producción, incorporación y participación en los ámbitos académicos y profesionales. Conferencia del Congreso Internacional Writing Research Across Borders IV. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de https://www.you-

- tube.com/watch?v=o7yokRwJqEQ&list=PL7 oPhRcTBSbxAkiEASaKvN7vKW8UvuxEA& index=4 el 11 de abril de 2017.
- Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación (febrero, 2009). Formato de evaluación. Bogotá, Colombia: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Makhlouf Akl, C. (2016). Estrategias de lectura con estudiantes universitarios: reflexiones, propuestas y materiales didácticos. En F. P. Cortés Ortega y V. Y. Villaseñor López (coords.), Leer y escribir en educación superior. Reflexiones, experiencias y propuestas (pp. 177-207). México: ISCEEM.
- Molina, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su desarrollo e implementación. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega, (eds.), Enseñar a leer y a escribir en educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación (pp. 341-362). México: SM Editores.
- Molina, V. y López, K. (2019). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación* (78), 1-24.
- Pedraza, H. y Vélez, M. (2017). Escritura colaborativa a través de wikis: dificultades y retos en la formación de estudiantes universitarios. En L. A. Hernández (coord.), *Desde la literacidad académica III* (pp. 178-193). México: UAT.
- Redlees (2015). Reflexiones y propuestas para pensar una política de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior. En B. Gónzález, A. Salazar-Sierra y L. Peña (eds.), Formación inicial en lectura y escritura en la universidad (pp. 305-481). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

- UPN (2020). Programa de servicio social Entre Pares. Recuperado de https://www.upn.mx/index.php/ajusco/30-actividades-academicas/320-entre-pares-enero-2018 en mayo de 2020.
- Villaseñor López, V. Y. (2016). La escritura académica guiada: hallazgos y recursos para orientar la escritura de los trabajos de tesis. En F. P. Cortés Ortega y V. Y. Villaseñor (coords.), Leer y escribir en educación superior. Reflexiones, experiencias y propuestas (pp. 119-148). México: ISCEEM.
- Villaseñor López, V. Y. (2017). La enseñanza del discurso académico: reflexiones y perspectiva sobre la práctica. En L. A. Hernández (coord.) (2017), Desde la literacidad académica III (pp. 207-223). México: UAT.
- Villaseñor López, V. Y. (2019). Los procesos de textualización y revisión de la escritura académica desde la perspectiva de los participantes en el DAAAES. En XV Congreso Nacional de Investigación Educativa del Comie. Memoria electrónica. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2297.pdf en mayo de 2020.

LECTURA Y ESCRITURA DESDE LAS DISCIPLINAS

Cómo construir y producir el sentido desde las tradiciones orales de las culturas originarias

√VICTORIA YOLANDA VILLASEÑOR LÓPEZ*

vlopez@upn.mx

Resumen

Presentamos en este artículo nuestra experiencia en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura disciplinares con alumnos hablantes de diversas lenguas indígenas (náhuatl, tseltal, otomí, mixteca, entre otras) e hispanohablantes al impartir el curso La interpretación en la construcción del conocimiento del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Indígena (Plan 2011. Línea curricular: Lenguaje y herramientas para la profesión) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Palabras clave: modelar la interpretación, producción de saberes culturales, lenguas y narrativas indígenas, tradiciones orales.

In this article we present our experience in teaching and learning disciplinary reading and writing with students who speak various indigenous languages (nahuatl, tseltal, otomí, mixteco, among others) and with spanish-speakers, when teaching the course Interpretation in the Construction of Knowledge of the fifth semester of the Bachelor's Degree in Indigenous Education (2011 Plan, Curricular line: Language and tools for the profession) of the Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

^{*} Profesora-investigadora de la UPN Ajusco.

Introducción

Para contextualizar el proceso de intervención docente y el aprendizaje de la interpretación o producción de las narrativas de los propios estudiantes, como una vía para la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas lingüísticas y didáctica de lenguas, se incluye a continuación uno de los propósitos y contenidos del curso La interpretación en la construcción del conocimiento, del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Indígena (Plan 2011. Línea curricular: Lenguaje y herramientas para la profesión), mismos que se abordaron con los alumnos al inicio del semestre (agosto 2019).

A través del desarrollo de dicho curso, se busca que los estudiantes logren, en términos de aprendizajes en lectura y escritura disciplinares:

Reconocer, interpretar y producir algunos de los saberes culturales e interculturales que emergen y se manifiestan en las diversas tradiciones orales desde las lenguas y culturas originarias. Todo ello en términos de los saberes y conocimientos implicados en esas culturas y su relevancia para el mundo actual (Villaseñor López, 2019, p. 2).

De tal modo que desde la intervención o proceso de enseñanza se aprovechó el hecho invaluable de que al menos 13 de 30 alumnos fueran hablantes de una lengua indígena materna.

La consigna asumida en el grupo consistió en la perspectiva de que, a través de la tradición oral de cada lengua, y particularmente desde sus narrativas, se generan y circulan los saberes culturales, visiones de mundo y valores propios de las lenguas originarias de una generación a otra, de una variante y comunidad a otras.

Al desarrollar el contenido para esta consigna, nos centramos en el plan y diseño previo de una secuencia didáctica denominada: La interpretación y producción escrita de narrativas de diversas lenguas y culturas originarias.

Presentamos esta secuencia a los estudiantes a través de una Guía de análisis que consistió en explicitar y poner en práctica siete niveles de conceptos lingüístico-discursivos para interrogar y producir textos auténticos, según la propuesta didáctica integrada de Jolibert (2001) y Jolibert y Jacob (2003).

Para el ejercicio de interpretación realizado en el grupo y dirigido en sesiones presenciales por la profesora, tomamos el texto modelo: *Slabul Ik'* (*Nahual de aire*), narrativa tseltal, de Ocosingo, Chiapas (versión de Antonio de Jesús Méndez Sántiz, 2014).

Como se apreciará en el título y contenido de la secuencia, focalizamos en nuestra intervención explícitamente la lectura y escritura disciplinares para este curso.

En los siguientes apartados explicitamos la estrategia general (Jolibert, 2001) de la secuencia didáctica, enfocada a modelar y sistematizar la construcción guiada del significado de cada narrativa a interpretar o a producir.

Desde el enfoque de la didáctica de las lenguas que adoptamos, leer y producir "de verdad" significa aquí que los alumnos participen como lectores y escritores reales y auténticos de las prácticas sociales del lenguaje en sus diversos ámbitos discursivos tanto de la vida cultural comunitaria como académica.

Esta concepción se opone enteramente a la enseñanza de las lenguas de manera fragmentada y artificial, enseñando primero letras, luego sílabas o morfemas, en el caso de las lenguas indígenas, y progresivamente "palabritas" simples (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003) para llegar demasiado tarde al texto/discurso completo en su complejidad interpretativa y productiva.

La estrategia general de las sesiones para aprender a leer/interrogar/interpretar o producir (y revisar) una leyenda o "narrativa" de la tradición oral de una cultura y lengua originarias, consta de tres fases adaptadas de Jolibert (2001, p. 89), por quien escribe, al contexto de las lenguas y culturas originarias de nuestros estudiantes:

- 1. Preparación al encuentro con la tradición oral y sus narrativas.
- **2.** Construcción estructurada del significado de una narrativa (leyenda o mito).
- 3. Síntesis metodológica o recapitular de lo aprendido.

Detallamos a continuación en qué consisten estas tres fases tomadas de Jolibert (2001) y adaptadas libremente tanto a nuestros estudiantes como al contenido del curso y a la línea curricular de Lenguaje y herramientas para la profesión de la Licenciatura en Educación Indígena Plan 2011.

1. Preparación al encuentro con la tradición oral y sus narrativas

Iniciamos la secuencia provocando el interés de investigación de los alumnos de 5.º semestre a través de una tarea específica: llevar a la siguiente clase una narrativa que circula actualmente en la tradición oral de su cultura originaria; en el caso de los alumnos hispanohablantes, aun podrían localizar algún relato familiar o comunitario que expresara los valores y conocimientos tradicionales.

Algunas de las leyendas o narrativas que llevaron los estudiantes a la clase y que leyeron en sus primeras versiones al grupo fueron:

• *El espejo misterioso*, relato en español de San Juan Ixtayopan, población ubicada dentro de la alcaldía de Tláhuac en la Ciudad de México, que en

su origen fue poblada por aztecas y chichimecas (dato aportado por la alumna que escribió la versión de esta leyenda).

- *Makoto*, narrativa con expresiones en el náhuatl de Tohuaco Primero, Tlaltzintla de Huautla, Hidalgo.
- Ladrona de almas, relato de la zona sur de la Ciudad de México.

El contexto cultural de procedencia, por lo regular comunitario, y la temática general de cada relato (Villaseñor López, 2018), fueron las dimensiones exploradas en la lectura preliminar de estos textos. Mencionaremos más adelante algunas de las dimensiones que estudiamos de estos relatos tanto en la dirección de su reescritura para lograr versiones más apegadas a las tradiciones culturales de procedencia como a las interpretaciones exploradas.

Durante esta etapa de preparación al encuentro con las tradiciones orales a través de sus narrativas originales, trabajamos en la definición precisa de una doble tarea: lingüística y cognitiva, misma que constituyó el *propósito* del proyecto implicado en la secuencia didáctica: interpretar leyendas y narraciones de las lenguas y culturas originarias. En este sentido, los alumnos interrogaron e interpretaron una leyenda (*narrativa*, como le llaman mayoritariamente los hablantes de lenguas originarias a los relatos de su tradición oral) desde el *contexto cultural originario* de esta, empleando los índices o informaciones contextuales, discursivas y lingüísticas reconocibles a través de los siete niveles de conceptos lingüísticos (se explicitan en el apartado siguiente) para la construcción paulatina del significado de la narrativa elegida.

De este modo, los estudiantes pusieron en marcha sus competencias lingüísticas, discursivas y culturales tanto como sus competencias cognitivas al desarrollar estrategias de aprendizaje específicas, empleando o convirtiendo los índices lingüísticos en herramientas para la interpretación pertinente y la aprehensión del significado de la leyenda o narrativa en cuestión.

Modelar la interpretación o reconstruir la significación y saberes culturales de una narrativa tseltal

Para esta tarea, la profesora trabajó intensivamente con los estudiantes en sesiones de clase tanto en la interpretación del relato tseltal propuesto inicialmente, *Slabul Ik'*, como en otras narrativas a partir de los siete niveles lingüísticos de informaciones que tales narrativas aportan al lector para su comprensión, análisis e interpretación.

Mostramos aproximadamente cómo se modeló la comprensión o construcción del significado de *Slabul Ik*'.

Enunciamos todo el procedimiento como Construcción estructurada del significado de la leyenda tseltal Slabul Ik' (Nahual de aire).

Presentamos el relato y enseguida las actividades realizadas desde la lectura en voz alta; el recorrido por los siete niveles de informaciones contextuales, discursivas y lingüísticas, su identificación, puesta en relación y análisis, hasta arribar a lo que con Jolibert (2001) denominamos "síntesis metodológica".

Slabul Ik' (Nahual de aire)

Versión de Antonio de Jesús Méndez Sántiz (2014)

Escuchamos que por el municipio de Ocosingo había una muchacha muy buena y preciosa, que tenía su pelo bien largo hasta la cadera y vestía buenas ropas. Que todos los jóvenes la querían. Todos estaban enamorados de ella.

De éstos, había uno que ya no se aguantaba y mandaba a sus padres a pedir a la muchacha. Fueron varias veces a pedirla pero no se la concedían, hasta que los padres del muchacho se cansaron y le dijeron así: "Ya no hay remedio de entrar, hijo, ya nos cansamos de tanto rogarle a los padres de esa muchacha para que den el permiso, pero no la quieren dar".

Entonces, el hijo le dijo al *mamtik*: "Pero, papá, ¿por qué no haces otro esfuerzo y llegamos a rogarles otra vez? ¡Que sea la última!".

"Bueno, vamos a intentar por última vez y que nos diga de verdad por qué no quieren dar a su hija". Así contestó el padre del muchacho.

Entonces, prepararon las cosas de nuevo y se fueron a la casa de la muchacha.

Cuando llegaron, los pasaron adentro de la casa, pero la noticia no fue buena, los padres de la muchacha dijeron: "Bueno, *mamtik*, ahora les voy a decir la verdad para que así se olviden de mi hija en su corazón y esto se acabe. Es que mi hija no vive normalmente".

- −No le hace, yo la quiero para mi mujer −así dijo el muchacho.
- -Bueno, está bien, si la quieres te la doy, total que ya les dije cómo está, así que después no se vayan a arrepentir -así contestó el padre de la muchacha.
- -No me importa, lo que quiero es casarme con ella −contestó el muchacho.

Entonces, fue la boda y cuando llegaron a vivir juntos la muchacha le advirtió a su marido:

- -Bueno, ya que estamos juntos, tienes que aguantar todo lo que haga, te lo digo claro. -¿Por qué? -contestó el marido.
- −Es que yo estoy así, a veces me salgo durante unos días.
- −Pues te quiero mucho y tengo que aguantar lo que dices −así contestó el esposo,
 ya que era una muchacha bien bonita, por eso la quería mucho.

Y es que ella era "tormenta de aire". Antes de salir a hacer su fechoría, la mujer le dijo a su esposo:

- −Oye, esposo, te voy a pedir algo.
- −Qué.
- -Falta una semana para que yo te deje hecha tu comida.
- -Pero ¿por qué, mi esposa?, ¿acaso te he hecho algo? -dijo el esposo.
- -No, no me has hecho nada, solo que no quiero que veas cómo voy a sufrir.

- -Pero ¿qué cosa es el sufrimiento que vas a tener, mi esposa?
- −Pues es lo mismo que ya te he dicho −dijo la mujer.
- Bueno contestó así el esposo, ya que ya sabía de qué se trataba y ya no hizo caso.
 Entonces, la mujer preparó la comida y cuando la terminó le dijo a su esposo:
- -Esto es lo que vas a comer durante la semana, y cuando yo llegue vas a tender mi vestido atrás de la casa porque allí voy a llegar directo a tirarme.
- Está bien. Entonces el hombre pensó: −¿Pero cómo va a hacer eso?

Y la mujer dijo:

- -Mañana me voy a salir y ahí agarras tu comida.
- −Y ¿a dónde te vas a ir? −contestó reclamando el hombre.
- −Ahí vas a ver a dónde me voy, y vas a ver cómo voy a sufrir.

Al otro día, se levantó y se fue al patio de la casa y en ese momento empezó a revolcarse y salió volando, que solo su pelo se alargó más y así se fue volando, allí el esposo vio que iba chingando todas las ramas de los árboles y que los grandes palos hasta silbaban por la tormenta que llevaba, iba aleteando con las dos manos, arrancando con ellas los gajos de los árboles.

Como le había dicho al esposo, una semana después regresó y llegó a caer donde estaba tendido su vestido, se revolcó varias veces para tomar su normalidad, pero llegó bien sangrada de todo el cuerpo y le dijo al esposo:

- −¿Viste cómo es mi sufrimiento?
- −Sí, ya lo vi −contestó el hombre.
- —Fue mucho mi sufrimiento porque los palos secos y los árboles grandes me lastimaron mucho, por eso vengo bien sangrada. En cambio las milpas no lastiman, es muy sabroso pasear por allí —así dijo la mujer; y el hombre se quedó muy triste porque vio que su esposa había llegado bien lastimada, pero la mujer no hizo caso de sus heridas y se fue a bañar. Al salir ya se encontraba normal, como era antes.

Así [se] quedaron viviendo la mujer y su esposo, pero ella siguió saliendo a hacer fechorías, que era su trabajo.

También hay hombres, porque aquí en Oxchuc decimos que hay mujer de aire y hombre de aire, por eso el secreto que aquí tenemos es que cuando el aire viene como tormenta y es de hombre una de las niñas se sale afuera y se sube el vestido para mostrar su cuerpo, para que el hombre tenga vergüenza. Ahora, si el aire es mujer, pues el que sale es un niño y se baja el pantalón para mostrar el cuerpo, y dice así: "Ilabil katii, ilabil katii", mostrando el pene, y con eso se va el viento porque tuvo vergüenza. Eso es un secreto que tenemos.

Si no, hay otra forma de hacerlo, se agarra un tazote [tazón] de ceniza de la leña del fuego y se avienta al aire, y dicen que la ceniza sirve para tapar los ojos del hombre aire, por eso la gente de Oxchuc siempre lo usa.

La lectura oral y pausada de la leyenda *Nahual de aire* para el grupo fue el punto de partida. Conforme fue necesario se realizaron relecturas y regresos a párrafos específicos de acuerdo con los niveles de interrogación que se fueron explorando cada vez y articulando según el contenido y el significado que se fue construyendo colaborativa y progresivamente.

2. Construcción del significado de Slabul Ik' a partir de los siete índices de conceptos lingüísticos

Por medio de la confrontación y ordenamiento de los siete niveles de conceptos o informaciones y realizando recapitulaciones parciales tanto como enlaces del significado construido cada vez, fuimos explicitando y articulando cada nivel (*N* para abreviar en adelante) en la globalidad del texto.

N1. Contexto cultural en el que circula la leyenda.

Se trata de las comunidades tseltales de Oxchuc y Ocosingo, Chiapas. Entendimos aquí que debemos estar atentos a la interpretación de los referentes y valores culturales específicos de las comunidades (Villaseñor López, 2018, pp. 252-263). Así, en *Nahual de aire*, este tipo de referentes culturales se manifiestan en las maneras para "espantar" a la "tormenta de aire": exposición de los genitales infantiles o lanzar un tazón de ceniza al nahual destructor o destructora de las milpas y las cosechas.

N2. Parámetros de la situación comunicativa.

- a) Autor o narrador: ¿quién dice? Aunque se identifica un narrador que habla desde la primera persona del plural "Nosotros en Oxchuc...", identificamos que ese narrador cuenta algo que alguien más le narró. Quizá puede decirse que "la cultura misma" tiene la autoría de la historia, no hay entre las culturas originarias autores identificados, como en occidente. Quizá podemos hablar entonces de "versiones" de diferentes personas en distintos tiempos.
- b) Destinatarios: ¿a quién está dirigido el relato? La cultura de la comunidad, desde su tradición, se dirige quizá a los mismos pobladores de Oxchuc o de Ocosingo.



c) Propósito o intención del relato: consideramos que Nahual de aire tiene el doble propósito de explicar por qué y cómo la gente de la comunidad acostumbra o tiene que espantar a la "tormenta de aire" para que no destruya sus árboles, sus frutos y, principalmente, sus milpas.

N3. Tipo de texto y su función social.

Definimos las narrativas de las tradiciones orales como un tipo de leyenda o género narrativo que puede tener los siguientes rasgos:

- a) Explorar o manifestar una visión de mundo, una concepción de este.
- b) Surgir como una necesidad de explicar un acontecimiento o suceso.
- c) Ser el relato de los saberes y costumbres, de las prácticas reales y simbólicas de una cultura.

Pensamos que *Nahual de aire* comparte estos tres rasgos y presentamos algunos ejemplos tomados del mismo texto, como el penúltimo párrafo: "También hay hombres, porque aquí en Oxchuc decimos que hay mujer de aire y hombre de aire [...]".

N4. Como "superestructura", mejor como "silueta" del texto (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003).

Precisamos en clase que esta noción refiere a la *forma gráfica* del texto y a un *esquema estructural* determinado de su contenido. Entonces, la leyenda abordada se organiza a partir de un título: *Nahual de aire*, y en varios párrafos y páginas (está escrita en prosa, en oposición al verso, lo cual distingue ese relato de otros géneros, por ejemplo, del poético).

- a) Esquema narrativo. Inicio: la leyenda Nahual de aire parte de la descripción de una mujer hermosa, con un secreto sobre aquello que le impide unirse en matrimonio. Desarrollo: un solicitante insiste hasta que logra casarse con ella, pero bajo la advertencia del padre de la joven. Desenlace: finalmente se da a conocer cuál es la doble naturaleza de la mujer: humana que se transforma en aire, su nahual.
- b) Dinámica interna: inicio/cierre y la progresión de un momento o acontecimiento al otro, siguiendo el esquema narrativo antes mencionado. Podemos decir que el relato estudiado va de un secreto a una advertencia y luego a la develación de tal secreto para, finalmente, incluir la explicación de cómo y por qué la comunidad ataca a la "tormenta de aire".

N5. Lingüística textual.

a) Opciones o elecciones léxicas del narrador: el narrador emplea la primera persona del plural, alternando con el impersonal que domina en la mayor parte

- del relato (marcas de persona), espacio: aquí en Oxchuc, tiempo: el presente, el ahora. En cuanto al lenguaje para describir el recorrido del aire, el narrador dice: "Pasaba chingando las ramas". Se advierte en ello, quizá, un modo de hablar dialectal propio del narrador y sus interlocutores.
- b) Los nexos: identificamos algunos, al inicio y al final y su función de sentido en el relato, por ejemplo, el nexo "también" en el párrafo final que marca una explicación en la que se describen las maneras de espantar a la "tormenta de aire" y las razones por las que la gente realiza estas acciones.
- c) Los campos semánticos: se manifiestan a través de los distintos temas en el texto: el campo semántico en el uso del lenguaje para solicitar a los padres a la hija en matrimonio, el campo semántico en torno a la prohibición inicial de matrimonio y al secreto de la mujer que es develado al esposo (y a la audiencia) a los pocos días de la convivencia de la pareja: "Deja mi vestido tras la puerta"; "Vas a ver en qué consiste mi sufrimiento"; "Llegó muy lastimada y sangrante y al poco tiempo ya estaba normal".

N6. Lingüística de la frase.

Las descripciones y acontecimientos se dan mediante frases y oraciones más o menos cortas como las citadas en el nivel anterior y conformando los campos semánticos. Enfatizamos las dos funciones sintácticas básicas:

- a) El sujeto es de quien o de lo que se habla. Suelen ser los *personajes* ya sea nombrados o referidos mediante pronombres y sinónimos.
- b) El predicado es lo que se dice del sujeto. En las narrativas originarias, los predicados constituyen los acontecimientos y descripciones.

En *Nahual de aire* se presentan varios diálogos entre los personajes, los cuales constan de oraciones breves y explicaciones a veces más extensas del narrador.

N7. Las palabras y las microestructuras que la constituyen.

Advertimos algunas palabras que son relevantes en la lengua tseltal en esta narrativa, por ejemplo, para referirse a nahuales de aire femeninos y masculinos, pero se requiere el apoyo de Antonio (autor de la versión escrita y hablante de la lengua tseltal) para explorar estas asociaciones y su carácter. Por lo pronto, se hizo notar a los estudiantes la morfología del término *Slabul Ik'* y con el apoyo de dos alumnos tseltales: Germán, que pertenece a la misma variante, y Luis Enrique, que pertenece a una variante distinta de la lengua, pudimos asomarnos un poco a la cosmovisión tseltal de uno de ellos, en la que existen nahuales de otros elementos naturales:

Los nahuales en lengua tseltal

Slabul ik'-nahual de aire Slabul ja'al-nahual de lluvia Slabul chawuk-nahual de rayo Slabul stutik'-nahual de remolino Slabul chan-nahual de serpiente o ¿de la tierra?

De lo anterior concluimos dos cuestiones: primera, slabul es el morfema raíz para "nahual", dicho término aparece en frases nominales tal como la que expresa el título de la narrativa estudiada; segunda, que los sustantivos ja'al (lluvia), chawuk (rayo), stutik' (remolino) y chan (serpiente o ¿tierra?) conforman las fuerzas/elementos de la naturaleza investidas de nahuales, a excepción de chan (serpiente), que se refiere a un animal que aparece bajo la forma más común, que es como se manifiesta un nahual en la mayoría de las lenguas y culturas indígenas. Al respecto, la variante tseltal de Oxchuc y de Ocosingo, Chiapas, constituye una excepción pues coexisten nahuales de elementos naturales con nahuales animales en la cosmovisión de esta cultura, y en la que dominan, quizá, los nahuales de elementos naturales.

Síntesis sobre el significado de Slabul Ik'

Aunque circulan en la mayoría de las tradiciones indígenas narraciones orales sobre los *nahuales de las personas*, por lo regular estos corresponden a *animales* que se hallan cerca del recién nacido. Luis Alonso, quien es tseltal, nos comentó que en su comunidad no hay nahuales de los elementos naturales, sino solo de animales. En el caso de *Nahual de aire*, la protagonista encarna un elemento natural: la *tormenta de aire*. Se advierten algunos temas quizá tabú



para la cultura, los cuales tienen que ver con cierta oposición entre los elementos naturales (el aire) y la exposición de los genitales de los niños para alejar/avergonzar tales fenómenos cuando implican una fuerza destructora.

Estos fueron los tipos de tareas individuales o en pares realizadas por los alumnos a partir de los siete niveles de marcas lingüísticas o informaciones que focalizamos cada vez, para construir el significado, primero, de Nahual de aire como texto modelo y, luego, de diferentes narrativas a partir de lo aprendido en el ejercicio modelado y guiado que realizamos entre todos y apoyándonos en quienes pertenecen a la lengua y cultura tseltal o a la cultura de la narrativa de estudio en cada caso.

3. Síntesis metodológica global de Slabul Ik' (Nahual de aire)

Tal síntesis consistió en los siguientes aspectos, recapitulados sistemáticamente:

- Las estrategias y los índices utilizados durante las sesiones, por todos los alumnos, para construir, o mejor dicho, reconstruir los significados e interpretarlos. Se abordaron tales informaciones y se emplearon las estrategias-conceptos (por ejemplo, silueta, estructura narrativa, campos semánticos) conforme se utilizaron y describieron a través de los siete niveles anteriormente explicitados, mostrando su relevancia en el análisis e interpretación del significado global de *Nahual de aire* y de cada narrativa estudiada posteriormente.
- Los hallazgos de aspectos nuevos de la escritura de la lengua tseltal, localizados durante el ejercicio de interpretación, por ejemplo, en cuanto a la forma de las palabras en tseltal (*slabul* para "nahual"). Se releyó la leyenda para atender este punto y cualquier otro de los siete niveles.
- Elaboración de instrumentos de sistematización de las adquisiciones (silueta, ficheros de la morfología tseltal, esquema narrativo, entre otras estrategias) conforme a los aspectos descritos en el apartado 2 (p. 91), como ya hemos mostrado.
- Para los tipos de índices/informaciones ya descubiertos, pero todavía no utilizados por todos los alumnos, se realizaron actividades diferenciadas, personalizadas, de práctica/ sistematización con otras leyendas o relatos de las demás tradiciones culturales de los estudiantes: náhuatl, mixteca, chinanteca, otomí, zapoteca.

Establecimos que, tras recorrer y explicitar los índices del nivel 1 (contexto) al nivel 7 (microestructuras y palabras), la síntesis metodológica consiste fundamentalmente en regresar desde el nivel 7 al nivel 1 para rearticular las relaciones entre los niveles en la reconstrucción del sentido de cada narrativa. Obtenemos así la interpretación pertinente de cada relato en el contexto de la tradición oral que lo produce o genera y a la cual pertenece.

Fuimos sistematizando la dimensión que tiene que ver con los tipos de índices ya descubiertos, pero todavía no utilizados por todos, a lo largo del curso tanto para interpretar otras narrativas como para producirlas.

Recomendamos a los alumnos apoyarse para estas actividades en las tareas solicitadas previamente: la organización de las preguntas para orientar la interpretación o el análisis de la narrativa en cuestión, a partir de los índices lingüísticos según lo realizado en clase y lo explicitado en el pizarrón por la profesora, para complementar cada vez lo ya tratado a fin

de ir abordando poco a poco la complejidad simbólica de otras narrativas estudiadas: *El espejo misterioso, Makoto, Ladrona de almas,* entre otros.

Después de que la profesora trabajara en el grupo durante varias sesiones las informaciones reconstruidas de *Nahual de aire* de acuerdo con los siete niveles de Jolibert (2001), continuamos analizando otras narrativas a partir de tal metodología interpretativa/productiva y ejercitando sus procedimientos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: LO QUE LOS ALUMNOS LOGRARON

Enunciaremos muy brevemente los hallazgos y aprendizajes de los alumnos en ciertas narrativas interpretadas y reescritas a partir del proceso modelado y aprendido con *Nahual de aire*.

Hallazgos en la interpretación de El espejo misterioso

Niveles 1 al 3. Primero se identificó el *contexto de la tradición oral* del pueblo de San Juan Ixtayopan, el cual se relacionó con los niveles 2 (parámetros de la situación comunicativa) y 3 (tipo de texto y la función social que cumple).

Nivel 4 (superestructura y esquema narrativo). En El espejo misterioso se puso más énfasis en la estructura narrativa que en Nahual de aire debido a que en El espejo misterioso el esquema narrativo fue muy importante porque descubrimos una estructura de dos historias: una marco y otra enmarcada. Desde aquí reconstruimos los momentos básicos (inicio, desarrollo, conflictos y desenlace) tanto de la historia marco (de la curandera) como de la historia enmarcada (de la hija del mayordomo). Además, entendimos que en el último párrafo se da el desenlace de la historia marco (la de la curandera).

Nivel 5. Nos hallamos con campos semánticos que revisten los esquemas narrativos de la historia marco y de la historia enmarcada, los cuales semantizan los momentos básicos de esa trama narrativa; es decir, el esquema que va del inicio al desenlace y nos señala la articulación de las dos historias. Tales momentos se relacionan o desprenden del nivel 6, con las frases predicado desde las cuales se narran los acontecimientos. Identificamos también cómo se representa la narradora (yo/impersonal= Coreisy), la cual cuenta desde la tercera persona del singular, es decir, distanciada de los acontecimientos; además de que ella misma dice: "soy una narradora omnisciente ya que conozco todo lo que se cuenta y sé todo del contexto".

Nivel 6. Las frases sujetos "portan" a los protagonistas e identificamos fácilmente de qué o de quiénes hablamos. "Además las frases predicado son

todos aquellos acontecimientos que pasan en la narrativa" (Construcción de Coreisy).

Nivel 7. Identificamos y relacionamos el sentido de palabras como "curandera", "prepararse para ser curandera", "ir con su abuela para prepararse", que son relevantes en los *campos semánticos* y para los acontecimientos tanto de la historia marco como de la historia enmarcada.

Otros hallazgos. El espejo misterioso es "una narrativa de la tradición oral, de donde se puede afianzar y tomar su sentido social [N3. Tipo de texto y su relevancia social]. Además, advertimos su sentido comunitario porque se cuenta solo en ocasiones especiales como lo es cuando hay una madre primeriza en el pueblo. Se devolvió así el texto a su sentido desde la tradición oral, a su función en la vida social" (Construcción de Coreisy).

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En *Tras las líneas*. *Sobre la lectura contemporánea* (pp. 21-38). Barcelona, España: Anagrama.
- Castillo, L. C. (2006). Niveles de los textos escritos. En *Plan de Nivelación Académica. Lenguaje* (pp. 17-29). Cali, Colombia: Convenio Universidad del Valle-Alcaldía de Santiago de Cali.
- Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. En F. López Rodríguez *et al.*, *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 79-95). Barcelona, España: Graó.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Méndez Sántiz, A. (2014). *Slabul Ik'* (*Nahual de aire*). Relato producido para el curso Didáctica de lenguas del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Indígena. México: UPN.
- Van Dijk, T. (1996). Tipos de superestructuras y macroestructuras de los textos. En *La ciencia del texto*. *Un enfoque interdisciplinario* (tr. S. Hunzinger) (pp. 148-174). Barcelona, España: Paidós.
- Villaseñor López, V. Y. (2018). La sociedad: el contexto cercano de tradiciones y costumbres. En *De la cultura viva al proceso de su escritura. Proyectos didácticos interdisciplinarios en la escuela primaria* (pp. 259-280). México: UPN.
- Villaseñor López, V. Y. (2019). La interpretación en la construcción del conocimiento. Programa del curso. Licenciatura en Educación Indígena, Plan 2011. México: UPN.

LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MARÍA ISABEL GUIOT VÁZQUEZ* iguiot@uv.mx

Resumen

Se describe el trabajo que se realiza para fortalecer las competencias lectoescritoras de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Psicología. La secuencia de enseñanza toma la lectura como punto de partida para el aprendizaje de la escritura, plantea el diseño del texto como recurso crítico para la organización de la tarea y considera la edición como habilidad de todo escritor experto. Así mismo expone los principales logros y las tareas pendientes para que el fortalecimiento de las competencias lectoescritoras de nuestros estudiantes sea considerado una prioridad académica por las instituciones de educación superior.

Palabras clave: géneros de formación académica, géneros discursivos, competencias lectoescritoras.

The work carried out to strengthen the literacy skills of students entering the Bachelor of Psychology is described. The teaching sequence takes reading as a starting point for learning to write, presents the design of the text as a critical resource for the organization of the task and considers editing as the skill of every expert writer. It also sets out the main achievements and pending tasks so that the strengthening of the reading and writing skills of our students is considered as an academic priority by higher education institutions.

^{*} Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana.

Los estudios de esta investigadora argentina y de los que le han seguido en distintas latitudes, nos han permitido tomar conciencia de la *importancia que la lectura y la escritura tienen en la formación académica y profesional* de nuestros estudiantes universitarios. Como bien señala Navarro:

... los graduados deben poder comprender y prepararse activa y críticamente para las exigencias y expectativas retóricas de los nuevos espacios que ocuparán; adecuarse a los distintos *géneros discursivos* que deberán producir de forma oral, escrita y multimodal; y adaptar y transformar sus conocimientos a nuevos objetivos e interlocutores (Navarro, 2018, p. 13).

Al finalizar los años noventa, cuando la Universidad Veracruzana diseñó su actual modelo educativo, dispuso que existieran en el Área de Formación Básica General cuatro *experiencias educativas* (asignaturas) que todo estudiante debería cursar al inicio de la licenciatura, las cuales le permitirían fortalecer habilidades instrumentales necesarias para su formación universitaria y profesional: Computación, Inglés, Habilidades de pensamiento y Lectura y redacción. A lo largo de estos años, cada una de estas experiencias educativas fue trabajada por los docentes de manera muy diversa. No fue sino hasta hace cinco años que, como producto de la evaluación del modelo, ha ocurrido un cambio en el enfoque con el que se trabajan estas cuatro asignaturas.

La experiencia educativa de Lectura y redacción, hoy denominada Lectura y escritura de textos académicos, procura que los estudiantes fortalezcan sus habilidades comunicativas orales y escritas para que, como indica la alfabetización académica, puedan comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico de su disciplina.

Como docente de esta asignatura desde 1999, he desarrollado diversas estrategias para lograr este cometido, pero es a partir de los dos últimos periodos (2018 -2019) que, apoyada en lo que autores como Navarro (2018) y Moyano (2010) denominan *géneros de formación académica*, he logrado un trabajo más sólido con los estudiantes, sobre todo si se toma en cuenta el poco tiempo de que dispone esta experiencia educativa: 17 semanas.

Los géneros de formación académica son aquellos que buscan la enseñanza, construcción y evaluación del conocimiento de los miembros novatos que ingresan a las culturas disciplinares (Nesi y Gardner, 2012).

En la universidad, los estudiantes deben producir esta clase de géneros tanto para adquirir las competencias que han sido establecidas por los programas académicos como para demostrar su adquisición. Ejemplos de estos géneros de formación académica son el examen presencial, la monografía, el informe, el ensayo, la tesis, entre otros, que si bien no son considerados

géneros académicos cumplen con la definición de *géneros discursivos*: "clases más o menos estables de textos escritos, orales o multimodales, reconocibles por una comunidad, que circulan de cierta manera y en ciertos espacios y son elaborados y recibidos por ciertos participantes" (Navarro, 2018, p. 11) y que, al ser tratados como tales, permiten una enseñanza más adecuada de la lectura y la escritura en el nivel superior.

Para identificar los géneros de formación académica que era necesario trabajar en la experiencia educativa de Lectura y escritura de textos académicos que se imparte en la Facultad de Psicología-Xalapa de la Universidad Veracruzana, se procedió en primer lugar a convocar a los docentes a través de las cuatro academias de formación disciplinar que integran el programa de la licenciatura.

En cada una de estas academias, se solicitó a los docentes que las conforman enumerar los géneros que suelen requerir a sus estudiantes e indicar sus características principales, empleando la categorización de Nesi y Gardner (2012) previamente comentada. Posteriormente, se integró esta información y, con el apoyo de diversos manuales, se definieron cada uno de los géneros de formación académica, con el fin de devolver luego a los docentes para su revisión y adecuación.

Fue de esta manera que se establecieron los siguientes géneros de formación académica: resumen, comentario al texto, ensayo, anteproyecto, informe de intervención y monografía. Más adelante, con el apoyo de tres estudiantes prestadores de servicio social, se diseñó y puso a prueba material electrónico en el que se incluyeron las características de cada uno estos géneros, así como los pasos para su elaboración. Al final de cada presentación electrónica se ofreció una rúbrica cuya función es permitir la autoevaluación del producto por parte del estudiante.

Para integrar la secuencia de enseñanza, se retomaron de Moyano los siguientes planteamientos: 1) Considerar "la lectura como punto de partida para el aprendizaje de la escritura"; 2) Plantear "el diseño del texto como recurso crítico para la organización de la tarea y de su producto"; y 3) Pensar "la edición como habilidad de todo escritor experto" ((2010, p. 474). Esta secuencia didáctica ha sido trabajada a lo largo de los últimos cuatro periodos escolares, cuyo proceso y resultados se describen a continuación.

LA ENSEÑANZA DE LOS GÉNEROS DE FORMACIÓN ACADÉMICA

Tomando en cuenta las 17 semanas que abarca el periodo escolar, se procedió a elaborar un cronograma que permitiera el trabajo con cada uno de los géneros identificados.

La experiencia previa de impartir la asignatura indicó la necesidad de destinar tiempo suficiente al proceso de lectura, así como al trabajo inicial de escritura, de manera que fuera posible brindar un acompañamiento más adecuado a los estudiantes cuando desarrollaran estos dos procesos. El cronograma quedó integrado de la manera siguiente.

Figura 1. Cronograma de la experiencia educativa Lectura y escritura de textos académicos

Contenido/semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Lectura		Χ	Χ														
Resumen-comentario			Χ	V													
al texto			^	^													
Ficha					Χ	Χ											
Texto informativo						Χ	Χ	Χ									
Primera autoevaluación									Χ								
Ensayo										Χ	Χ	Χ	Χ				
Monografía-proyecto														Χ	Χ	Χ	
Segunda																	X
autoevaluación																	^

Fuente: elaboración propia.

De igual manera, con base en la experiencia de trabajo anterior, las cuatro horas que abarca cada una de las sesiones se dividieron en tres momentos: primera hora, exposición de la profesora, acompañada de modelamiento; segunda hora, trabajo individual; tercera y cuarta horas: trabajo tutorial, en el que se revisa por equipo lo realizado por uno de los integrantes, en presencia de los otros dos.

Al final de la sesión, todos los estudiantes deben enviar su trabajo, haya sido revisado o no, a una dirección electrónica, con una nomenclatura particular. Si fue revisado debe incorporar las observaciones a su trabajo y enviarlo de nuevo con una nomenclatura diferente. Si no fue revisado debe esperar a la siguiente sesión, recibir retroalimentación, proceder a reelaborarlo y enviarlo en un nuevo documento.

El programa establece dos momentos en el periodo en los que el estudiante debe llevar a cabo una autoevaluación de su desempeño, a la mitad y al final del mismo. Para que esta tarea se realice adecuadamente, se proporciona una guía que contiene la descripción de la actividad, cómo debe efectuarse y una rúbrica para que sea evaluada por el propio aprendiente.

LA LECTURA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Como bien resume Mateos, al ingresar a la universidad los estudiantes "se enfrentan a una nueva cultura o comunidad textual que les exige leer textos muy distintos y de una forma muy diferente a la que estaban habituados" (2009, p. 112). Pasan de estar expuestos al discurso descriptivo-expositivo al explicativo-argumentativo y de tener que leer un texto único a trabajar con información procedente de diversas fuentes y miradas, muchas de ellas divergentes.

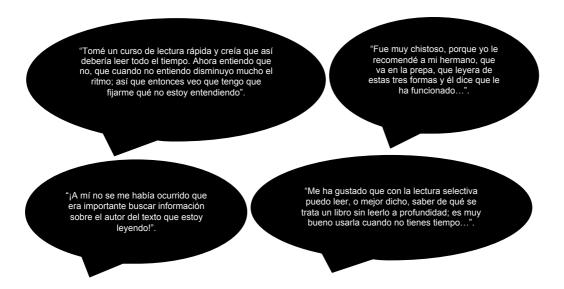
La lectura en el nivel superior obedece, además, a intenciones muy diferentes: leer para localizar información, para acopiarla, para compararla con otra o para comunicarla, lo que obliga al estudiante a saber reconocer estas intenciones y a ejecutar la lectura de acuerdo con cada una de ellas.

Un elemento más al que debe hacer frente la lectura en el nivel superior (y no solo en este), es a la falsa creencia de que una buena lectura puede medirse de acuerdo con el número de palabras leídas por minuto. Los estudiantes no evidencian como natural su carencia del léxico necesario para identificar y comprender los conceptos y expresiones propios de la disciplina y que ello los lleve a tropiezos y relecturas necesarias; por el contrario, muestran poca habilidad para autorregular su proceso lector al no observar y trabajar adecuadamente con estas dificultades durante su ejecución, por lo que es necesario hacer evidente este hecho.

Leer con un propósito definido; identificar las ideas globales y establecer relaciones entre ellas, organizarlas y jerarquizarlas; realizar inferencias, analizar la validez de estas; comparar la información que el texto proporciona con los conocimientos previos; reconocer la posición desde la que habla el autor así como sus intenciones comunicativas; son algunos de los propósitos que guían el trabajo de lectura que se lleva a cabo con los estudiantes en las primeras tres semanas de trabajo de la experiencia educativa de Lectura y escritura de textos académicos.

Las actividades se desarrollan en equipos de tres o cuatro integrantes, mediadas por el material electrónico que les explica cómo llevar a cabo tres tipos de lectura: superficial, selectiva y analítico-crítica. En una sesión inicial la docente modela cómo llevar a cabo cada uno de estos tipos de lectura y, más adelante, cada estudiante los realiza, anotando en forma sintética logros y dificultades que se presentan a lo largo del proceso. Posteriormente, los integrantes del equipo analizan sus anotaciones y exponen sus resultados a la profesora en la sesión de retroalimentación grupal. La figura 2 muestra algunas notas escritas por los estudiantes sobre cada uno de los tipos de lecturas que trabajan en esta etapa.

Figura 2. Comentarios de los estudiantes con respecto a los tipos de lectura



Fuente: elaboración propia.

EL DISEÑO DEL TEXTO COMO RECURSO CRÍTICO PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA TAREA Y DE SU PRODUCTO

Leer, escribir y debatir para aprender multiplican el potencial epistémico que tienen estas actividades cuando se llevan a cabo de manera *híbrida* o integrada, a diferencia de cuando se realizan por separado, según Mateos, Villalón, de Dios y Martín (2007). De allí que desde el encuadre del curso se presente la lectura como un primer paso que permitirá al estudiante la posibilidad de llevar a cabo la escritura de diversos textos a lo largo del mismo.

El resumen y el comentario al texto son dos géneros de formación académica que se trabajan como antecedente de la ficha de trabajo. Al igual que como se hizo con la lectura, la profesora modela al grupo cómo realizar el trabajo para producir estos géneros. Los textos con los que se llevan a cabo estas actividades provienen de las otras asignaturas que los estudiantes están cursando. Cuando ello es posible, se solicita al docente de estas experiencias educativas que revise el trabajo en forma conjunta, fundamentalmente en lo que corresponde al dominio de la información que compete a su asignatura. Las presentaciones electrónicas que explican la estructura y el proceso de elaboración de estos géneros son entregadas a cada estudiante para apoyar la realización de la tarea de manera individual y, después, sirven de base para la revisión en equipo, actividad previa a la sesión de retroalimentación grupal que se efectúa tutorialmente con la profesora. En esta sesión se lleva a cabo el análisis de uno de los tres trabajos elaborados por los estudiantes, tratando de ajustar la ayuda a las dificultades que estos manifiestan.

Gracias a esta estrategia, se ha logrado

... que a medida que los estudiantes van interiorizando las ayudas o guías proporcionadas por la profesora, esta podrá irles cediendo paulatinamente el control del proceso, dejándoles que tomen sus propias decisiones y que evalúen por sí mismos el logro de los objetivos fijados (Mateos, 2009, p. 119).

La secuencia de trabajo propone el desarrollo progresivo de la autonomía del estudiante en las tareas de lectura y escritura que favorezcan el dominio de estos géneros que posteriormente le permitirán la elaboración de textos propios. Esta autonomía se logra a partir de un trabajo conjunto entre la docente y el grupo de estudiantes que gradualmente pasa del trabajo individual al grupal y de este, nuevamente, al individual. Se busca, como señala Mateos, "facilitar el paso de la regulación externa, ejercida por el profesor, a la regulación interna o autorregulación, ejercida por el propio estudiante" (2009, p. 119).

La figura 3 muestra cómo la docente guía la tarea y procura promover el aprendizaje mediante el modelaje de la lectura y la escritura a través de la enseñanza explícita; luego de que el estudiante ha desarrollado la tarea, se busca la colaboración entre alumnos en pequeños grupos para que el trabajo de reelaboración independiente se realice luego de la experiencia compartida.

Modelaje de la profesora Colaboraciónentre estudiantes Retroalimentación tutorial Enseñanza O-OCOMCM Trabajo en explícita de pequeños La profesora efectúa grupos los procesos El estudiante observaciones al trabajo de reelabora su uno de los tres integrantes, de lectura y propio texto luego Empleo de la los otros dos evidencian de la experiencia adecuaciones a realizar en Ν escritura rúbrica compartida su propio texto.

Figura 3. Modelaje-realimentación-reelaboración

Fuente: elaboración propia.

LA ELABORACIÓN DE TEXTOS PROPIOS

Una vez que los estudiantes han comprendido cuál es la función de una ficha de trabajo y cómo realizarla, se solicita que elaboren un texto informativo, el cual debe ser expuesto a una audiencia específica con un propósito determinado, para lo cual deben procurar información actualizada y confiable proveniente de cinco fuentes diferentes.

Se proporciona a los estudiantes ejemplos de este género discursivo tales como infografías, dípticos y trípticos y, como ya se ha mencionado, se analiza con ellos su estructura y procedimiento para su elaboración. Como en las actividades anteriores, se entrega al estudiante una presentación electrónica para apoyar su realización y esta ejecución se acompaña a lo largo de la semana siguiente a través de dos sesiones de retroalimentación, una presencial y otra virtual.

En esta etapa del proceso de la asignatura se enfatiza al estudiante la necesidad de respetar una determinada estructura textual, así como organizar la información lógicamente, de manera que se cumpla el propósito comunicativo. Asimismo, se insiste en que es fundamental conocer y respetar las formas de escribir y las convenciones de la propia disciplina, por ejemplo, emplear los conceptos de la teoría desde la cual se describe un proceso o problema psicológico.

Es entonces cuando hay que hacer evidente para el estudiante el valor epistémico de la escritura. "La propia actividad de escribir es un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber" (Castelló, 2009, p. 122). El estudiante observa, con nuestra ayuda, de qué manera va transformando la comprensión sobre el tema del que está escribiendo. En este momento son de gran utilidad recursos gráficos como los *cuadros de doble entrada* en los que el estudiante puede ir anotando cada una de las definiciones de un concepto y comparándolas entre sí, analizando similitudes y diferencias, de manera que puede observar la diversidad teórica y hasta paradigmática que las sustenta. De igual forma, estos apoyos gráficos hacen posible que el estudiante se de cuenta de si puede o no construir una definición única a partir de estas conceptualizaciones.

También en este momento se cumple con una de las tareas fundamentales de la formación académica universitaria: identificar en las prácticas letradas el origen teórico del discurso científico-académico que emplea o al que se adscribe. En palabras de Olson:

Convertirse en letrado en determinado campo es aprender a compartir un *paradigma*. Para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica

conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción (Olson, 1998, p. 133).

Para contribuir a que el estudiante comprenda lo anterior, esto es, identifique el paradigma desde el cual se expresa la teoría de la que parte o hace uso, es necesario, como plantea Castelló (2009), que identifique que en todo texto:

- *a*) La expresión de un punto de vista de un autor es una posición construida de manera histórico-social.
- *b*) Presenta un carácter dialógico, es decir, está escrito en respuesta a otros textos y espera ser contestado por nuevos textos.
- c) Conforma una estructura constituida por hechos, opiniones y argumentos, mismos que deberán ser identificados para sopesar su valía, permitir la toma de postura y sustentar su defensa.

Trabajar estos tres elementos de un texto permiten que la citación y el uso adecuado de las referencias adquieran sentido para el estudiante y se eviten el plagio y la difundida práctica de "copiar y pegar". Lo anterior no es una tarea sencilla, pero al procurar un desarrollo paulatino del texto por parte del estudiante, se facilita la identificación de las características que distinguen a la comunidad académica de referencia: posiciones teóricas, conceptos fundamentales y su interrelación, métodos para generar conocimiento, entre otros, todo lo cual permite al aprendiente ir elaborando su propia voz como autor para poder construir conocimiento desde y para una comunidad disciplinar particular.

Sin duda alguna, una estrategia muy valiosa en la elaboración de un texto es enseñar al estudiante que al escribir es necesario realizar dos tipos de planificación: el *plan de tareas* y el *plan de texto* propuestos por Flower y Hayes (1996). La primera se efectúa de forma previa a la escritura e implica cuatro decisiones: elección y profundización del marco teórico desde el cual se va a trabajar; implica también la elección del género a desarrollar, mismo que condiciona su estructura u organización; definición de la audiencia a la que va a ir dirigido el texto; y, finalmente, y en función de los tres puntos anteriores, el tipo de información que es necesario acopiar. La figura 4 muestra las preguntas que apoyan al estudiante para que desarrolle su plan de tareas para la escritura de un género particular.

Si ¿Qué tipo de texto voy a escribir? ¿Conozco Busco modelos el género? **ESTRUCTURA** ¿Qué propósitos PLAN DE TAREAS comunicativos Busco modelos LÉXICO-SEMÁNTICA pretendo? Qué características poseen: ¿Quiénes son mis dominio del lenguaje, interés en el tema, conocimientos previos, entre otros. **Apartados** Subapartados Esquema **ESCRITURA** Párrafos **Enunciados**

Figura 4. Preguntas para desarrollar los planes de tareas y de escritura

Fuente: elaboración propia.

El plan del texto es propiamente el desarrollo del esquema del género seleccionado. Permite, como indica Marín (2015), tener un punto de partida para el trabajo concreto de escritura; incluso con los subtítulos colocados, el estudiante verá qué debe incluir en cada uno y qué acción efectuar: describir, reseñar, analizar, entre otros.

También, de acuerdo con esta autora, las anotaciones breves y esquemáticas de los contenidos en cada apartado ayudan a iniciar la escritura, sin preocuparse aún por la cohesión textual, pero sí cuidando la coherencia global del texto.

Para apoyar al estudiante en la escritura de cada uno de los apartados, hemos seguido las recomendaciones que Marín (2015) ha propuesto para la organización de los párrafos, la relación entre estos, la estructura de las oraciones, el léxico y el cuidado de la cohesión del texto, como se muestra en la figura 5.

Figura 5. Organización textual

I	La organización de los párrafos
	Decidir dónde debe terminar un párrafo y comenzar otro.
	Jerarquizar las ideas.
	Formular para cada párrafo una oración que anticipe o que contenga el tema (oración
	temática).
	Mantener la coherencia interna de cada párrafo.
	Establecer un enlace semántico adecuado entre las oraciones de un mismo párrafo.
	Revisar la puntuación.

П	La relación entre párrafos
	Encontrar la relación entre un párrafo y otro: contraste, paralelismo, secuencia.
	Mantener la fluidez del texto o el avance de la comunicación.
	Mantener la coherencia textual, evitar "saltos" bruscos.
	Revisar la puntuación.
Ш	La estructura de las oraciones
	Ordenar las palabras dentro de cada oración para que sea suficientemente clara y
	exponga en orden jerárquico la información (ideas, datos, de lo general a lo particular).
	Controlar la extensión y la densidad conceptual de las oraciones, evitar la acumulación.
	Cuidar la relación semántica de una oración con la anterior y la siguiente.
IV	El léxico (adecuación)
	Usar términos disciplinares apropiados.
	Emplear sinónimos o construcciones equivalentes para evitar la redundancia.
	Mantener la formalidad del lenguaje científico-académico.
٧	Ortografía y puntuación
	Emplear el procesador de textos.
	Resolver dudas, consultar la RAE.
	Leer en voz alta para verificar la puntuación.
VI	Elementos paratextuales
	Decidir qué elementos se destacarán.
	Dar formato a las citas.
	Identificar las palabras que deben ser escritas en otra tipografía.
	Respetar la norma respecto al tipo de letra y tamaño.

Fuente: Marín (2015, p. 78).

LA EDICIÓN COMO HABILIDAD DE TODO ESCRITOR EXPERTO

Como se ha señalado previamente, la propuesta didáctica que sigue la asignatura de Lectura y escritura de textos académicos busca que la revisión, tanto del trabajo de lectura como de la producción textual, sea una tarea que compartan el estudiante, sus compañeros y la profesora.

También se comentó con antelación que cada una de las presentaciones electrónicas posee una *rúbrica* que permite al estudiante evaluar el producto que debe entregar. El uso de esta herramienta parte del supuesto de que al conocer cada una de las características que se solicitan para cada género, el estudiante, primero, y, posteriormente, este y sus compañeros, procurarán cumplir con cada una de ellas a lo largo del proceso de su elaboración. De igual manera, la profesora emplea estas rúbricas para llevar a cabo la retroalimentación de la tarea y la consecuente valoración del producto.

Para garantizar que el estudiante toma en consideración las observaciones que la docente ha realizado al producto que ha presentado, se solicita que lleve a cabo dos tipos de entregas: la primera al finalizar la clase; y la segunda luego de haber recibido la retroalimentación de la profesora a su propio trabajo o al de algún compañero de equipo.

EVALUACIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS

Estamos en total acuerdo con Navarro cuando señala que:

... los cursos de escritura deben articularse a lo largo de todo el grado, con objetivos específicos para cada etapa de formación y con una fuerte vinculación con las necesidades y objetivos de cada carrera. Sin embargo, dentro de esta formación continua, los cursos ubicados al comienzo de las carreras cumplen un papel preponderante, ya que acompañan el proceso crítico de enculturación de los estudiantes ingresantes (Navarro, 2018, p. 15).

Ciertamente, el curso de Lectura y escritura de textos académicos no es suficiente para permitir a los estudiantes el dominio de las prácticas discursivas disciplinares, pero les facilita el desarrollo y, en muchos casos, el fortalecimiento de diversas habilidades, por ejemplo:

- *Metacognitivas y autorregulatorias:* identificar los elementos que dificultan la comprensión de un texto y cómo manejar algunos de estos.
- Académicas críticas: el uso de herramientas informáticas para la ubicación y selección de fuentes de información confiables y actualizadas, así como el acopio sistemático de información.
- *Cognitivas*: analizar, comparar, sintetizar información y, en menor medida, argumentar.
- Lectoescriturales: planeación de un texto con base en la audiencia e intenciones comunicativas, así como la revisión de sus producciones considerando estos dos elementos.

Si tomamos en consideración el texto ya clásico de Carlino (2004), en el que expone las cuatro dificultades que presenta el proceso de escritura del estudiante universitario (no tomar en cuenta al lector, desaprovechar el potencial epistémico del escribir, revisar solo la superficie del texto y postergar el momento de empezar a escribir), es posible señalar que el curso atiende a cada una de ellas, no obstante, sería inexacto decir que las resuelve totalmente.

TAREAS PENDIENTES

Indudablemente, ningún curso de lectura y escritura resuelve por sí mismo, como se reconoce líneas arriba, el gran desafío de formar a los estudiantes del nivel superior en el dominio del código escrito, de manera que sean

capaces de emplearlo en forma pertinente en las tareas académicas que su disciplina les requiere y que más adelante lo hagan como profesionistas.

Mucho se ha insistido en que los cursos de escritura deben articularse a lo largo de toda la formación profesional, ajustándose a las demandas de cada nivel o etapa y que estos cursos deben realizarse a través de métodos particulares que atiendan la especificidad de las prácticas letradas disciplinares. De igual manera, se hace énfasis en que estas tareas formativas requieren del trabajo interdisciplinar de, al menos, el profesor de la carrera y del experto en lengua, como ya ocurre en experiencias como las reportadas por Moyano (2010). Existen experiencias varias en el continente en que los centros de escritura han resuelto este reto, pero se requiere de una mayor sistematización y estructura en su implementación, según se reporta (Calle-Álvarez, 2017).

Existen, además, planteamientos importantes a considerar en el diseño de propuestas que atiendan esta demanda, tal como la que realizan Camps y Castelló (2013), referentes a diferenciar las diversas esferas o ámbitos que condicionan las actividades discursivas que se producen en los contextos universitarios, a saber: sistema de actividad profesional, de actividad social académica, de actividad de enseñanza-aprendizaje y de actividad académica, de manera tal que sea posible la categorización de los géneros que se producen en dichos contextos y su ulterior selección y enseñanza en el nivel superior.

Todo lo anterior implica continuar el trabajo que hemos venido realizando, sistematizando nuestras experiencias, difundiéndolas entre pares a través de las redes de docentes y especialistas que afortunadamente han estado proliferando tanto en Latinoamérica como en España. Mención especial merece la necesaria sensibilización hacia los profesores de las otras asignaturas y, especialmente, hacia las autoridades institucionales para que el fortalecimiento de las competencias lectoescritoras de nuestros estudiantes sea considerado como una prioridad académica en el nivel superior.

REFERENCIAS

Calle-Álvarez, G. Y. (julio-diciembre, 2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, *14* (28), 145-172. Recuperado de *https://www.redalyc.org/pdf/4138/413855437008.pdf*

Camps, A. y Castelló, M. (enero-abril, 2013). La escritura académica en la universidad. Revista de Docencia Universitaria, 11 (1), 17-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/321741561_La_escritura_academica_en_la_universidad

- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación, 8* (26), 321-327. Recuperado de https://www.aacademica.org/paula.carlino/104.pdf
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos, ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. del P. Pérez-Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid, España: Morata.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1* (pp. 3-19). Buenos Aires, Argentina: Lectura y vida.
- Marín, M. (2015). Escribir textos científicos y académicos. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez-Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 106-119). Madrid, España: Morata.
- Mateos, M., Villalón, R., Dios, M. J. de y Martín, E. (2007). Tareas de lectura y escritura en diferentes cursos universitarios: ¿qué dicen los estudiantes que hacen? *Estudios de educación superior*, 32 (4), 489-510. Recuperado de https://doi.org/10.1080/0307507070147618
- Moyano, E. (diciembre, 2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43 (74), 465-488. Recuperado de *redalyc.org/pdf/1570/157016715004.pdf*
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad disciplinares. En F. Navarro y L. Mari (eds.), Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323694321_Didactica_basada_en_generos discursivos para la lectura escritura y oralidad academicas
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). *Genres Across the Disciplines. Students Writting In the Higher Education*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Olson, D. (1998). El mundo sobre papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. México: Gedisa.

COMPRENSIÓN LECTORA: ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO Y REFLEXIÓN SOBRE LOS TEXTOS

CÉSAR MAKHLOUF AKL* cemakl@yahoo.com.mx

Resumen

Se presenta una propuesta para favorecer la apropiación de estrategias de comprensión lectora en los alumnos, a partir de los objetivos de la lectura, de una lectura diversificada acorde con estos, de la recuperación del conocimiento previo y su utilización durante la lectura. También se pone énfasis en la identificación de la progresión temática y la organización de los textos, para luego razonar sobre los contenidos a través de preguntas que permitan una reflexión crítica sobre los mismos.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias de lectura, programa de instrucción.

A proposal is presented to favor the appropriation of reading comprehension strategies in students, based on the objectives of reading, on a diversified reading according to these, and the recovery of prior knowledge and its use during reading. Emphasis is also placed on the identification of the thematic progression and the structural organization of the texts, in order to reason on the contents through questions that allow a critical reflection on them.

A partir de investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (encuestas, grupos de discusión) y por la experiencia docente,

^{*} Profesor-investigador de la UPN Ajusco.

hemos encontrado varias dificultades en los estudiantes respecto a la comprensión lectora, entre las principales destacamos dos:

- Desconocimiento de la estructura de los diferentes textos que leen o que tienen que escribir.
- Falta de conocimiento sobre estrategias de lectura adecuadas, así como carencia de guía para utilizarlas.

En este texto exponemos algunas ideas derivadas de la elaboración de un curso en línea¹ que tiene el propósito de apoyar la construcción de estrategias de lectura para la comprensión, asimilación y reflexión sobre el contenido de los textos, en función de los objetivos que se persiguen al abordarlos y de las características de los mismos, así como proveer técnicas y métodos para su almacenamiento y reproducción.

Dadas las limitaciones de espacio recomendamos las lecturas incluidas en las referencias, especialmente los textos de Sánchez, Orrantía y Rosales (1992), Montanero (2001) y Solé (1998), al igual que el estudio previo del video de la última autora (Leer.es. Portal de recursos educativos, 2017), cuyas ideas clave y comentarios, transcritos por el autor del presente texto y enmarcados en cuadros, guiará nuestra exposición.

Antes de la lectura

Saber qué van a leer, por qué y para qué

• Contextualizar la lectura.

Recuperar el conocimiento previo

- Es el puente para incorporar el contenido a sus estructuras de conocimiento.
- Para darle sentido-significado.
- Si no, se toma una posición repetitiva.
- Si no lo tienen, hay que facilitarlo.
- Si lo tienen, otra cosa es que lo sepan y que lo puedan recuperar.
- No se trata de decir cualquier cosa.
- Es el que ya está compartido y les puede ser útil para comprender el texto.

Identificar el proceso de lectura más adecuado

- Lectura rápida, detenida o re-lectura.
- Aprender que no hay que leer todos los textos de la misma forma.
- Los alumnos acostumbran usar un patrón lineal para todos.
- Saber qué información es más relevante.

¹ La Lectura para el estudio, como parte del diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES)-Programa Entre Pares-UPN.

Establecer los objetivos de la lectura es algo fundamental (lo que se va a hacer con el texto por ejemplo, usarlo para investigar algún tema, contestar preguntas, hacer un resumen, exponer un tema, entre otros), pues de ello depende en gran medida el tercer punto, es decir, el proceso de lectura más adecuado (explorar el texto, buscar información específica, leer de manera intensiva). Es muy importante dar a entender bien la actividad que se va a realizar con un texto, su motivo u objeto y las tareas y metas intermedias que implica (enfocarse y tomar nota de algunos contenidos, resumir) así como los recursos (cognitivos y en general) necesarios para hacerlas. Esto es algo que dejamos de lado pero que es fundamental para la comprensión del texto y para el desarrollo mismo de la actividad. No hay que darlo por sentado.

Es muy importante dejar en claro para los estudiantes qué tipo de lectura queremos o les conviene que hagan para el objetivo que buscamos, para facilitar este punto podemos *plantear preguntas que se enfoquen* en aspectos o conceptos específicos o dejar muy claro *cuál es el producto que queremos* a partir de la lectura, además de favorecer que se tengan los recursos para hacerlo y *supervisar y ayudar en el proceso* mostrando cómo se puede realizar.

Muchas veces se da por sentado que los estudiantes ya conocen sobre un tema o algunos conceptos, pero no exploramos ni recuperamos el conocimiento previo. Una manera sencilla de hacerlo es a través de un diálogo o por medio de la *estrategia S-Q-A*,² que consiste en tres pasos:

- 1. Antes de leer, los alumnos identifican lo que saben (S) del tema.
- 2. Hacen una lista de lo que quieren (Q) saber.
- **3.** Después de leer, hacen una lista de lo que han *aprendido* (A). Puede incluir conocimiento no previsto, respuestas a la columna Q y conocimiento que valide o invalide aspectos que aparecen en S.

Lo que sabemos	Lo que <i>queremos</i> saber	Lo que aprendimos

Si los estudiantes no tienen el conocimiento previo *hay que facilitarlo*, ya sea a través de exposiciones o explicaciones o presentando fuentes adicionales complementarias.

² Desarrollada por Donna Ogde (1986); en Marzano y Pickering (2005).

Durante la lectura

Pensar en lo que se tiene que hacer para leer

No perder de vista el objetivo de la lectura (hay que poderlo mantener). Utilizar el conocimiento previo durante la lectura (tiene que estar usable).

La identificación de palabras e ideas clave es algo que se recomienda y utiliza recurrentemente. Sin embargo, como se aprecia en el resumen del cuadro siguiente, para que nos sea de utilidad hay que tomar en cuenta nuestros *propósitos* y los *criterios de lo que para nosotros es relevante* de acuerdo con la actividad.

Ir identificando palabras e ideas clave

Para esto es básico saber lo que buscamos e identificar para quién es importante lo que buscamos (autor, profesor o alumno lector).

Establecer criterios de lo que es relevante

Existen dos criterios de relevancia textual:

- lo que es relevante para el autor y que lo remarca.
- para qué les da el profesor ese texto a sus alumnos.

Con el fin de ampliar esta parte y las siguientes, retomamos y adaptamos algunos aspectos del programa de instrucción desarrollado por Sánchez, Orrantía y Rosales (1992) para mejorar la comprensión lectora.

Es importante señalar que estas actividades se pueden *modelar primero* para el grupo y luego se pueden realizar colaborativamente en pequeños grupos o pares de alumnos, o bien, de manera individual, de acuerdo con el criterio del docente.

IDENTIFICAR LA PROGRESIÓN TEMÁTICA

Retomando el punto de las palabras o ideas clave, la estrategia propuesta aquí es la siguiente:

- Leer un párrafo.
- Agregar títulos: anotar, para cada párrafo, de cada sección del texto (dependiendo de nuestro propósito), el tema que se trata en dicho párrafo (por ejemplo, del lado izquierdo), es decir, se va contestando la pregunta: ¿de qué se trata? Se puede hacer a manera de buscar un título para ese párrafo.
- Desglosar los comentarios: luego de identificar el tema, se desglosan, de manera resumida, los comentarios que se hacen sobre el tema: ¿qué se dice del tema? (se pueden anotar estar ideas en el lado derecho del texto,

lo cual ayuda a diferenciar la jerarquía entre las ideas y, por tanto, su organización o estructura).

Estas anotaciones se pueden hacer en el mismo texto o en una hoja aparte, en dos columnas (ver la primera parte del anexo 1).

Es importante destacar que al hacer esto, sobre todo en el desglose, se está seleccionando y extrayendo o sintetizando la información y, por ende, se están aplicando estrategias que usan para *resumir*, o lo que se conoce como la *aplicación de macrorreglas* (Kintsch y Van Dijk, 1978), que exponen así Sánchez, Orrantía y Rosales (1992):

Macrorreglas

- a) Macrorregla de selección u omisión: ¿podemos quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque se dice lo mismo de varias maneras?
- b) Macrorregla de generalización: ¿hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?
- c) Macrorregla de integración: ¿podemos sustituir todo esto por alguna palabra "nuestra" que diga lo mismo?

Esto, por supuesto, aunado a los criterios de relevancia mencionados en el cuadro anterior.

Relacionar los conceptos y las ideas

- No sólo identificarlas, sino integrarlas.
- Pasar del subrayado a escribir, elaborar, conectar las ideas.
- Las ideas ya están conectadas en el texto.
- Cuando subrayan los alumnos pueden quedarse con un listado.
- Tomar en cuenta los conectores. Subrayarlos.
- El conector me dice qué relación establezco.
- Relacionar, para que no sea solo una copia, sino una elaboración.
- Reconstruir la relación entre las ideas.

IDENTIFICAR LA ESTRUCTURA

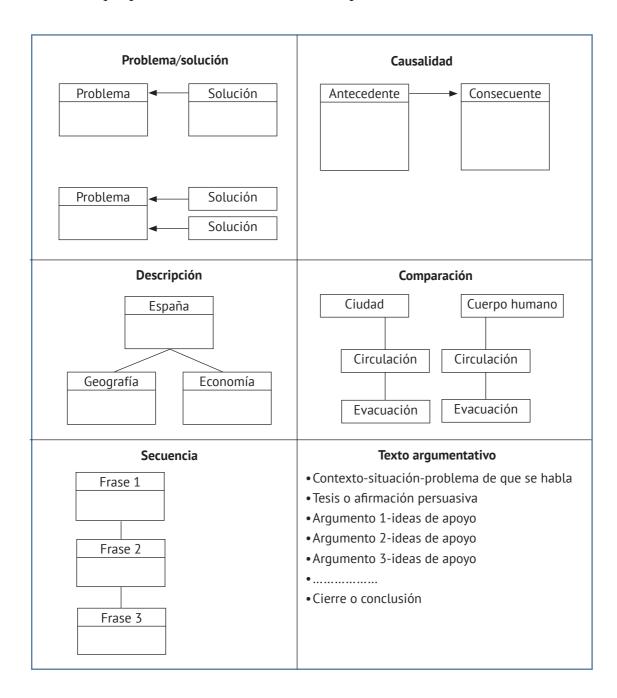
La estrategia estructural consiste básicamente en reconocer cómo se relacionan entre sí las ideas del texto y asumir esa misma organización para dar orden a los significados que de él derivamos.

Para relacionar los conceptos e ideas del texto, nos ayuda encontrar su organización interna, que se traduce en un esquema global del texto (como un todo) o de partes específicas de este, de acuerdo con nuestro objetivo.

• Búsqueda del patrón organizativo: ¿qué organización de las que conocemos

(problema/solución, causalidad, comparación, descripción, secuencia) podría corresponder a este texto?

Para esto hay que trabajar antes con los alumnos las estructuras básicas de los textos. Tanto en los textos expositivos como en los argumentativos, en general, se reconocen las siguientes estructuras, que pueden dominar en un escrito, pero también combinarse entre sí.



• Localización de los componentes: ¿dónde están en el texto (según los casos) los problemas, las soluciones, las causas, las consecuencias, las semejanzas, las diferencias, las características o la fases? ¿O la situación/problema, la tesis, los argumentos, las ideas de apoyo y la conclusión? Los conectores nos pueden ayudar a localizarlos (por ejemplo, para un texto causa-efecto: "por tanto", "como consecuencia", "por ello").

En los anexos 1 y 2 presentamos un ejemplo de *esquema global* de las secciones del capítulo 1 del libro de Sánchez (1995), y del mismo esquema con una síntesis del contenido de cada sección (elaborados por el maestro Miguel Bernardo Torres Lorenzana).

En el anexo 3 se presenta una elaboración propia de una sección del capítulo referido en el párrafo anterior, mostrando los pasos hasta aquí descritos: los temas y su desglose, ordenados en dos columnas; el esquema de la misma sección y su resumen.

(Ayudar a) controlar si se va comprendiendo

- Aprender que no se tiene que hacer lo mismo con todos los obstáculos de la lectura.
- · No nos detenemos ante todos ellos.
- Podemos utilizar el contexto para entender; ir más adelante en el texto.
- Dotar a los alumnos de estrategias para darse cuenta de que están en dificultades.
- Trabajar con textos con dificultades localizadas ayuda a desarrollar la supervisión constante.

Es importante ayudar a los estudiantes a entender que, por un lado, no es necesario entender todas las palabras y que podemos utilizar el contexto en el que está la palabra (co-texto) para hacer inferencias sobre su significado. Esto también tiene el propósito de no agotar la memoria a corto plazo (y por tanto la comprensión) en una lectura poco fluida o con muchos tropiezos.

Sin embargo, hay que dar espacio para que los alumnos expongan sus dificultades con los textos y ayudarles a resolverlas a través, por ejemplo, de dar la consigna de identificar y luego reportar las dificultades del grupo, o individuales, y resolverlas conjuntamente entre los mismos alumnos por medio del diálogo y apoyarse (y apoyarlos) con explicaciones y demostraciones de cómo resolver las dificultades.

Después de la lectura

Fijar la información Pensar sobre lo leído

- Hacer una recapitulación de la lectura.
- El análisis y reflexión se apoya en lo que se dice y se escribe sobre lo leído.

La estrategia estructural (desarrollar el esquema del texto) nos permite hacer la recapitulación sobre el texto, complementándola con los *resúmenes*.

En el anexo 3, presentamos un ejemplo, de elaboración propia, sobre una sección del texto del capítulo 1 del libro de Sánchez (1995).

Pero más allá de fijar y sintetizar la información (disponible, por ejemplo, para exponer un tema o para utilizarla como parte de un proyecto), el eje

de la intervención pedagógica se debería desplazar de solo buscar las ideas principales y sus relaciones a enseñar a pensar a partir de la estructura del texto (Montanero, 2001), para facilitar el hacer inferencias profundas a través de señalizaciones del texto (que ayudaron a identificar su estructura), utilizando los mediadores verbales y gráficos para activar los conocimientos previos necesarios para generar autoexplicaciones.

LAS AUTOPREGUNTAS

Lo anterior nos lleva entonces a generar un entrenamiento para que los alumnos generen preguntas sobre el texto. Por ejemplo, siguiendo a Montanero (2001),³ ante un texto con una estructura causal, habría que responder a la pregunta: ¿por qué ese conjunto de hechos producen esos efectos? O en un texto con una estructura argumentativa, preguntar: ¿por qué unas razones (argumentos) fundamentan determinadas deducciones (tesis o conclusiones)?

Para lo anterior, es necesario construir un *modelo del texto* en el que se representen simultáneamente las conexiones entre los eventos (por ejemplo, en un texto con estructura causa-efecto) y los elementos que intervienen (contextuales, semánticos, intencionales). Así, la representación gráfica de la estructura causal del texto puede aprovecharse para apoyar el razonamiento: ¿por qué cada evento es condición o factor influyente en el cambio o mantenimiento de los otros eventos?

Igualmente, en el texto con estructura argumentativa, construir un mode lo mental que ordene y represente simultáneamente las conexiones entre los argumentos, facilita evaluar y criticar en qué medida las razones apoyan la conclusión, y si se han tenido en cuenta los contraargumentos que apoyan otras posiciones.

La representación gráfica del texto se puede convertir entonces en una guía para formularse autopreguntas específicas que ayuden a:

- Recuperar información de la base de conocimientos de los alumnos.
- Buscar ayuda externa.
- Razonar más allá de los contenidos explícitos.

Más allá de "aprender textos", estas actividades se centran en:

- Cómo aprender del texto.
- Cómo pensar sobre el texto.

Y, finalmente, hay que:

³ Recomendamos ver los ejemplos que propone el autor.

Aproximarse al contenido desde diversas capacidades lingüísticas

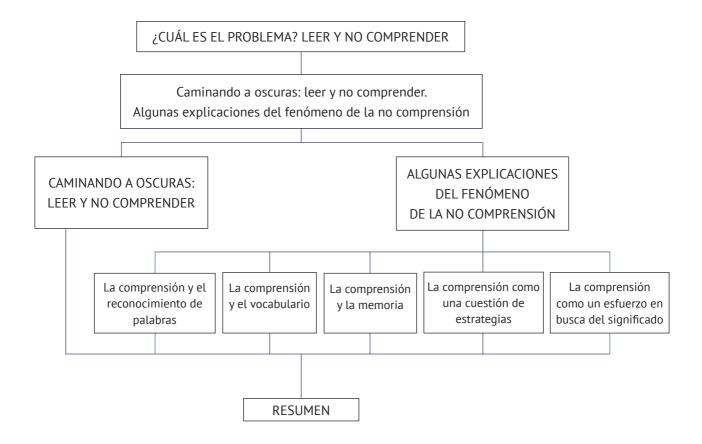
- Las estrategias que usamos para leer las usamos también para escribir y para escuchar y hablar.
- Hacer tareas híbridas:
 - -leer y escribir; hablar y leer; escuchar y escribir; escuchar y hablar;
 - -lo cual nos ayuda a mejorar la competencia en cada una de esas habilidades.
- valorar, argumentar y contrastar a nivel oral y escrito.

REFERENCIAS

- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Leer.es. Portal de recursos educativos (prod.) (2017). *Isabel Solé. Antes, durante y después de la lectura* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=pGoOyVML1w8
- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2005). Dimensiones del aprendizaje. Manual para el Maestro. México: ITESO.
- Montanero, M. (2001). Alternativas al "mito de la idea principal". *Contextos Educativos*, 4, 251-262.
- Sánchez, E. (1995). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. México: Santillana.
- Sánchez, E., Orrantía, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 14*, 89-112.
- Solé, I. (1998). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En *Estrategias de lectura* (pp. 75-82). Barcelona, España: Graó.

ANEXO 1

DIAGRAMA DEL TEXTO ¿CUÁL ES EL PROBLEMA? LEER Y NO COMPRENDER A PARTIR DE TÍTULOS Y SUBTÍTULOS



ANEXO 2

DIAGRAMA DEL TEXTO ¿CUÁL ES EL PROBLEMA? LEER Y NO COMPRENDER A PARTIR LAS IDEAS PRINCIPALES

¿CUÁL ES EL PROBLEMA? LEER Y NO COMPRENDER

- Para un buen número de estudiantes la incomprensión es algo común.
- ¿A qué se atribuye esta dificultad?
- Nos dirigimos al texto guiados por un mapa interno que aporta claves para comprender.
- Si carecemos del mapa interno la mirada se vuelve caótica.
- Los mapas proporcionan un boceto de las relaciones más probables entre los elementos del texto.
- Cuando no se comprende un texto apenas se puede retener el asunto central y una colección de datos.

Son tres las causas a las que se atribuye la no comprensión de un texto: no leer con fluidez, carecer de vocabulario y carecer de memoria.

- Leer con fluidez
 es necesario para
 comprender.
- Pero la fluidez no garantiza la comprensión.
- La identificación de palabras y la interpretación del texto son dos procesos que tienen independencia.
- La comprensión del léxico es necesaria pero no suficiente.
- Es necesario
 comprender el
 contexto y que el
 lector muestre una
 actitud activa.
 Se confunde
 la pobreza de
 vocabulario

con pobreza de

conocimientos

previos.

 La capacidad de memoria limita la comprensión.
 Pero el problema de la comprensión no reside en la memoria, sino en lo que se puede

hacer con ella.

- La falta o mal uso de estrategias lectoras propicia la lectura lineal: sin planear, revisar, comprobar ni buscar el significado.
 Es necesario tener
- Es necesario tener un esquema y usar las estrategias consciente y activamente.
- El lector con
 baja capacidad
 de comprensión
 no autorregula
 su proceso de
 lectura; es decir,
 no establece
 propósito de
 lectura, no Identifica
 dificultades, no
 aplica medidas
 correctivas,
 ni comprueba si ha
 comprendido.

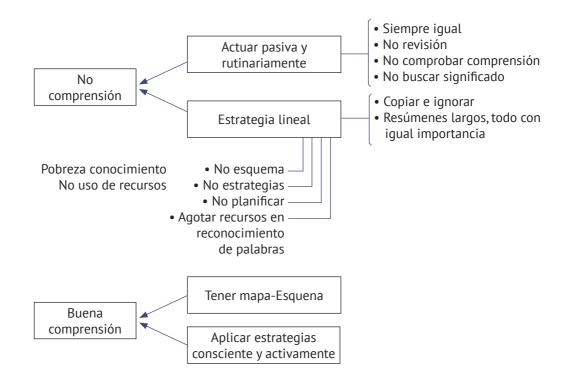
- No es suficiente leer con fluidez para comprender.
- No es suficiente conocer el léxico e incluso la temática tratada para comprender.
- Algunos lectores podrían recordar mejor los textos si no leyeran de forma lineal.
- Algunos alumnos no ponen en marcha los mecanismos básicos de aprendizaje: no piensan ni resuelven problemas mientras leen.

ANEXO 3

TEMAS Y SU DESGLOSE (CON BASE EN ANOTACIONES SOBRE EL TEXTO)

La comprensión como una cuestión de estrategias		
Tema	Desglose	
Conclusión de lo anterior:		
Puedes estar bien en los tres aspectos:	1. Fluidez de lectura, 2. Conocimiento de vocabulario y contenido y 3. Buena memoria.	
y (sin embargo) tener una comprensión pobre,	ac recasatane y contentac y er bacina memoria.	
entonces se trata de otro problema.		
• El modo de actuar (pasiva y rutinariamente):	 Siempre igual. Sin revisión, ni comprobación de comprensión, ni búsqueda de significado. 	
 Ejemplo Copiar e ignorar: Mala estrategia de novatos (actuación lineal): Recordar solo lista de elementos 	 Resúmenes largos. Todo de igual importancia. Seguir un paso tras otro. Tomar elementos uno a uno sin ver sus relaciones. 	
Solución: tener mapa-esquema del texto.		
Ya que en una pobre comprensión actúan cuatro hipótesis, todas creíbles:		
Déficit estratégico que afecta también la oralidad: En lectura es necesario aplicar estrategias consciente y activamente.	 No hay esquema (problema en conocimiento). No hay estrategias (no saber usar sus recursos). No planificación-autorregulación de acción. Agotar recursos en reconocer palabras. Las cuatro afectan también la comprensión oral. 	

ESQUEMA DEL TEXTO Y RESUMEN



La comprensión como una cuestión de estrategias

La no comprensión puede resultar de una actuación pasiva y rutinaria o estrategia lineal ante la lectura: sin planear, revisar, comprobar ni buscar el significado. Resulta en resúmenes largos sin jerarquía de información. En la lectura comprensiva es necesario tener un esquema-guía y aplicar estrategias consciente y activamente.

LITERACIDADES Y DECOLONIALIDAD: RETAGUARDIA Y DISCURSOS LATINOAMERICANOS

- CARLOS ROJAS RAMÍREZ* carlrojas@uv.mx
- ◆Francisco Javier Ramírez López**
 interedu.12@gmail.com

Resumen

En este artículo proponemos un debate teórico en torno al enfoque decolonial en los estudios sobre cultura escrita y literacidades académicas. Exponemos inicialmente algunas de las principales tesis del giro decolonial sobre teoría crítica para describir su apropiación en el campo educativo. Mediante una comparación con los fines de la educación letrada y el concepto de aprendizaje de la alfabetización académica, discutimos las implicaciones teórico-políticas que supone una perspectiva decolonial conceptualizada desde la formación de científicos sociales para la práctica docente y el estudio sobre literacidades académicas. **Palabras clave:** decolonialidad, educación, literacidad, alfabetización académica, desarrollo letrado.

In this article we propose a theoretical debate around the decolonial approach in studies on written culture and academic literacies. We initially expose some of the main theses of the decolonial turn on critical theory to describe its appropriation in the educational field. Through a comparison with the purposes of literacy education and the concept of academic literacy learning, we discuss the theoretical-political implications of a decolonial perspective, conceptualized from the training of social scientists for teaching practice and the study of academic literacies.

^{*} Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana. Ha sido profesor de asignatura en el Área de Formación Básica General de esta casa de estudios y en su Facultad de Letras Españolas.

^{**} Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana. Profesor del Centro de Estudios Superiores de Veracruz.

Introducción: literacidad y decolonialidad

En los últimos 50 años, las discusiones e investigaciones sobre la lectura y la escritura en espacios universitarios se han instalado de manera polisémica y conflictiva en diferentes contextos y culturas académicas de América Latina. Nunca, durante el siglo xx e inicios del xxI, la pregunta por la alfabetización ha resultado más acuciante ni pertinente para repensar y transformar la educación letrada. El concepto actual de *literacidades* se ha convertido cada vez más en una noción que problematiza el acceso efectivo a comunidades letradas en espacios académicos, al cuestionar las formas convencionales que explican el desarrollo letrado de diferentes colectivos.

En las teorías sobre la lectura y la escritura en la universidad ha destacado el paso de perspectivas lingüísticas y psicolingüísticas a planteamientos socioculturales como un avance analítico y metodológico. Se trata de un giro que ha complejizado la idea de desarrollo letrado, entendida en sus inicios como un dominio de códigos o convenciones discursivas, que toma como punto de partida su dimensión sociocultural. En específico, los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) han posicionado en las últimas dos décadas el concepto de *literacidad* como una noción culturalmente situada, cuyo fundamento reside en el estudio de las prácticas y los eventos letrados.

En Latinoamérica existe un panorama que reúne, armónica o conflictivamente, múltiples tradiciones intelectuales sobre la lectura y la escritura. Se encuentran aquellas que ven en la lengua o en el texto su principal unidad de análisis y las que tienden a formalizar interpretaciones y explicaciones en términos de interacciones simbólicas o de experiencias letradas conformadoras de identidad. Frente a estas perspectivas, el pensamiento decolonial se incorpora en los estudios sobre literacidad como una epistemología novedosa y crítica. Matriz de teorización que ha planteado interrogantes y programas de investigación, su enfoque puede subdividirse en dos bloques analíticos complementarios entre sí: 1) investigaciones críticas sobre cultura escrita y 2) enfoques que analizan la educación letrada desde la desigualdad y la diferencia, a partir de varias nociones y propuestas de las ciencias sociales.

Para debatir la relación entre literacidades y decolonialidad, presentamos inicialmente algunos de los planteamientos del llamado "Giro decolonial". Examinamos su apropiación en diferentes espacios educativos con la finalidad de presentar su emplazamiento en los estudios sobre cultura escrita. Para ello, partimos del pensamiento de Gregorio Hernández Zamora (2019) en su artículo De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad, el cual ofrece una nutrida genealogía sobre el pensamiento decolonial aplicado a la cultura escrita.

Considerado como eje discursivo, ensayamos en torno a este texto una serie de elementos y puntos de inflexión sobre el enfoque decolonial en literacidades.

DECOLONIALIDAD: POSICIÓN Y GENEALOGÍA

En la última década del siglo xx, la decolonialidad emerge como una plataforma epistémica y discursiva elaborada por un grupo de pensadores latinoamericanos preocupados por la universalidad del *logos* de la modernidad occidental. El Grupo Modernidad/Colonialidad, encaminado por los trabajos del argentino Walter Mignolo, plantea una serie de rutas para restablecer la relación entre el pasado y la política del presente y dar voz a las poblaciones marginalizadas que han sido silenciadas por una lectura eurocéntrica y reduccionista de la historia y el conocimiento (Dussel, 1994). Así, este enfoque incorpora una serie de voces para ampliar el concepto de racionalidad como interpretación epistemológica y filosófica desde y para América Latina.

Para estos pensadores latinoamericanos, América surge como una consecuencia de la geopolítica del conocimiento que se instaura durante los procesos de colonización en el siglo xVI, persistentes en las estructuras de racionalidad, representación y organización de la modernidad. Esta modernidad se ha caracterizado por construir y fundamentar categorías jerárquicas y antagónicas para las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género. Así, una de las principales tesis del enfoque decolonial sostiene que las ex colonias no han sido emancipadas, por lo que se requiere desplazar todas aquellas categorías y sistemas de di-

ferenciación que reproducen desigualdades y formas de dominación.

La distinción clave entre colonialismo y colonialidad señala que los procesos independentistas y la consecuente instauración de configuraciones jurídico-políticas en la idea de estados-nación no implicaron una emancipación de las lógicas eurocéntricas (Mignolo, 2007a). El colonialismo se refiere al momento sociohistórico en el que una población alóctona no solo arriba a regiones ya habitadas, sino que instaura en la población autóctona (por



Walter Mignolo, en Berkley, con Enrique Dussel y Aníbal Quijano.

métodos coercitivos) un sistema de administración territorial, organización social y tributación político-económica. La colonialidad, por su parte, no se limita al régimen de administración del territorio y de su población en un momento histórico concreto, sino a las matrices, tanto cognitivas como estructurales, de diferenciación y subalternización del *otro*, del diferente.

El pensamiento decolonial construye críticas al eurocentrismo que trascienden el periodo colonial. Analiza la etapa posterior a los procesos de conquista (la modernidad), periodo que permitió el desarrollo y legitimación de una epistemología hegemónica. Para Ramón Grosfoguel (2003), la modernidad representa un proceso constituyente de la colonialidad; instaura nociones binarias (moderno/atrasado o naturaleza/humano) para construir y subalternizar a un *otro* (imaginario) que justifica la continuación de una dominación imperial en sus territorios periféricos. Así, el binomio modernidad/colonialidad explica los procesos de cristianización, civilización y progreso bajo la mirada de la modernidad como una práctica cultural sustentada en el ejercicio de la violencia hacia el *otro*: agudizar el atraso de las poblaciones inferiorizadas, negar la identidad, la cultura y el conocimiento diverso y fundar una dominación ontológica y epistémica.

Si bien la propuesta decolonial establece una diferenciación clara con los procesos de independencia de las ex colonias, también ha sido interpretada como una apropiación de los proyectos de descolonización desde una lectura exclusivamente académica. Para Rivera-Cusicanqui (2018), la propuesta decolonial ha sido nombrada con un mal anglicismo que evade las tensiones éticas y políticas en los espacios de poder. Aparece, así, una diferencia sustancial entre los prefijos *de y des*. Mientras que la decolonialidad establece ciertos horizontes y parámetros de racionalidad, la descolonialidad plantea un estar atento a las prácticas reflexivas cotidianas, un proceso vivo en donde el mismo sujeto se identifica a sí mismo como constituido por la colonialidad.

Mignolo (2003) plantea que el proyecto decolonial debe revertir la subalternidad para construir esquemas y lenguajes diversos que remuevan la colonialidad del poder, del saber y del ser; lo decolonial propone un doble desafío teórico y ontológico que reconozca las estructuras y subjetividades coloniales vigentes, y que construya plataformas de empoderamiento y visibilización de discursos, identidades, epistemologías y racionalidades *otras* a las hegemónicas (Quijano, 2000). Uno de los desafíos de su proyecto es producir conocimiento y construir colaborativamente horizontes de formación que apunten a la descolonización epistémica (Lander, 2000a), situar discusiones y disputas por el control, gestión y difusión del conocimiento, y particularmente por su papel en los espacios educativos. Problematiza, en suma, los supuestos de la escuela decimonónica para construir formas particulares de representar a las sociedades y sus procesos históricos, a los lenguajes y la cultura escrita en la cual es legítimo comunicarse, así como a la función social de la educación como reproductora de una cultura nacional preparadora para la vida en una sociedad moderna.

DECOLONIALIDAD EN EL CAMPO EDUCATIVO

Dentro de la teoría decolonial, el análisis de los fenómenos educativos cumple una función primordial para la liberación epistémica. Aspira a la pluralización de saberes y a la descentralización de las epistemologías académicas eurocéntricas. Es una vía para la reapropiación de espacios educativos históricamente subalternizados y desprovistos de agencia o representatividad. A inicios de siglo, Lander (2000b) se pregunta por la función social de las universidades al resaltar tres dimensiones hegemónicas de occidente: cultural, económica y política. Su observación reside en la revisión histórica de las formas de construcción de saberes hegemónicos en los espacios académicos. En líneas generales, el enfoque de Lander desarticula la práctica educativa fundante del ethos universitario actual, regido por matrices occidentalcéntricas de entender y, sobre todo validar, cierto tipo de saberes. Ligada a la crítica del espacio universitario como coto de poder colonial, Mignolo (2007b) emplea el concepto de "desprendimiento" (delinking), como una herramienta conceptual y metodológica. Con esto, no desvincula ni niega el conocimiento o las categorías eurocéntricas, sino que descentraliza los presupuestos, mitos y expectativas de la subjetividad moderna/colonial. Desprenderse significa disponer de las herramientas y espacios de poder epistémicos occidentales para reinscribir las historias no contadas o locales.

La idea de descolonizar la universidad u otras instituciones educativas (la academia, la escuela, el currículum) ha circulado entre diferentes espacios latinoamericanos a través de la crítica literaria (Rama, 1998) o la filosofía latinoamericana, a partir de los trabajos de Santiago Castro-Gómez (2007) o Carolina Santamaría Delgado (2007). Para este filósofo colombiano, la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber conforman la llamada "hybris del punto cero". Siguiendo a Jean-François Lyotard, Castro-Gómez revisita el relato moderno de la legitimación del saber y su institucionalización universitaria, del cual señala:

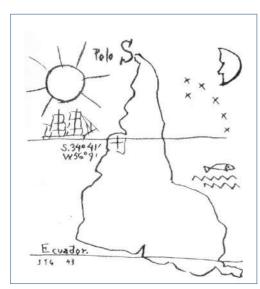
El primer meta-relato es el de la *educación del pueblo*. Según esta narrativa, todas las naciones tienen derecho a gozar de las ventajas de la ciencia y la tecnología, con el objetivo de "progresar" y mejorar las condiciones materiales

de vida para todos. En este contexto, la universidad es la institución llamada a proveer al "pueblo" de conocimientos que impulsen el saber científicotécnico de la nación (Castro-Gómez, 2007, p. 80).

Para Hernández Zamora (2019), este meta-relato guió la noción pública y masificada de la educación y de la enseñanza, referida inicialmente a la lectura. Por su parte, Castro-Gómez (2007) cuestiona la estructura arbórea de las disciplinas y la jerarquización de sus conocimientos, expresada a través de la propia estructura universitaria y sustentada en la producción de conocimiento mediado por criterios eurocéntricos. Con un valor implícito de desarrollismo, el segundo meta-relato de Lyotard identifica a la universidad como un espacio privilegiado de producción de conocimientos que se complementará con una idea de progreso moral:

Ya no se trata sólo del progreso técnico de la nación sino del progreso moral de la humanidad entera. En este contexto, la función de la universidad ya no sería tanto formar profesionistas, ingenieros, administradores o técnicos, sino formar humanistas, sujetos capaces de "educar" moralmente al resto de la sociedad. No se hace tanto énfasis aquí en los saberes técnicos sino en las humanidades. En este segundo meta-relato, la universidad busca formar los líderes espirituales de la nación (Castro-Gómez, 2007, p. 81).

Discutiendo el concepto de disciplina y el pensamiento cartesiano, este autor problematiza el arraigo monocultural y disciplinario fundante de la institución universitaria, afirmado a través de un canon de autores. Es en la transdisciplinariedad y la transculturalidad que Castro-Gómez encontrará una lucha contra la babelización y departamentalización del conocimiento basada en el diálogo de saberes, elementos centrales para "decolonizar la uni-



Joaquín Torres García, América Invertida.

versidad". Finalmente, las tesis de Mignolo (2016) que examinan la tradición gramatical y lexicográfica de autores como Antonio de Nebrija o Bernardo de Aldrete, representan una crítica específica a las interpretaciones dominantes de la educación letrada. Estas comprenden discusiones sobre la legitimación de expresiones simbólicas del conocimiento en tanto proceso de intelectualización de la lengua, lado oscuro del Renacimiento en el que Mignolo reinterpreta las gramáticas y diccionarios como artefactos colonizadores de la modernidad.

DECOLONIALIDAD Y LITERACIDADES

En 2019, el sociolingüista Gregorio Hernández Zamora publica De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad, el cual articula una genealogía crítica y emergente de formas *otras* de investigar la cultura escrita. El autor presenta un riguroso estado del arte sobre las investigaciones en literacidad que han adoptado el enfoque decolonial y sostiene a su vez que dichas investigaciones forman parte de un pensamiento político que ha encontrado en la alfabetización latinoamericana (Freire, 2006) un proyecto de liberación (Dussel, 2011).

Para Hernández Zamora, uno de los principales fines de la educación letrada reside en la materialización de un "proyecto de formación de sujetos con voz, que tengan la capacidad y disposición para pensar y hablar por sí mismos públicamente" (Hernández Zamora, 2019, p. 363, las cursivas son nuestras). Esta idea de formación de sujetos incorpora un sentido de agencia y participación pública que se distancia del desarrollo de la voz autoral y que implica un:

... cuestionamiento a las etiquetas usualmente asignadas a los sujetos subordinados actuales ("analfabetas", "poco lectores", "malos aprendices", etc.) y se propone, en cambio, conceptualizarlos como sujetos silenciados y autosilenciados producto de una historia social (neo/colonial) que los ha sometido a prácticas de censura, silenciamiento institucionalizado, educación castrante e incluso represión violenta cuando intentan romper el silencio y se apropian del lenguaje y la escritura para hacerse escuchar (Hernández Zamora, 2019, p. 373).

Este regreso al sujeto explicita críticamente las dimensiones históricas y políticas de la alfabetización. Se interesa por "develar las tramas conceptuales e históricas desde las cuales se ha usado la 'educación' y la 'cultura' para producir identidades y personalidades deformadas y alienadas" (Hernández Zamora, 2019, p. 377). De esta manera, el sujeto letrado no se podrá reducir a un actor que domina convenciones discursivas o que ha sido enseñado a participar en un contexto universitario (Carlino, 2013). Desde la perspectiva decolonial: "un sujeto letrado es alguien que se apropia del lenguaje de otros para expresar sus propias intenciones y para convertirse en autor y actor de su propio lugar en el mundo" (Hernández Zamora, 2019, p. 376).

En el enfoque decolonial, la apropiación del lenguaje no se refiere a la formación de un *sujeto disciplinari*o, se basa en la definición de la literacidad como *prácticas letradas de* y *con poder*, de tal suerte que el desarrollo letrado

representa un proceso de empoderamiento. Virginia Zavala (2009) ha profundizado en esta veta a partir de una problemática intercultural. Señala la objetivación de estrategias discursivas de poder como supresoras de la diferencia cultural. Son operaciones que limitan el acceso a una comunidad letrada mediante el desempoderamiento identitario. Por tal motivo, la formación de sujetos no equivale a "ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas" (Carlino, 2013, p. 370, las cursivas son nuestras).

Es en este punto que el enfoque decolonial se distancia de la Alfabetización Académica (AA); pues mientras que el proyecto de la AA se enfoca principalmente en el contexto institucional, desde el cual propone fundamentar un quehacer educativo que indague "los modos de enseñar que propician el acceso de los alumnos a las culturas letradas de las diversas disciplinas" (Carlino, 2013, p. 372), el proyecto decolonial de desarrollo letrado se presenta como una finalidad fuera de sí misma y de los límites de la cultura escolar.

El punto de inflexión entre ambos paradigmas se encuentra en la aproximación a las ciencias sociales. En la diferencia onto-epistemológica entre atender el acceso disciplinar y educar desde las ciencias sociales, el enfoque de la teoría decolonial provee un marco analítico diferenciado de los aportes de la psicolingüística y la educación. Esto implica prácticas pedagógicas e investigaciones transdisciplinares que desedimenten la noción arbórea y colonial de disciplina, de tal suerte que conformen espacios de diálogo y sinergia entre culturas académicas y no académicas. Desde los aportes de Lander o Mignolo, una de las apuestas de la teoría decolonial clave para las investigaciones en literacidad es asumir el reto de construir teorías propias radicalmente contextualizadas desde un "pensamiento fronterizo" (Mignolo, 2007a, p. 35), a la vez que disminuir la importación mecanicista de modelos diseñados desde el Norte global.

Federico Navarro (2017) ha tratado este tema al discutir la apropiación de varios modelos de alfabetización construidos en Estados Unidos, Canadá o Australia. Desde su postura:

Los estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior no son una reproducción tardía y predecible de las experiencias de los centros hegemónicos de producción de conocimiento (lo que algunos denominan algo ingenuamente "el mundo anglosajón"), si bien algunas problemáticas son similares, como la expansión del sistema de educación superior. Por el contrario, las investigaciones e iniciativas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas en la región muestran discutir e incluso valorar. Así, es necesario que la disciplina adopte una perspectiva descolonizadora, identificando la pertinencia de ciertas problemáticas locales, aprovechando tradiciones

históricas de la región, y proponiendo desarrollos teóricos y metodológicos propios, que habiliten intercambios en igualdad de condiciones con esos centros hegemónicos (Navarro, 2017, p. 11).

El planteamiento de Navarro expresa un significado de resistencia frente a la idea de una razón proléptica (Santos, 2010) de cuño europeo, producto de la colonialidad, que piensa en soluciones futuras e importadas y cuya traducción se manifiesta en expresiones cotidianas que anhelan el arribo de nuevos métodos de alfabetización provenientes de universidades extranjeras donde la problemática sobre la educación letrada aparece resuelta (sin contar con balances y estudios sobre sus propias limitaciones y alcances). Por tal motivo, no es menor el problema de la migración de discursos sobre alfabetización, pues si bien las ideas y los conceptos, como señala la historia cultural (Tenorio-Trillo, 2012), se resignifican en los contextos de llegada, pervive un valor de atraso, una idea de traducir la producción para mantenerse siempre al margen de la vanguardia.

En el núcleo de este planteamiento filosófico y político sobre la literacidad, reside un cuestionamiento al eurocentrismo de la cultura académica. Naturalizar las prácticas de lectura, escritura, habla o escucha, sin revisar sus múltiples dimensiones: políticas, históricas, económicas, de género o raza, transluce la composición multicultural de la formación de subjetividades letradas en contextos latinoamericanos. Santiago Castro-Gómez (2019) ha señalado la inconveniencia de renunciar a las principales contribuciones de la modernidad, sincretismo epistemológico/epistemicida que ha caracterizado la dialéctica de las culturas occidentales. Desde 2007, este autor había problematizado la presunta neutralidad de estas prácticas cuestionando la noción de disciplina:

En prácticamente todos los currículos universitarios, las disciplinas tienen un canon propio que define *cuáles autores se deben leer* (las "autoridades" o los "clásicos"), cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas por un estudiante que opta por estudiar esa disciplina. Los cánones son dispositivos de poder que sirven para "fijar" los conocimientos en ciertos lugares, haciéndolos fácilmente identificables y manejables (Castro-Gómez, 2007, p. 84, las cursivas son nuestras).

Ubicado en contextos ex coloniales, ello permitiría reconsiderar la apropiación de autores instalados bajo el fetiche del canon. En respuesta, la postura decolonial permitiría construir colectivamente argumentos situados que cuestionen la presunta centralidad o pionerismo de la literatura eurocéntrica (Alexander, 1990). En este punto, cada vez son más frecuentes las



Gregorio Hernández Zamora

inconformidades a los lugares de enunciación de autores como Foucault o Bourdieu. Sustancializados como agentes intelectuales de una nación o un Estado, su lectura ha implicado soslayar la producción teórica de otras latitudes. Esta problemática desemboca en un debate contemporáneo sobre identidad y nacionalismo en las prácticas letradas, pero es, en el fondo, una crítica al multiculturalismo letrado que ha dado forma a la cultura escolar en México.

Las propuestas de Dussel (2011) sobre el estudio de la historia representan una de las aproximaciones más avanzadas en este

punto. Su idea de transformación educativa ha apuntado a la decolonización de los contenidos de la enseñanza. Las investigaciones en literacidades con enfoque decolonial, por su parte, han profundizado en el aprendizaje. Al igual que la AA, rechazan la idea de la lectura y la escritura como una habilidad básica aprendida de una vez y para siempre. Sin embargo, mientras que para Carlino la concepción del aprendizaje señala la necesidad de ejercer prácticas con "ayudas pedagógicas 'in situ'" (2013, p. 368) de manera continua, cuyo resultado se alcanza "sólo si activamente se transforma la información recibida" (2013, p. 369); Hernández Zamora señala: "Aprender a leer/escribir no es, entonces, la adquisición de una habilidad, sino de diversas literacidades, y sólo es posible esto al participar en diversas prácticas sociales" (2019, p. 367). La diversidad y participación enunciadas en esta segunda perspectiva se basan en una teoría del poder que entiende:

... el aprendizaje de la literacidad no solo como un proceso psicolingüístico y cognitivo (aprender convenciones de escritura y estrategias de producción y comprensión textual), sino centralmente como un proceso cultural, político e ideológico que implica adoptar y asimilar el lenguaje, la cultura y las ideologías del otro dominante (Hernández Zamora, 2019, p. 370).

Así, el aprendizaje de literacidades académicas no se revela como una práctica neutra, universal o válida para todos los contextos. Todo lo contrario, frente a esta perspectiva homogeneizante existe una suerte de ecuación decolonial que incrementa sus grados de resistencia hacia los extremos del pensamiento comunal e indígena. Es en estos campos del saber donde históricamente las prácticas letradas se perciben común y actualmente como tecnologías al servicio del imperio o del gran capital. Son formas

de apropiación y resistencia que, al mismo tiempo, contribuyen a revelar los imaginarios de una lengua hipotética que se considera estándar o científica. La colonialidad, así, se reproduce como un trasunto de la percepción, se manifiesta a través de una suerte de criterios que conforman disposiciones monoculturales de experimentación discursiva.

En suma, sobre el tema del aprendizaje, el enfoque decolonial recupera un capítulo influido por la sociología cultural. Este plantea el escenario académico como un mercado lingüístico en el que el acceso a su materialización: comunidades letradas-académicas, puede convertir la diversidad de literacidades en capitales exclusivos/excluyentes. Por lo tanto: "Educarse significa aprender y apropiarse del lenguaje de su grupo dominante (acentos y estilos, géneros y normas, prácticas e ideologías asociadas)" (Hernández Zamora, 2019, p. 371), dentro de un espacio construido por criterios culturales, posibles estructuras jerárquicas y formas de interpelación asimétricas.

CONCLUSIONES

La apropiación del enfoque decolonial en los estudios sobre cultura escrita constituye una revisión proteica sobre sus lógicas y valores, y coloca el estudio de las literacidades en el centro de varias agendas. Desde la investigación académica, decolonizar literacidades implica reconceptualizar aquellos marcos de análisis que entienden la alfabetización o las literacidades académicas como neutrales, universales o, en el peor de los casos, asistencialistas. Es, en suma, una forma de educación diversa asumida como praxis política que instala en el campo de la investigación educativa y de la práctica docente una pluralidad de discursos críticos para transformar prácticas y experiencias letradas de manera inductiva.

Reconocer la colonialidad en la educación letrada conlleva desentramar sus dimensiones ideológicas, culturales e históricas. Implica una conciencia intercultural que ve una narrativa colonial en la caracterización de la literacidad como habilidades o hábitos "deseables" o "intrínsecos" de los sujetos, desde la cual se desconoce la dimensión ideológica e histórica de las prácticas letradas que las dota de sentido en sus contextos específicos.

En su diálogo con las ciencias sociales, uno de los mayores aportes del planteamiento decolonial reside en el cuestionamiento a conceptos reificados de cultura, lengua o educación. Tal como señala Hernández Zamora, la perspectiva decolonial tiene como objetivo "completar los NEL con una postura decolonial que sitúe la educación, el aprendizaje y la cultura escrita en la intervención entre lo histórico, lo poscolonial y lo sociocultural" (2019, p. 369).

En un nivel metodológico, los análisis multidimensionales se posicionan como otra ventana de investigación para construir interpretaciones desde la cercanía, desde el involucramiento con actores educativos (profesores, estudiantes, directivos) vistos convencionalmente desde una lejanía tamizada por criterios de objetividad. De igual modo, la inflexión decolonial abre la posibilidad de cuestionar aquellas prácticas letradas que no favorezcan el desarrollo letrado. La temática de la desigualdad o las discusiones sobre los privilegios (de raza, de género, de etnia o de clase), cada vez más en boga, impulsan nuevas preguntas de investigación que vienen a trastocar las narrativas de la inclusión o el acceso.

Finalmente, por su potencial de religar experiencias educativas de diversas culturas, el sentido decolonial recuperado de otras culturas letradas representa una oportunidad de aprender colectivamente formas diversas de escucha o de habla, así como de lectura y escritura. Se trata, en suma, de apostar por una reflexividad de las prácticas y experiencias letradas que coloque entre sus pilares el carácter inductivo de la educación letrada.

REFERENCIAS

- Alexander, J. (1990). La centralidad de los clásicos. En A. Giddens y J. Turner, *La teoría social, hoy* (pp. 22-80). Madrid, España: Alianza.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *RMIE*, 18 (57), 355-381.
- Castro-Gómez, S. (2019). El tonto y los canallas: notas para un republicanismo transmoderno. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Dussel, E. (1994). El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Dussel, E. (2011). Filosofía de la liberación. México: FCE.
- Freire, P. (2006). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2003). Cambios conceptuales desde la perspectiva del sistema-mundo: del capitalismo al neoliberalismo. *Nueva Sociedad* (183), 155-166.
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. Íkala. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 24 (2), 363-386. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Lander, E. (2000a). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). Buenos Aires, Argentina: Clacso.

- Lander, E. (2000b). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En S. Castro-Gómez (ed.), La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá; Colombia: Centro Editorial Javeriano-Instituto Pensar-Pontificia Universidad Javeriana.
- Mignolo, W. (2003). Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid, España: Akal.
- Mignolo, W. (2007a). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona, España: Gedisa.
- Mignolo, W. (2007b). Delinking: The Rhetoric of Modernity, The Logic of Coloniality And The Grammar of Decoloniality. *Cultural Studies*, 21(2), 449-514.
- Mignolo, W. (2016). El lado más oscuro del Renacimiento. Alfabetización, territorialidad y colonización. Colombia: Universidad del Cauca.
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas* (50), 9-14.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201-245). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Rama, A. (1998). La ciudad letrada. Montevideo, Uruguay: Arca.
- Rivera-Cusicanqui, S. (2018). Un mundo Chi'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Santamaría Delgado, C. (2007). El bambuco, los saberes mestizos y la academia: un análisis histórico de la persistencia de la colonialidad en los estudios musicales latinoamericanos. *Revista de Música Latinoamericana*, 1 (28), 1-23.
- Santos, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima, Perú: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Tenorio-Trillo, M. (2012). Culturas y memoria: manual para ser historiador. Una invitación teórica y práctica para reescribir el pasado y reinventar el presente. México: Tusquets.
- Zavala, V. (2009). "¿Quién está diciendo eso?". Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. V. Street (coords.), Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina (pp. 348-363). México: Crefal/Siglo XXI.



◆CHRISTOPHER CEBALLOS ESCOTO**
blootest@outlook.com

Hace mucho que extraño a mi hermano, nadie sabe las razones para ello y es que jamás nunca le dije lo mucho que significaba para mí. Creí que siempre lo sabría, creí que siempre lo tendría en cuenta. Lamentablemente creo que no supo las cosas que se suponía debía saber sobre el cariño que le tenía y el amor que sentía por él.

En 1900, en diciembre para ser exactos, mi hermano murió. Presa de una plaga que azotó a todo el mundo. Mi hermano fue perdiendo el brillo de su ser y la sonrisa que lo caracterizaba, jovial y alegre siempre, miraba las cosas desde una perspectiva positiva con gran esperanza hacia el futuro. Superaba cualquier obstáculo que se le presentara en la vida, era el más grande soñador que había conocido. Si he de ser sincero, aun siendo yo el hermano mayor de nosotros dos, él era más fuerte y maduro de lo que yo, a mis 31 años, pude ser siempre.

Estaba siempre dispuesto a ayudar en cualquier cosa que la casa necesitara, se encargaba de la mayoría de los quehaceres domésticos. Aun cuando le hartaran hasta el punto del fastidio las tareas del hogar, siempre las concluía con bríos y responsabilidad, diligencia y perfección.

Lo que narro en estas palabras da fe de que mi sanidad mental está intacta, no estoy loco y jamás he tenido signos que digan que lo estoy, lo que

^{*} Narración escrita en el marco del curso Educación y Creatividad, del campo de Pedagogía Imaginativa

^{**} Alumno del 8.° semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco.

vi es real completamente, aun cuando estas paredes y los enfermeros digan lo contrario... No estoy loco, no soy un demente o un lisiado mental.

Como ya les he contado, mi hermano fue una persona perfecta en su imperfección, tranquilo y alegre, no se metía en problemas con absolutamente nadie.

Una enfermedad sobrenatural cobró millones de vidas en ese año y una de ellas fue la de mi querido hermano.

Jamás nunca le dije todo lo que tenía guardado en mi corazón, pero el error de nosotros como seres humanos es pensar que las personas ya saben lo que nosotros sabemos. Nuestro error más grande es suponer cosas que no deberíamos y dejar pasar otras que debemos hablar en el momento indicado y correcto.

Por supuesto que tuvo un funeral decente, con muchas personas que lo conocían y querían gracias a su buena relación con todos. Por el contrario, yo, una persona sumamente reservada, no tendría tal despedida gracias a mi carácter contrario al de mi hermano. Eso, creo, ayudó a que nos lleváramos tan bien. Los días pasaban y mi corazón se encogía y me costaba con cada día que transcurría aceptar su partida. De mi alma corrían torrentes de llanto y la presión ejercida sobre mi pecho se medía en toneladas de congoja, pero en mi rostro, duro como la roca, no había expresión alguna. Siempre he creído que el dolor es único y es intransferible y jamás nadie podrá ayudarnos a recorrer el camino de la muerte y el camino del dolor. Así, de esta manera, hice mío mi dolor, hice mío el infierno personal en el que vivía por la muerte de mi hermano.

Mi espíritu en pena y quebrantado por miles de punzantes recuerdos de un pasado que no pudo ser y de todas aquellas cosas que no tuvieron solución en mi vida, pedía a gritos un momento de paz que pudiera dar tregua a mi dolor y apaciguara mi pena. Deseé para mí mismo la muerte, todos y cada uno de los días consecuentes a mi pérdida. Los días pasaban como si no lo hicieran y cada uno de ellos era igual al anterior, hundía mi cabeza en los polvosos libros de mi estantería, intentaba devorarlos con desesperación con el fin de mantener mi cabeza ocupada y así al fin pudiese dejarme en paz.

Las noches eran aún peores, todos los esfuerzos por conciliar el sueño eran inútiles. Lloraba cada noche recordando a un joven que había sido mi única familia en este mundo lleno de sombras sin sentido. Su sola presencia era lo único que podía justificar el hedor de una raza humana decadente a la cual no veía como mis semejantes. Esto no quiere decir que tenga un sentido de superioridad que no justifique mi sanidad mental, al contrario, me sentía tan parte de la decadente raza humana que me avergonzaba de mí mismo y me odiaba a la vez, pero, simultáneamente a esto, me sentía como un extraño entre tantas y tantas personas iguales entre sí con gustos bajos y vanos por lo común y lo corriente, por lo efímero y lo pasajero, que a su vez me contagié de esa peste insoportable a ruptura moral y hedor malsano superficial.

Es bien cierto que el cuarto que pertenecía a mi hermano provocaba en mí un escalofrío que me recorría todo el cuerpo cada que pasaba frente a él o al mirar las ventanas desde una callejuela empedrada en la parte posterior de nuestra casa. El miedo que me provocaba ver su figura como una aparición espectral me hacía temblar de los pies a la cabeza, sin embargo, los espectros siempre estuvieron presentes en mi vida a manera de recuerdos que me atormentaban día y noche. El espectro de lo que pudo ser y no fue y de lo que fue, pero no pudo ser. El infierno que quemaba mi ser entero, el fuego ardiente de las sombras en las que yo mismo me había sumergido por la pena, pero que gozaba al mismo tiempo pues el dolor era solamente mío. La culpa que carcomía como ácido mi alma y destrozaba mi corazón no me dejaba descansar.

Creo que esto fue lo que lo atrajo, la pena y el dolor que sufría por elección propia fue lo que atrajo al espectro fantasmal de mi hermano. En una época donde lo sobrenatural es considerado un tabú fui acusado de loco y demente. Le juro que lo vi.



Fue una noche particularmente lluviosa, en la que me encontraba pensando y recapitulando una y mil veces todos los pasajes de mi vida que me provocaban culpa alguna, cuando lo escuché. Las tablas de la vieja casa donde habitábamos mi hermano en vida y yo en esta pseudo muerte, crujían con los pasos apresurados justo al otro lado de la puerta de mi cuarto.

Esto es realmente desconcertante, pues antes de que la oscura mortaja de la muerte me arrebatara a mi única familia solamente vivíamos mi hermano y yo, en estas circunstancias me encontraba solo en esa vieja casona asediada por espectros moribundos, fantasmas del pasado y el hedor de un presente que no quería vivir.

El terror se apoderó de mí en esa noche al escuchar un lamento, el mismo lamento angustiante que escuché cuando la condición de salud de mi hermano cayó al suelo en cuestión de días. Ese lamento fue capaz de helar mi sangre y ninguna palabra pude pronunciar.

Esa fue la primera señal de que el terror me estaba acechando y yo mismo lo había traído a mi vida.

He mencionado que me provocaba un pavor descomunal pasar frente a la puerta de la habitación que solía pertenecer a mi hermano por un temor infundado a una aparición o a un fantasma inexistente hasta hace algún tiempo. Mientras me encontraba recorriendo el vestíbulo del segundo piso donde se encontraban las habitaciones, me percaté de un golpe en la puerta de la habitación de mi hermano, primero fue un pequeño golpeteo como de una gota cayendo sobre la vieja madera, difícil de identificar la fuente de dicho sonido. Después se tornó más y más fuerte hasta que encontré el sonido;

provenía de dentro de la habitación. El sonido se hizo tan fuerte e insoportable que me quedé petrificado pues no había forma de que alguien pudiera estarme jugando una mala pasada. Acorde con esto, era la sombra debajo de la puerta que se proyectaba gracias a una luz verdiazul antinatural que provenía del inframundo mismo. Mi cuerpo se congeló y paralizó, sin embargo, esta vez pude hablar.

—Wilcox, ¿eres tú? Entonces no obtuve respuesta, la luz se disipó y la sombra sobrenatural, así como llegó, se marchó.

No daba crédito a lo que había sucedido, pensé que alguna de las lámparas de la calle podría estar generando esa luz, pero ¿y el color sobrenatural venido del mismísimo averno?, ¿qué estaba provocando ese color y por qué mi corazón al mirarlo lloró con más pena que nunca?

Ninguna luz nos hace sentir de esa manera salvo aquella que es acompañada por un ser amado que dejó este mundo y nos ha abandonado a nuestra suerte en este infierno que vivimos cada día.

Mi sanidad mental quedó en duda una vez que los días consecuentes, sin falta, la luz se aparecía todas las noches acompañada de esa sombra y de ese ruido en la puerta del cuarto de mi hermano. Es como si quisiera salir de una celda en donde sufre un tormento espantoso y tocara la puerta con desesperación para que lo deje entrar y así pueda escapar a su tormento eterno.

Los vecinos de las calles bajas se quejaron con la policía de mi ciudad por ruidos extraños y luces que perturbaban las sombras de la noche. Todos los días sin falta se quejaban de lo mismo, las extrañas luces, los gritos y de algo más curioso de lo cual jamás me percaté y siempre fue mi terror más profundo, y es que sucede que había quejas de los extraños cuadros que ponía en las ventanas de ese cuarto por las noches solamente, donde rostros desfigurados de terror y dolor, seres bestiales devoraban partes humanas que parecían retorcerse gracias a la realidad con la que se habían pintado; otros rostros con ojos demoniacos y expresiones macabras amenazaban con salir del cuadro, rostros dolientes como venidos de los aposentos de los terrores que yacen en la negrura de los abismos les observaban pasar por las noches.

Esto fue lo que hizo que me tuvieran recluido aquí, estas extrañas apariciones y extraños cuadros fue lo que hizo que me hayan tachado de loco y es que sé que mi sanidad mental no está en duda, sé lo que vi y sé lo que les digo ahora, a pesar de estar encerrado en un manicomio sé que esos no eran cuadros. Jamás tuve cuadros con esas características en el cuarto de mi hermano.

Creo que es algo más, creo que es algo que viene para atormentarme, es algo que viene todas las noches y que veo ahora mismo en las ventanas de todo el asilo en el que estoy. Sé cómo son esos rostros pues vienen todas las noches y están observándome a través de las ventanas acompañadas de la luz espectral y los lamentos que no me dejan descansar en paz ni una sola noche... Mi sanidad mental está bien, sin embargo, quién soy yo para decir que no estoy loco, a fin de cuentas, no sé si los rostros son todos los espectros de mis arrepentimientos más profundos o simplemente es la manifestación de los espectros de mi hermano que vienen para llevarme a la locura por habernos callado tanto...

LA DISCUSIÓN EN EL AULA COMO HERRAMIENTA PARA GENERAR LA APROPIACIÓN CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS*

◆JÉSICA ROXANA FRANCO* jesicafranco@hotmail.com

Resumen

El presente artículo busca reflexionar acerca de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el posgrado. A partir de la observación de varias sesiones con estudiantes de una maestría, la autora intenta, desde la reflexión sobre su propia práctica docente, indagar en las repuestas a las siguientes preguntas: ¿puede ser la discusión un objeto de enseñanza en las aulas universitarias?, ¿podemos ayudar a los alumnos a desarrollar una apropiación crítica del conocimiento a partir de la discusión?, ¿qué hacemos los docentes para fomentar la discusión en el aula?, ¿es posible utilizar la lectura y la escritura como disparadores de la discusión?

Palabras clave: alfabetización académica, prácticas de lectura y escritura, posgrado, práctica docente, enseñanza universitaria.

This article seeks to reflect on the practices of reading, writing and orality in graduate school. From the observation of several sessions with students of a master's degree, the author tries, from the reflection on her own teaching practice, to investigate the answers to the following questions: Can discussion be a teaching object in university classrooms? Can we help students to develop a critical appropriation of knowledge from discussion? What do teachers do to encourage discussion in the classroom? Is it possible to use reading and writing as discussion triggers?

^{*}Licenciada en Letras y especialista en lectura, escritura y educación (Flacso Argentina). Directora de la Asociación Civil Voluntario Global, en Argentina. Actualmente cursa la Maestría en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Docente en el área de Lenguaje y Metodología en la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana.

Enseñar es hacer *pensar*, dar a pensar, transmitir a otros lo que pensamos y, sobre todo, lo que nos hace pensar. *Jorge Larrosa*

Este artículo representa una posibilidad de reflexionar acerca de las prácticas de lectura, escritura y oralidad que he encontrado en las aulas universitarias de posgrado en México. El origen de mi preocupación por estas prácticas se relaciona, en primer lugar, con mi propia formación –de bases lingüísticas–; y, en segundo lugar, con el interés por ayudar a resolver las problemáticas que enfrentan los estudiantes universitarios al acercarse a ellas.

En las carreras terciarias y universitarias donde la lectura y la escritura son las principales herramientas de trabajo, los estudiantes desarrollamos cierto manejo y entendimiento especializado sobre estas prácticas. En mi formación como correctora de textos y licenciada en letras, he tenido la oportunidad de familiarizarme con la lectura y la escritura, tanto desde la teoría como desde la práctica. Esto me ha llevado a que, en el ámbito profesional, leer y escribir sean mi especialidad. Asimismo, en Argentina existe un campo laboral amplio y definido para quienes trabajamos en la traducción, corrección y edición de textos. Lo anterior, sumado a una cultura en la que ser lector y conocer el cánon literario europeo y nacional era (y sigue siendo) una cuestión de prestigio, hace que las prácticas de lectura y escritura tengan cierta relevancia en el ámbito educativo. Por lo tanto, saber leer y escribir bien, incluso en la escuela secundaria, es algo que todo estudiante debe tener como meta, si es que busca ingresar a la universidad.

Al llegar a México y tener contacto con el ámbito universitario, encontré que, por un lado, aquí no existe una tradición en la formación de traductores y correctores, con lo cual no hay una idea precisa de qué hacemos los especialistas en estos campos al trabajar con textos. La mayoría de los académicos entiende el proceso de corrección de un texto como algo superficial, como una corrección ortográfica para que el texto sea legible. También percibí que la lectura de los cánones literarios se reserva para quienes estudian letras o filosofía. A fin de cuentas, promover la lectura implica, casi exclusivamente, leer textos literarios o leer libros, y muy poco se entiende como herramienta de aprendizaje o para mejorar la comunicación y el pensamiento crítico en todos los ámbitos.

Por azares del destino, comencé a tener contacto asiduo con los docentes de posgrado de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Veracruzana, quienes me comentaron acerca de las dificultades de sus estudiantes para producir textos académicos. En 2014, fui invitada a trabajar como docente de apoyo en los seminarios de la Maestría en Arquitectura en esa facultad y, a partir de ese momento, me interesé por profundizar en aquello que observaba a través de esta experiencia; particularmente, por comprender cómo se da la participación oral de los estudiantes en clase, ya que entiendo que oralizar lo comprendido a partir de la lectura es un paso fundamental para mejorar la comunicación escrita.

Desde el principio, noté en mis estudiantes cierto temor por opinar o discutir en clase y, a través de los años, fui reformulando las actividades con el objetivo de lograr mayor participación. Lo que buscaba, como docente, era que los alumnos cuestionaran, criticaran y dialogaran con los textos, para que hubiera una mejor apropiación de los contenidos y que pudieran desarrollarse como investigadores. Así, a partir de estas experiencias en el aula, empecé a leer más acerca de la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior, y los distintos enfoques y metodologías difundidas en las investigaciones sobre el tema.





En 2017, comencé a trabajar con los alumnos en pequeños grupos, con la idea de que en cada grupo comenzaran a conocerse a través de las discusiones que les planteaba como ejercicio. Noté, que, de esta forma, los alumnos se sentían más cómodos y respondían con entusiasmo a las actividades. De esta experiencia surgieron algunas preguntas sobre las que quisiera reflexionar en este artículo: ¿puede ser la discusión un objeto de enseñanza en las aulas universitarias? ¿Podemos ayudar a los alumnos a desarrollar una apropiación crítica del conocimiento a partir de la discusión? ¿Qué hacemos los docentes para fomentar la discusión en el aula? ¿Es posible utilizar la lectura y la escritura como disparadores de la discusión?

Hablar del contexto académico implica hablar de la noción de ingresar en una comunidad donde se establecen códigos y prácticas sociales que incluyen hablar, leer y escribir de una manera determinada. Por lo cual, pienso que es importante señalar, ante todo, cómo se afectan lo oral y lo escrito. Respecto de esta relación, Bernard Lahire afirma que la oralidad que producen los estudiantes en la escuela es juzgada y evaluada por los maestros desde la estructura de lo escrito: "a través de explícitos e incesantes recordatorios (ihaz una frase!), los alumnos son colocados en una posición reflexiva frente a su propia producción lingüística que deben controlar (no hablamos de cualquier modo)" (Lahire, 2010, p. 6). Por ende, los estudiantes aprenden a trabajar con las palabras con cierto desapego: la lectura y la escritura pasan a ser objetos externos al sujeto, cosas que pueden ser manipuladas; el lenguaje no es más que un medio para efectuar construcciones sintácticas.

También es necesario, en este contexto, hablar de los profundos cambios socioculturales de los cuales hemos sido testigos. Así lo advierte Gonçalves Vidal (2009): conocer el panorama histórico de las prácticas escolares de lectura y escritura, entender cómo se transforma la relación del lector con el texto o cómo cambian los objetivos y formas de leer, nos ayuda a reflexionar sobre la propia práctica. Como docentes, regalarnos un momento de introspección en cada clase nos obliga a repensar el lugar, las herramientas, los dispositivos y disposiciones complejas con las que trabajamos en el aula. Igualmente indispensable es analizar los modos de apropiación que los estudiantes hacen de los textos; ese análisis nos permite examinar, en profundidad, las estrategias que utilizamos para que eso suceda: ¿podríamos identificar, a partir de la discusión en clase, de qué forma se está dando la apropiación de los textos? O siguiendo lo planteado por Brailovsky y Menchón (2012): ¿es posible distinguir esos gestos interrogativos que habilitan la crítica y la construcción del conocimiento?

Las discusiones dependen tanto de la actitud pedagógica que asuma el docente como de la disposición de los estudiantes para establecer el diálogo entre ellos, por esta razón es importante crear un ambiente en el que los alumnos se sientan seguros de expresar sus opiniones. Entiendo la discusión como una actividad, podría decirse, de construcción comunitaria de aprendizajes, una instancia fundamental para propiciar la reflexión en el estudiante sobre cómo está adquiriendo nuevos conocimientos.

Los estudiantes universitarios son más o menos conscientes de que leen y escriben textos para participar en una determinada comunidad disciplinar, pero no siempre piensan que la participación oral es una instancia más de aprendizaje. Y si bien deben aprender a investigar, estudiar y comunicar sus conocimientos a través de formas y estructuras discursivas particulares, es igualmente relevante poner en discusión aquello que han leído y escrito. Para esto, los docentes debemos asumir nuestra propia ignorancia y darle un carácter fundante. Dicha instancia confirma el punto de partida para la búsqueda de una mayor profundidad en la producción y en la socialización del saber (Brailovsky y Menchón, 2012). Entonces, el aprendizaje es siempre colectivo y cooperativo: se aprende debatiendo con los profesores, los compañeros, los investigadores, los textos y sus autores. Si bien no es fácil para los docentes generar ambientes de pensamiento y discusión orientados hacia temas específicos, puede ser posible, a través de la lectura y la escritura, organizar alguna forma de compartir información acerca de un tema específico que suscite el interés de los alumnos por participar de las discusiones en clase.

A partir de lo dicho hasta aquí, y con la intención de ir más allá de lo que dice la teoría -como acertadamente plantea Anne Marie Chartier-, me propuse entender de qué manera impulsar a los estudiantes a utilizar la discusión como una herramienta más para la apropiación del aprendizaje. De acuerdo con mi experiencia, uno de los objetivos en la enseñanza de posgrado es mejorar la capacidad de lectura y redacción de los diversos textos académicos, lo cual tiene que ver con la formación del estudiante como investigador. Así, me di a la tarea de descubrir algunas respuestas mirando mi propia situación de enseñanza con ojos de extrañamiento. Me acerqué al aula buscando hacer

foco en las consignas, los recursos, las reacciones, las interacciones, las preguntas, las respuestas, los gestos, los agrupamientos, el tiempo y la disposición del espacio.

La observación que llevé a cabo fue con un grupo constituido por estudiantes de maestría y doctorado. El curso tuvo una duración total de 36 horas, repartidas en seis semanas; las clases se dictaban viernes y sábados. Comencé con las observaciones en la tercera semana y, en total, observé seis clases. Los diferentes aspectos sobre los que focalicé la mirada fueron los siguientes:

- Participación de los alumnos: ¿cómo se da la participación?, ¿a partir de una consigna, una pregunta, el comentario de algún compañero?
- *Eje de las discusiones:* ¿cuál es el eje de las discusiones que surgen en clase?, ¿se relaciona con el tema teórico o se da a partir del contenido del texto presentado como actividad?
- Aporte de las interacciones al aprendizaje de los alumnos: ¿cómo se da la interacción entre alumnos?, ¿y con el docente?, ¿qué tipo de preguntas se plantean y cómo ayudan al grupo a entender mejor la teoría?

La primera clase que observé fue la séptima, contando a partir del comienzo del seminario. Los estudiantes ya conocían la secuencia e instancia de diálogo que yo había propuesto en las clases anteriores, por lo cual, según observé, no fue necesario pedirles que elaboraran preguntas para generar la discusión, sino que inmediatamente después de la presentación de un video en YouTube, entablaron un diálogo generalizado. El video que les había presentado era una breve explicación del doctor Teun Van Dijk (2014)

acerca de los modelos mentales y cómo estos se ven afectados a partir de qué dicen o no dicen los medios de comunicación.

Durante la exposición del video me senté en la parte de atrás del aula, desde donde observaba las reacciones: algunos sonreían, otros comentaban en lo bajo con el compañero, otros tomaban nota en sus computadoras o libretas. El eje de la discusión que retomaron, automáticamente, al finalizar el video fue cómo cada uno conforma su modelo mental y qué componentes tenían más peso que otros. Pero, sobre todo, y como aporte al aprendizaje que pienso que obtuvieron los alumnos, a partir del intercambio se daban cuenta de que cada uno podía interpretar un mensaje de distinta manera, según los conocimientos previos con los que contaban.

En esta clase, la interacción se dio más entre los mismos alumnos que conmigo. No preguntaron sobre la teoría presentada; pienso que eso fue porque la discusión que surgió se basó en intercambiar opiniones acerca de cómo cada uno interpretaba y se interesaron más por entender y comparar eso. De todas formas, yo me sumé con algunos comentarios al grupo y comenté mi experiencia personal respecto del tema. A partir de esta clase, también comencé a darme cuenta de que los alumnos no esperaban una instrucción mía para comenzar la discusión, sino que la forma en que la actividad estaba presentada podía, instantáneamente, estimular el diálogo.

La segunda clase que observé fue la del taller de los sábados, donde no se armaron grupos, sino que cada uno se sentaba donde quisiera para concentrarse en la escritura de su ensayo. Así los alumnos se distribuyeron de manera aislada, excepto dos compañeras

que suelen intercambiar bastante entre ellas durante estas sesiones. Yo pasaba por los escritorios para que me contaran un poco más sobre los temas que estaban tratando en sus escritos. Uno de los alumnos más jóvenes (de unos 27 años) había traído un parlante que conectó a su tableta y nos compartió su música de jazz. Nadie dijo nada. Había una especie de acuerdo implícito sobre el ambiente que la música lograba generar. Observé que se sentían cómodos, algunos se levantaban a buscar una taza de café, otros venían a consultarme alguna duda, pero, en general, todos se veían muy concentrados en sus roles de lectores y escritores.

En una de las clases de los viernes, presenté a los alumnos la lectura de un cuento de Cortázar: Continuidad de los parques. Si bien, al principio, pensaba que la literatura no podía ayudarme demasiado a enseñar a leer y escribir a los arquitectos, la experiencia con otros grupos me fue señalando lo contrario. Y, como en ocasiones anteriores, los estudiantes se mostraron muy interesados por saber qué ocurría en la historia: se compartieron análisis, algunos desarrollaron la historia de los personajes más allá de lo que estaba escrito para entender lo que ocurría, otros repararon en el uso de los tiempos verbales como herramienta del autor para crear confusión en el lector. Me llamó la atención que muchos comentaran haber disfrutado de la lectura, pero que jamás podrían escribir así. Entonces la discusión los llevó a definir qué era el arte, por qué escribir era un arte y cómo se forma un artista. Y llegaron a la conclusión de que, al igual que ellos, los escritores se formaban a partir del estudio y la experiencia, sobre todo la experiencia con la lectura y la escritura. Nuevamente, la discusión fue entre



Me llamó la atención que muchos comentaran haber disfrutado de la lectura, pero que jamás podrían escribir así. Entonces la discusión los llevó a definir qué era el arte, por qué escribir era un arte y cómo se forma un artista.

ellos y se originó sin que yo diera indicaciones. Fue entonces cuando me di cuenta de que la dinámica de la clase se iba incorporando poco a poco en los estudiantes.

En una de las últimas clases que observé, tuvimos un profesor invitado que nos habló acerca de las publicaciones en revistas científicas. La clase comenzó con algunas explicaciones sobre las características de las revistas científicas y, luego, el invitado explicó qué era lo que se tenía en cuenta durante el proceso de arbitraje de los textos antes de ser aceptados para su publicación. Si bien la idea, originalmente, no era que el invitado hablara y los alumnos hicieran preguntas sobre lo expuesto, fue así como ocurrió. Según lo que observé durante la interacción entre estudiantes y el profesor invitado (un arquitecto de reconocida trayectoria en la Facultad de Arquitectura), las preguntas estaban dirigidas a entender los requisitos y tiempos de la publicación en

revistas. El invitado habló sobre el plagio y la importancia de publicar en revistas indexadas y electrónicas. Pero, en este caso, las preguntas buscaban obtener información del especialista y no se enfocaron en la discusión, la crítica o en relacionar la información con la experiencia personal de cada uno, como había ocurrido en clases anteriores.

Lo que observé en ese momento fue que la presencia de un profesor con cierta autoridad en el ámbito académico los pudo haber dispuesto a hacer otro tipo de preguntas, donde lo crítico y lo reflexivo quedaba fuera; pues, en realidad, fueron preguntas que fácilmente se responden leyendo los lineamientos de publicación de las revistas. Entonces me quedé pensando en cómo el contexto dispone y predispone para la discusión y apropiación del conocimiento.

A partir de esta experiencia de observación y autorreflexión, quisiera compartir algunas conclusiones. El principal hallazgo fue entender que los estudiantes se incorporan al diálogo casi instintivamente si las actividades son dinámicas y les resultan motivadoras; todos quieren participar dando su opinión cuando están motivados, participan más, comparten experiencias relacionadas con el tema e incluyen lo aprendido en su discurso (tanto conceptos como formas de expresarse). El eje de las discusiones en clase era, en general, la teoría y cómo se sentían interpelados por lo que se presentaba en clase; pero también advertí que los estudiantes buscan constantemente compartir anécdotas que relacionan con la actividad planteada. Otro hallazgo fue percibir cuándo los alumnos se sentían cómodos y cuándo no: hay cierta expresividad corporal (la forma en que se sientan o me miran, miran a sus compañeros, se ríen o sonríen, cuentan sus anécdotas)

que lo indica. Cuando se sienten cómodos, según observé, participan más y están más atentos a la devolución del docente. Aunque sigo suponiendo que todo lo anterior depende, entre otras cosas, del interés del docente por que sus alumnos generen confianza en sí mismos. Pienso que la posibilidad de discutir distintos textos y teorías en clase los ayuda a construir esa confianza.

Siento, entonces, que es posible fomentar la reflexión a través de la discusión en clase para ayudar a los estudiantes a identificar sus posturas frente a los discursos académicos y a entender que las ideas siempre están abiertas al debate. Si bien es este, quizá, un largo camino hacia la apropiación de las prácticas exclusivas de la academia y también es verdad que no todos los docentes están dispuestos a seguirlo, para muchos de nosotros es válido y significativo resistir y sostener la posibilidad de transformación. Como bien ejemplifica Brito (2011), los jóvenes buscan en sus maestros un referente, una persona que pueda acompañarlos en el camino de búsqueda de su identidad, de construir su propia voz en el ámbito académico. El desafío para el docente, creo yo, es encontrar la forma de ayudar a construir ese camino. Y si enseñar tiene que ver con "trasmitir la propia experiencia" (en palabras de Michelle Petit), lo difícil es entender cada contexto para poder suscitar el interés, promover la indagación y la discusión en los jóvenes, saber qué les interesa para ayudarlos a construir un sentido, su identidad.

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el ámbito universitario presentan dificultades a los estudiantes debido a, por un lado, las jerarquías culturales asociadas con la primacía social de la cultura letrada;



y, por otro lado, al lugar asumido por el docente y el investimento de autoridad que le otorga su saber. Como señala Andrea Brito (2011), se puede advertir que la escuela tiende a generar una mirada autorreferencial de sus maestros y un pensamiento homogeneizante respecto de los jóvenes que dificulta repensar el vínculo entre ambos. Sin embargo, los jóvenes buscan construir su identidad y esto puede lograrse a partir de la creación de experiencias con la lectura, la escritura y el diálogo en clase, con los maestros y compañeros. Así también lo apunta Cano (2011): la escuela debe promover la autonomía de los jóvenes, ayudarlos a descubrirse en todos los sentidos. Lo desafiante para el docente es entender cómo crear las condiciones para lograrlo.

... sobre los cambios culturales: hemos pasado de leer de forma lineal textos largos, que exigían un trabajo de reconstrucción en la memoria, a leer de manera fragmentada, rápida, lectura que busca información, que exige reflexión y recapitulación: ser parte del mundo digital informático no significa que sepamos manejarlo adecuadamente.

Asimismo, quisiera destacar lo que señala Anne Marie Chartier (2011) sobre los cambios culturales: hemos pasado de leer de forma lineal textos largos, que exigían un trabajo de reconstrucción en la memoria, a leer de manera fragmentada, rápida, lectura que busca información, que exige reflexión y recapitulación: ser parte del mundo digital informático no significa que sepamos manejarlo adecuadamente. Por eso, insisto, alimentar la discusión incluyendo y reflexionando sobre los nuevos modos de leer que nos ha brindado el desarrollo tecnológico, puede favorecer a que los estudiantes se apropien más fácilmente de los contenidos necesarios para su formación académica.

Además, teniendo en cuenta lo que afirma Brito (2011) acerca de la influencia de la escuela en las formas de decir y pensar de los jóvenes, creo que es esencial para nuestras prácticas comprender, en primera instancia, que mucho de lo que ocurre en el aula es crucial para ellos, pues nuestras acciones influyen en la construcción de identidad que ellos configuran. Y, en segunda instancia, partir de la propia ignorancia frente a las disposiciones del aula, entender y resituarnos en el contexto cultural de los jóvenes e interesarnos por su discurso es indispensable, ya que esto nos permitirá evaluar cuidadosamente las actividades que ofrecemos y que los ayudarán a relacionarse con la lectura, la escritura y la discusión en la actual y futuras instancias de educación. El desafío, entonces, es comprender que existe un cambio permanente, un fluir en las condiciones sociales e históricas que, a pesar de su inestabilidad, atraviesan profundamente la construcción de la identidad de los estudiantes. Ese paso de ingresar en una nueva comunidad regida por códigos, a la vez, rígidos y flexibles, es similar al entre que describe Fernanda Cano (2011), un dejar de ser y convertirse en.

Para finalizar, quisiera compartir algunas reflexiones sobre lo que exponen Brailovsky y Menchón (2012), por un lado, y de Jorge Larrosa, por otro. Respecto de los primeros, rescato la idea de *la pregunta* como herramienta: del docente para indagar saberes previos, para evaluar, para abrir un diálogo, y del alumno para aclarar sus dudas y mostrarse participativos. "Las preguntas involucran saberes, pero también habilitan posiciones subjetivas para quienes las formulan, las permiten, las exigen o las responden dentro de las aulas" (Brailovsky y

Menchón, 2012, p. 69). Con Larrosa, recupero la idea de generar un lenguaje para la conversación, pues creo que es posible también hablar de conversación en el aula universitaria.

> [la conversación] no para participar legítimamente en esas enormes redes de comunicación e intercambio cuyo lenguaje no puede ser el nuestro, sino para ver hasta qué punto somos aún capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos. Necesitamos una lengua para la conversación como un modo de resistir al allanamiento del lenguaje producido por esa lengua neutra en la que se articulan los discursos científico-técnicos, por esa lengua moralizante en la que se articulan los discursos críticos, y, sobre todo, por esa lengua sin nadie dentro y sin nada dentro que pretende no ser otra cosa que un instrumento de comunicación. Necesitamos una lengua para la conversación porque solo tiene sentido hablar y escuchar, leer y escribir, en una lengua que podamos llamar nuestra, es decir, en una lengua que no sea independiente de quien la diga, que a ti y a mí nos diga algo, que esté entre nosotros (Larrosa, 2005, p. 32).

Los estudiantes, a través de su participación en torno de los temas académicos, también pueden construir su voz e identidad dentro de esa comunidad particular. En esto –y estoy totalmente convencida–, los docentes podemos ser de gran ayuda, pues la identidad

se constituye a partir de la elección de los recursos discursivos, de la relación que creamos con la palabra y el lenguaje, de tomar posición y defenderla, pero también a través de la participación en la comunidad, de la cual el docente es parte importante e influyente. Y si bien puede comenzar en el aula, la identidad también se construye dinámica y discursivamente a partir de la interacción con otros autores, lectores e investigadores. Y para eso, es indispensable enseñar a leer, escribir, pensar y discutir, enseñar a apropiarse críticamente del conocimiento.

REFERENCIAS

- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2012). "Ignorancia fundante": la cuestión de las preguntas en la clase. *Propuesta Educativa*, 21, 2 (38), 69-77.
- Brito, A. (2011). Leer y escribir en la universidad. En *Especialización en lectura, escritura y educación* (pp. 1-16). Buenos Aires, Argentina: Flacso Virtual.
- Cano, F. (2011). Escrituras, jóvenes e identidad: del diario íntimo al blog. En *Especialización en lectura, escritura y educación* (pp. 1-22). Buenos Aires, Argentina: Flacso Virtual.
- Chartier, A. M. (2010). Enseñar a leer y escribir, entre teoría y práctica. En V Semana da Educação da Fundação Victor Civita. Sao Paulo, Brasil. Octubre de 2010.
- Chartier, A. M. (2011). Observar las prácticas escolares. En *Especialización en lectura, escritura y educación* (pp. 1-22). Buenos Aires, Argentina: Flacso Virtual.
- Chartier, A. M. (2015). Entrevista a Anne Marie Chartier: pasado y presente de

- la enseñanza de la lectura. En *Programa Nacional Nuestra Escuela*. Recuperado de *https://youtu.be/fHiP-ietB7E*
- Finocchio, A. M. (2012). La comunidad docente en busca de nuevos modos de pensar la formación. En *Especialización en lectura, escritura y educación* (pp. 1-22). Buenos Aires, Argentina: Flacso Virtual.
- Gonçalves Vidal, D. (2009). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela: una mirada histórica. En *Diploma superior en lectura, escritura y educación* (pp. 1-23). Buenos Aires, Argentina: Flacso Virtual.
- Lahire, B. (2010). Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita escolar, lecturas populares y configuraciones familiares. En *Especialización en lectura, escritura y educación* (pp. 1-10). Buenos Aires, Argentina: Flacso Virtual.
- Larrosa, J. (2004). La operación ensayo. Sobre el ensayar y el ensayarse en el pensamiento, en la escritura y en la vida. En Conferencia de Clausura en el Seminario Internacional Michel Foucault: Perspectivas. Santa Catarina, Brasil. Septiembre de 2004.
- Larrosa, J. (2005). Una lengua para la conversación. En J. Larrosay C. Skliar (eds.), *Entre pedagogía y literatura* (pp. 25-40). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Petit, M. (2017). Al principio fue la experiencia lectora del otro. En *Diploma superior en lectura, escritura y educación* (pp. 1-20). Buenos Aires, Argentina: Flacso Virtual.
- Van Dijk, T. (2014). Entrevista/debate con Teun A. Van Dijk durante el I Simposio Internacional EDiSo, mayo de 2010. Estudios sobre Discurso y Sociedad.. Sevilla, España: EDiSo Asociación.

LA CONSTRUCCIÓN Y LA LUCHA DE UN COLECTIVO

◆TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO* tolimpia@upn.mx

Resumen

Crear un grupo de trabajo donde lo que se realice sea de forma colectiva, democrática e interdisciplinaria, con coincidencias que engrandecen y diferencias que hay que limar, y que además se desarrolle y se forme, pese al bloqueo que institucionalmente reciba y con docentes que cada semestre tienen la incertidumbre de ser o no contratados, implica en cada uno de sus miembros esfuerzo, compromiso y disponibilidad permanente. Estas son situaciones que ha enfrentado, y lo continúa haciendo, el Grupo de Lenguaje e Interdiciplinariedad de la Unidad UPN 094. Su sobrevivencia ha dado frutos en la docencia, la investigación, la difusión y la propia gestión.

Palabras clave: autoformación, experiencia formación, fortalecer, grupo, procesos.

To create a working group where what is done is collective, democratic and interdisciplinary, with coincidences that exalt and differences that must be ironed out, and that is also developed and formed, despite the blockade received from the institution, and with teachers that each semester have the uncertainty of being hired or not, implies in each of their members a great effort, commitment

^{*} Profesora-investigadora de la Unidad UPN 094. Formada como profesora de primaria en la Normal Colegio de la Paz (Vizcaínas). Licenciada en Educación Primaria por la UPN y profesora en Lengua y Literatura Españolas por la Normal Superior de México. Maestra en Desarrollo Educativo con línea en Didáctica de la Lengua. Especialista en Literatura Mexicana del siglo XX. Doctorada por la Universidad Internacional del Atlántico.

and permanent availability. These are situations that the Language and Interdisciplinary Group of the UPN 094 Unit has faced, and continues to do so. Their survival has borne fruit in teaching, research, dissemination and its own management.

La formación del Colectivo de Lenguajes e Interdisciplinariedad no se dio *ipso facto*. Surge por su propia historia y lo impulsó la insistencia hacia los docentes de tiempo completo por parte de los directivos de la Unidad UPN 094 sobre formar grupos de trabajo sin que se diera el compromiso de ese tipo en varios años. Mi experiencia académica en nivel superior se incrementaba al tiempo de navegar como profesora de asignatura, de 6 a 20 horas de nombramiento, bajo contratos limitados e ilimitados, que restringía un tanto mi insistencia de formar uno de esos grupos.

SER PARTE DEL CONTEXTO Y TRABAJAR EN SOLEDAD

El maestro Roberto Vera Llamas (†), coordinador de Docencia me designó como secretaria de Titulación, donde traté de involucrar a todo el personal bajo rasgos de equidad y equilibrio y que no solo participara un pequeño núcleo de docentes. Noté más diferencias que coincidencias, pese a estar en un ambiente universitario, pero de ellos se aprende.

Participar en el eje metodológico en la Licenciatura en Educación Plan 1994, durante más de 9 años, me nutrió en ese aspecto, no obstante que mi especialidad era la enseñanza de la lengua, también me facilitó el tránsito como estudiante de maestría, que se fortificó en lo ideológico con la participación en el movimiento democrático dentro de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Todo en su conjunto me hacía tener una mirada crítica y dialéctica que he intentado verter en lo que es el colectivo.

Aunque fui estudiante normalista de una institución privada, El Colegio de la Paz (Vizcaínas), mi corazón se quedó en la escuela pública. Ahí realmente me formé durante nueve años, entre la tierra y lodo de Nezahualcóyotl y lugares populares del DF. Los 27 años en secundarias del DF al concluir la Normal Superior de México hicieron lo suyo. Llegar a la UPN me llenó de mayores y ricas experiencias, más aún al lograr el tiempo completo y comenzar desde Asociado A. Esto me permitió conservar el espacio que varias autoridades de la Unidad deseaban, por no sujetarme a posturas conservadoras y elitistas, ser crítica de las gestiones y tener una posición democrática. Así llegué a ganar la plaza de 40 horas, ampliando mis actividades, responsabilidades y propósitos. Entre ellos, formar un grupo.

NUESTRO ORIGEN

La insistencia de formar grupos de trabajo por parte del entonces director de la Unidad UPN 094, en el año 2006, estaba dirigida a quienes no pertenecían a un cuerpo académico con el fin de desarrollar más vida académica en esta Unidad UPN. No implicaba constituir jerarquías ni culturas tradicionales de orden y mando, la cuestión era darle cuerpo a un grupo que uniera esfuerzos para desarrollar propuestas y estarse formando al mismo tiempo. Se advirtió que no habría retribución ni mejoras al entorno físico y mucho menos dotarían de equipo tecnológico. Era velado que el grupo tenía que funcionar con los recursos que se tuvieran, e incluso, ser autogestivo para sí mismo y con disposición a dar tiempos libres. Se abrió el sendero para formar un grupo que trascendiera el ámbito de la universidad. El caminar y convencer para formar el grupo fue lento. Varios de mis compañeros cubrían su mayor tiempo en otras instituciones; otros, tenían compromisos diversos. Es en esos momentos cuando uno se da cuenta de la cantidad de factores que favorecen, limitan o impiden la creación de un grupo de trabajo, de formación, de investigación.

Las actividades, actitudes, las resistencias, las inercias del trabajo cotidiano son fuertes y difíciles de romper, para dar lugar al compromiso de un grupo de trabajo donde hacer confluir intereses generales y personales es complicado.

Así nace el Grupo de Trabajo e Investigación de Lenguajes e Interdisciplinariedad. Un colectivo construido desde lo propio, que se reinventa en el fragor de las discusiones y de sus contradicciones, que vive distintos contextos, una cultura y un tiempo histórico que le hace crecer a pesar de sí mismo, porque en él todo aprendizaje ha sido innegable incluyendo los fuertes momentos de discrepancias, que nos obligan a leer entre líneas y tras las líneas las realidades que se presentan, que nos imponen y las que surgen de nuestra propia cotidianidad, como lo concibe Fernando García Culebro (2019), en la visión de Pedagogía Crítica.

Las actividades, actitudes, las resistencias, las inercias del trabajo cotidiano son fuertes y difíciles de romper, para dar lugar al compromiso de un grupo de trabajo donde hacer confluir intereses generales y personales es complicado. En esos intentos de formar el grupo, observaba las habilidades de mis compañeros, la cantidad de horas que estaban contratados, los caracteres de cada uno, el interés de autoconocimiento, de autoformación, de cooperación, porque eso le da fuerza a la comunicación crítica, autocrítica, y cohesión en un grupo. Son características que han ido permeando hasta lo que hoy es el colectivo. No es un grupo maravilloso, pero sí lleno de ánimo, pese a desacuerdos, diferencias, a nuestras formas de ser, los egos, nuestra humanidad, lo personal y familiar juegan su papel.

Los retos

Mi primer reto fue convencer a Roberto Vera Llamas, también especialista en lengua, quien, escéptico, decía que sin recursos nadie aceptaría. Ricardo Pérez Córdoba, muy amigo del primero, maestro rural y de lengua, siempre colaborador, expresó animoso: "itú apúntame, a ver qué hacemos!". Y así, sin más ni más fuimos un grupo de tres. Intentamos construir un diplomado que pronto quedó en el olvido.

Entre 2008 y 2009 ocurren diversos acontecimientos que más tarde influirían en el grupo. Cinco de ellos fueron esenciales. Uno: mi asesora de tesis de maestría, Victoria Yolanda Villaseñor López, de la Unidad UPN 92 Ajusco, me convocó para participar en el diseño y operación de un diplomado nacional que me permitió vivir el diseño de programas, diversos procesos de formación y enriquecedoras experiencias docentes. Dos: en 2008, ocupa la dirección de la Unidad Roberto Vera, quien me llevó a vivir la experiencia gestiva de la Coordinación de Docencia. Con sana ironía expresó que estando ahí ya tenía mi grupo. Tres: Josette Jolibert nos dio un taller de Pedagogía por Proyectos. Cuatro: en el tercer cuatrimestre de ese mismo año surge la propuesta, a instancia del maestro Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, entonces director de Unidades UPN, de crear un posgrado en las Unidades del DF, ante la inminente desaparición de la Licenciatura en Educación Plan 1994, lo que hizo surgir el semillero que daría frutos para ir consolidando el grupo: la Maestría en Educación Básica (MEB), que aseguraba que revitalizaría las Unidades del DF y significó su supervivencia. Se mostró que existíamos, que las Unidades del DF podíamos tener personalidad propia. Este programa nació, como diría Gabriel García Márquez, como el agua, irradió como la luz, atravesó rendijas y venció obstáculos. Este es el espacio académico que ha dado mayor formación al grupo. Cinco: en 2009 fundamos la Red Metropolitana de Lenguajes, bajo la experiencia de Carmen Ruiz Nakasone y Roberto Pulido, con ellos trabajo la narrativa y realizamos el Encuentro Internacional Red Internacional de Lenguajes para la Transformación de la Escuela y la Comunidad.

Este panorama fue la oportunidad de aprender a hacer actividades de autoformación con compañeros de la misma Unidad y de otras Unidades,

lo que se ha vertido en el colectivo. Significó aprender a convivir y compartir conocimientos, fortalezas y debilidades. Me enseñó muchos procesos que han permitido fortalecer al grupo que se constituyó y que, a 11 años, aún existe. De trabajar para encontrar la creación de significados mediante un trabajo cooperativo (Gergen y Gergen, 2011), de realizar la construcción social de un proyecto sencillo, que ahora adquiere mayor validez por ser una creación compartida.

Otro factor que está implícito en el grupo es haber participado en el Seminario de Autoformación realizado con algunos académicos del Área 2 de la Unidad Ajusco, que no han desistido de impulsar proyectos y grupos de trabajo: Roberto Pulido Ochoa y Carmen Ruiz Nakasone. Es ahí donde nos relacionamos con la narrativa biográfica y con Pedagogía por Proyectos y conocimos a Josette Jolibert, Daniel Suárez, Carlos Lomas, Amparo Tusón, Gregorio González, entre otros. Participar en la fundación de la Red Metropolitana de Lenguajes nos llevó a relacionarnos con la Red Lenguaje México, con la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y con la Red Iberoamericana de Colectivos y Redes de maestros y maestras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad.

Experiencias de autoformación

El espacio intersemestral de agosto de 2009, dio pie a desarrollar desde la Coordinación de Docencia un seminario de autoformación con los académicos que se involucrarían en el posgrado. Beatriz Mendoza del Río, docente de secundaria especialista en lengua y contratada con 12 horas fue pilar en la preparación de este seminario, así como los dos primeros trimestres del posgrado. De forma natural se integró a nuestro incipiente grupo. Ya éramos cuatro. Juntas diseñamos el Seminario sobre Competencias en Sentido Crítico, útil para atender el primer año del posgrado, formamos una antología física y una digital.

La disposición de los académicos convocados al seminario ayudó a que este se enriqueciera de su bagaje de conocimientos y textos, que sirvieron de base para realizar el trabajo cuando asumí la responsabilidad de la especialidad de Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria (ELyRL). Al retiro de los académicos, se integraron dos compañeras con inquietudes diferentes y eso hizo caminar más en soledad. La ruta se torcía a cada rato, no se confluía, y era notorio para los estudiantes. Ya ingresaba, en 2010, la 2.ª generación y era evidente que la línea de ELyRL necesitaba fortalecerse en Pedagogía por Proyectos y en investigación biográfico-narrativa. Eso llevó a tocar las

puertas de otras compañeras y compañeros de la Unidad para invitarlos al grupo, así surgió la necesidad de la autoformación.

EL NACIMIENTO

A inicios de 2011 se fue cocinando la actual formación del grupo. Surgieron acercamientos informales y, finalmente, aunque pocos, nos reunimos a principios de febrero: éramos cuatro de tiempo completo y una maestra era de 20 horas. Aportamos las características del documento fundador y acordamos conocer más ampliamente la narrativa-biográfica como método de investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), así como adentrarnos en Pedagogía por Proyectos, una estrategia de formación hacia la cultura escrita (Jolibert y Jacob, 2003; y Jolibert y Sraïki, 2009).

Me quedó la tarea de hacer el documento con los avances que había presentado más los aportes, la calendarización de las reuniones y los temas relacionados con la narrativa. Acordamos vernos cada 15 días o mínimo una vez por mes. Llegó el momento de bautizarnos y valoramos que al participar de varias áreas quedaba la propuesta planteada en el seno del grupo: Lenguajes, Diversidad e Interdisciplinariedad, aunque por un error quedó eliminado lo de diversidad.

En la siguiente reunión, segunda quincena de marzo, se leyó el documento fundador. Roberto Vera Llamas y Ricardo Pérez Córdoba, entre broma y broma, aportaban, y Antonia Yudelevich les hacía tercera. Eran los académicos decanos en la Unidad UPN 094, y asomaba la experiencia en su voz. Se incorporó Elvia Pacheco Mora, historiadora de profesión, pero amante de la literatura. Manuel Martínez Marín de cuatro horas, cuyo ánimo y cooperación siempre se hacían presentes. Ma. de la Luz Minú Torres, de 12 horas, siempre solícita, y del mismo número de horas cada una: Guadalupe Correa y Ma. Eugenia Saíto, que al igual que Javier Lazarín, de 20 horas, participaban solidarios y a lo lejos debido a sus compromisos en otras instituciones. Los horarios diversos provocaban un trabajo irregular en el finalmente grupo formado después de tres largos años de espera.

Propósitos, organización y algo más

Nuestros propósitos se definieron en razón de compartir el conocimiento y participar en actividades, hoy llegan hasta realizar producciones locales, nacionales e internacionales (figura 1). La organización fue sencilla, pocas actividades para avanzar, pues la mayoría de los que actualmente conformamos

el colectivo son de plazas asignatura, esto es, trabajadas frente a grupo, lo que significa que se dedican a la docencia (figura 2). Nuestra planeación quedó conformada de acuerdo con la disposición de tiempo y bajo la idea de que los recursos económicos son propios.

La pronta visita de Daniel Suárez –cuyo grupo nos ha aportado sobre la re-significación de la práctica docente, la comunidad de atención mutua y la clínica de edición– a la Unidad Ajusco, contribuyó a cumplir uno de los propósitos y a orientar a los estudiantes de la primera generación, pues éramos los únicos que en ese entonces trabajábamos narrativa-biográfica en la Unidad UPN 094.

Figura 1. Organización del Colectivo de Lenguajes e Interdisciplinariedad

- Reuniones operativas de organización del grupo y de las actividades.
- Reuniones quincenales de autoformación.
- · Dos reuniones intersemestrales.
- Lectura y análisis de diversas fuentes de referencia.
- Asistencia libre a foros que enriquezcan nuestras trayectorias formativas.

Figura 2. Propósitos del Colectivo de Lenguajes e Interdisciplinariedad

- Retroalimentar el trayecto formativo de cada integrante del grupo con respecto a Pedagogía por Proyectos y Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, a través de dos talleres de autoformación.
- Fortalecer nuestra formación con la asistencia a foros externos en relación con la lengua y en las disciplinas que se requiera, así como con la documentación narrativa.
- Impartir el diplomado La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos en Educación Básica y la especialización en Enseñanza de la Lengua en la Educación Básica.

En diciembre pretendimos la asistencia de Carlos Lomas y Amparo Tusón, que son el soporte teórico para lo lingüístico y literario en la especialidad, y de Josette Jolibert, nuestra cabecera didáctica en la enseñanza de la lengua. Ambicionábamos que dieran una conferencia o algún taller, pero lo impidió la falta de recursos. El apoyo de la Dirección de Unidades de ese entonces hizo que Jolibert diera en el pequeño auditorio de la Unidad UPN 094 lo que llamamos *charla de café*, con la asistencia de estudiantes y maestros de varias Unidades UPN del DF.

En Oaxaca pudimos estar con los otros dos especialistas, de quienes con el tiempo obtuvimos su amistad. Ni los estudiantes ni nosotros nos perdimos de su presencia y conocimientos, lo que ha fortalecido la visión de una educación y alternativa emancipadora. Otro amparo y cobijo de autogestión

ha sido la Red Metropolitana de Lenguaje, que a partir de 2019 se nombra Red de Lenguaje México. Otra educación es posible. Nodo Metropolitano (figura 3).

Las reuniones de trabajo, en el pequeño cubículo de lengua o el auditorio de

Figura 3. Contra	Figura 3. Contrato Colectivo del Grupo de Lenguajes e Interculturalidad				
Tareas	Fecha	Responsable	Recursos		
Reunión de organización	1a. quincena de abril de 2011	Todos			
Asistencia al taller y Conferencia de Document- ación Narrativa con Daniel Suárez, en la Unidad Ajusco	2a. quincena de abril de 2011	De acuerdo a la posi- bilidad de cada quien			
Reunión de trabajo para seleccionar textos	1a. quincena de mayo de 2011	Quienes se puedan incorporar	Textos de Daniel Suárez y Antonio Bolívar		
Reunión de trabajo para seleccionar textos	2a. quincena de mayo de 2011	Quienes se puedan incorporar	Textos de investigación biográfico-narrativa		
Reunión de trabajo para seleccionar textos	4 de junio	Todos	Textos de Jolibert		
Reunión de Introducción a Pedagogía por proyectos		Expositor inicial: Javier Lazarín Guillen. Todos comentamos	Introducción a Pedagogía por Proyectos. Texto: Interrogación de textos: Vivencias en el aula. Aprendizaje		
Continúa Reunión de Intro- ducción a Pedagogía por proyectos	18 de junio	Todos comentamos			
Asistencia a la Red Metro- politana de Lenguaje de quienes estén integrados a ella o quieran integrarse	21 de junio	Responsable Olimpia González			
Asistencia al Encuentro que se programará en Oaxaca	8 al 10 de diciem- bre de 2011 en Oaxaca, Oax.	Los que se requieran. Solicitar apoyo a la Unidad 094			
Asistencia a la conferencia y Taller con Carlos Lomas y Amparo Tusón en Oaxaca. Impulsar asistencia de estudiantes	8 al 10 de diciem- bre de 2011 en Oaxaca, Oax.	Organización en la Red Metro			
Lectura de los textos acordados en el Grupo Lenguajes, Diversidad e Interdisciplinariedad	Fechas que se acuerden	Diseño de los Semi- narios de Autofor- mación, por Olimpia González			

la Unidad UPN 094, tenían que ver con la discusión de referentes que aportara la línea o algunos de los integrantes. El contrato colectivo realizado fue muy flexible, por las actividades propias de cada quien. Se impulsaron

tres acciones autoformativas: el Seminario de Pedagogía por Proyectos, el taller La memoria pedagógica a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y Aportes literarios a la narrativa biográfica, que se realizó directamente con egresados de la primera y segunda generación, quienes también hicieron trabajo de búsqueda de textos, específicamente literarios, pues la propuesta para atender el sentido de los relatos con un toque literario la proporcionaba el libro: *La araña en un zapato*, coordinado por Gloria Pampillo (2004), una producción argentina que tiene que ver con la estructura narrativa literaria y la investigación, que nos aporta de forma didáctica los recursos del relato.

El tiempo pasa inexorable, unas etapas se cierran y otras se abren. Ricardo se enfermó y asistía intermitentemente. Otras maestras dieron prioridad a su especialidad y buscaron su camino, de forma natural surgió la depuración. Eso hizo que la búsqueda para fortalecer al grupo la hiciera hacia dentro y no hacia afuera. No es fácil encontrar quien trabaje la narrativa biográfica y Pedagogía por Proyectos. Si bien Manuel Martínez Marín se incorporó a la línea, no era suficiente, se puso en marcha el diseño del mismo posgrado, realizado con compañeros de Michoacán, pero con apoyo de la tecnología: MEBTic, que solo sobrevivió dos generaciones. Mi mirada se dirigió hacia mi tutorada Anabel López López. Comenzó con seis horas. Se le fue preparando, formando, la incluí conmigo en talleres y capacitaciones que solicitaban en algunos estados de la República mexicana, así como a Manuel y a otras compañeras, con el fin de que tuvieran experiencia en la formación docente.

La disposición de Anabel en los procesos que vivíamos facilitó familiarizarse con la academia de esta Universidad, y se logra su ingreso a la investigación que registré en la CESPII.* Meses después la pudieron proponer en 12 horas. El grupo se estaba nutriendo, aunque con retacería de horas: Roberto, Manuel, Guadalupe, Javier, Anabel y Minú, quien era nuestro apoyo en logística por solo dar clases en licenciatura, y ahora Anabel, quien sería la próxima responsable de la línea. En agosto de 2013, Guadalupe logra tiempo completo en la Normal y el espacio lo ocupa una maestra de primaria, Claudia Martínez Montes, especialista en matemáticas por la UPN Ajusco y sabedora de narrativa y Pedagogía por Proyectos, además de que coincidíamos en la Red Metropolitana de Lenguajes.

^{*}La CESPII es la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Investigación e Intervención, creada en la Dirección de Unidades de la UPN para las Unidades UPN del DF, o Ciudad de México, y a petición de las mismas, para incentivar las actividades de investigación. La conforman un académico de cada Unidad.

Ricardo Pérez Córdoba se jubiló, su jovialidad y orientación en diversos procesos académicos y pedagógicos, consejos, bromas, anécdotas llenas de su vida rural como el de dejarle sus zapatos nuevos al cocodrilo que le salió al paso en un pueblo donde tuvo su primer trabajo de maestro en su natal Veracruz, antes que su vida. Al irse, perdimos 40 horas en la línea de lengua y mucha experiencia que el resumía en la frase *la palabra es vida*.

En abril de 2015, para mi fortuna o desfortuna, según se mire, acepté la Dirección de la Unidad, debido a esa responsabilidad la directora de Unidades UPN, la maestra Xóchitl Moreno, autorizó que se ocuparan algunas de las plazas de asignatura desiertas. Ingresaron dos jóvenes maestras: Karla Liset Aguilar Islas ocupando dos plazas, una de 12 horas y una de seis, y Mireya Martínez Montes con una de 12 y una de cuatro horas, que más tarde les modificarían so pretexto de la austeridad republicana. Anabel tuvo un incremento de 20 horas más las 12 que ya trabajaba. Karla, además de ser especialista en educación artística, aportó la visión de la Transversalidad crítica. Juntas asumimos, lo que predicamos: estamos auto-formándonos y co-formándonos. Somos un colectivo de trabajo que enfrenta los retos ante la adversidad.

LA HISTORIA NOS CONSTRUYE Y RECONSTRUYE

Roberto, de quien nos pesa su ausencia, presumía que éramos el grupo joven en toda la Unidad, aunque él y yo ya teníamos nuestros años, daba frescura a las experiencias, reaprendíamos en un abanico de múltiples saberes, se establecía una convivencia académica reflexiva más continua y resignificábamos diversos aprendizajes que como vasos comunicantes entran y salen de nuestra vida profesional. Llegan a surgir discrepancias, pero el compromiso siempre ha pesado y el trabajo se desarrolla.

La cercanía con una de las creadoras e impulsoras de la propuesta didáctica Pedagogía por Proyectos Josette Jolibert, las producciones individuales y colectivas que ha realizado, los seminarios, talleres y conferencias que ha impartido, nos orientan en la aplicación de la misma. La mayoría de nosotros hemos aplicado la propuesta y eso hace que podamos orientar

La cercanía con una de las creadoras e impulsoras de la propuesta didáctica Pedagogía por Proyectos Josette Jolibert, las producciones individuales y colectivas que ha realizado, los seminarios, talleres y conferencias que ha impartido, nos orientan en la aplicación de la misma. La mayoría de nosotros hemos aplicado la propuesta y eso hace que podamos orientar con mayor certeza desde la práctica.

con mayor certeza desde la práctica. Claudia, quien tuvo la oportunidad de impartir un taller de Pedagogía por Proyectos en una Zona Escolar, que le sirvió de experiencia, se retira en 2018, y en su lugar se convoca a Vanya Pereyra García, docente de preescolar, de la 6.ª generación de ELyRL. Seis meses después, se recuperan 12 horas para la línea, ingresa Exza Zamná Pérez Hernández, también de misma generación; sus habilidades en la tecnología y su interés por ser formadora de docentes nos han fortalecido.

El Colectivo de Lenguajes e Interdisciplinariedad ha logrado reconocimiento como tal, saben de los trabajos que emprendemos y proponemos, aunque la formación y la actualización no las abandonamos. Hasta ese momento, 2018, éramos nueve: Roberto, Manuel, Anabel, Karla, Mireya, Vanya, Exza, Minú y yo, Olimpia. Dos de plaza base y el resto de contrato. La vida de este grupo la comparo con el cortometraje *El circo de las mariposas*, dirigido por Joshua Weigel (2009): cada uno de nosotros en su individualidad tenía algo que servía al conjunto. Roberto, antes de enfermar, me dijo: "maestra, la felicito, logró usted su propósito, formar un grupo. La Universidad ya necesita gente joven. No lo imaginé siquiera".

Nosotros tampoco nunca imaginamos que creceríamos en número ante su pérdida, el 31 de diciembre de 2018. Ya no es testigo de la continua lucha por conservar las plazas de contrato de mis compañeras y compañeros, de nuestros acuerdos y discordancias, de la llegada de más compañeras jóvenes y trabajadoras. Al ocupar Anabel esa plaza a propuesta del director, se incorpora Alfredo Maldonado Sánchez con 20 horas, Karla y Manuel tienen incremento de horas, e ingresa Romelia Barragán con seis horas, por un corto tiempo, pero por errores de gestión; la solidaridad del grupo cubre el salario de ella y tuvo que partir.

LA POLÍTICA DEL ESTADO

La aplicación incorrecta de la 4.ª Transformación, que conlleva la austeridad republicana aplicada por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, trae a la UPN la reducción del presupuesto educativo, y eso contrae una continua y desgastante lucha por la defensa de las plazas de mis compañeros interinos, que persiste hasta la fecha, sin importar que se cree un clima de incertidumbre y distraimiento de lo esencial: el trabajo académico, la formación. Si bien estamos en contra de la corrupción, surge una constante lucha cada cinco meses y medio por verse contratados. Eso trastoca la dinámica laboral y académica, pero provoca que nucléemos como grupo. De nuestra parte, surgen oficios y movilizaciones de solicitud de respeto a nuestro derecho

al trabajo; tocamos puertas con el secretario de Educación Superior, en la SEP, con el mismo presidente. Damos una nota periodística en *La Jornada*, e incluso, este medio nos publica una carta sobre respeto a los programas y recontrataciones. Trabajamos bajo incertidumbre e inestabilidad. Como resultado de ello, Karla pasa a 20 horas, Mireya y Manuel se quedan con 12, y luego con cuatro horas. Eso hace que se propongan a nuevos compañeros: regresa Claudia a seis horas, se propone a Jazmín Haydee Vázquez Olvera de la 7.ª generación, en 12 horas, quien al haber nuevos movimientos pasa a 40 y actualmente a 20 horas. Ingresan Genoveva Piedra Rodríguez de la 6.ª generación y Sandra Betci Trejo Fragoso de la 8.ª, ambas de nuestra línea.

LOS CAMINOS SIGUEN Y SE DIVERSIFICAN

Llegamos a ser 12, ante el embate a los interinos quizás solo seremos ocho. No obstante, cada uno con cualidades y defectos, con su sello personal en lo que hace, sigue en su trabajo sin olvidar lo colectivo. Nuestras producciones conjuntas y con nuestros estudiantes traen en sí ese compromiso de trabajo gestivo y autogestivo: *Transformaciones, voces y poder. ¿Qué vamos a hacer juntos? Sueños, Voces y Escritos de Libertad. Sembrando palabras para cosechar ideas. De relato en relato, una metamorfosis pedagógica. Telar de polifonías y las que están en la panadería, Travesías Pedagógicas y Relatos con aroma a escuela.* Los temas, que se vuelven objeto de estudio, son los elegidos empíricamente por los estudiantes-docentes que ingresan. Se afinan en el Diagnóstico Específico, se atiende que sean del interés de los estudiantes en quienes aplicarán. El consenso no es de palabra, es de hecho (figura 4).

Los encuentros siguen con cada generación. Concurrimos a diversos tipos de eventos: presentaciones de libros, conferencias, mesas redondas, seminarios, talleres relacionados con los contenidos de los bloques, presentación de los proyectos por los niños. Con la 2.ª generación participamos en la Jornada Educativa de la CNTE, 2011, en el zócalo de la Ciudad de México. Estamos presentes en eventos locales interlíneas con otras Unidades UPN y de la Unidad. Asistimos a congresos nacionales y a congresos Internacionales: en Brasil, Argentina, Perú, y en México, y próximamente, Colombia, pero la pandemia lo detuvo.

Figura 4. Temas que se han trabajdo de los aspectos de la lengua

- El uso del cuento para fortalecer los ambientes alfabetizadores en preescolar.
- El fortalecimiento de las competencias lectoras de las docentes de preescolar como principio para fomentar la lectura en los niños.
- La realización de talleres formativos bajo principios de Pedagogía por Proyectos, aplicados a docentes de los tres niveles educativos.
- El trabajo con la expresión oral en niños de preescolar y en primaria, sea en lo general o en su aspectos argumentativos, como herramienta para trabajar los contenidos de Educación Física o en apoyo a la alfabetización en inglés en preescolar.
- El fomento a la lectura en los tres niveles para incrementar la comprensión lectora.
- La lectura de cuentos y su discusión para fortalecer los valores y hacerlos vivenciar, en secundaria.
- La comprensión lectora a través de textos expositivos y de la poesía, de los clásicos, para fortalecer el autoconcepto, la lectura recreativa, utilizando la interrogación de textos e incorporando la transversalidad crítica.
- La promoción de la lectura a través del cuento, de la poesía, de lectojuegos, de salas recreativas, en los tres niveles educativos.
- La producción de diversos tipos de textos dirigidos hacia la apropiación de contenidos de Biología y de Inglés, en primaria y secundaria.
- La producción de diversos textos informativos, expositivos, argumentativos, literarios, tanto en preescolar y primaria como en secundaria.

REFLEXIÓN FINAL

El tesón, el compromiso, la disposición, son pilares que se nutren de forma constante en el tiempo, características de este Colectivo de Lenguajes e Interdisciplinariedad. Los problemas, las discusiones, las desavenencias, no evitan que el trabajo fluya, que el camino se llene de abrojos.

- Se han atendido diversos aspectos problemáticos de la enseñanza de la lengua y de otras asignaturas en los tres niveles educativos de la educación básica en la MEB, bajo los ejes mencionados: Pedagogía por Proyectos y documentación biográfico-narrativa.
- Se abordan temáticas de los grandes aspectos de la lengua: lengua oral, producción de textos, lectura en cuanto a fomento y comprensión, el tratamiento de literatura y lingüística para su mejora en el aprendizaje. Al tratar temas de otra disciplina o área del currículo, la lengua es la herramienta que los facilita.
- Realizar encuentros de los proyectos de los estudiantes cada trimestre, nos ha permitido darnos cuenta de avances, retrocesos, estancamientos en la atención de cada uno de los bloques; y a los estudiantes les orienta

escuchar esas voces y miradas en los trabajos que construyen y en sus intervenciones. Además, se les realimenta con las listas estimativas y rúbricas que ocupamos para evaluar sus trabajos escritos durante el trimestre. Esto nos permite reconocer fallas, fortalecer procesos nuestros y de los estudiantes, hacer cambios en cada uno de los bloques, mantener a uno de nosotros en el mismo bloque metodológico o cambiar para buscar avances.

- Este grupo es una fortaleza en sí que ha contribuido a formarnos en el conjunto con nuestros estudiantes y como colectivo mismo, en la medida de nuestras posibilidades.
- Como producto y parte de la propia especialidad, se realizan encuentros comunitarios, donde asisten niños y padres de familia que escuchan el relato de su maestra o maestro que narra una parte de lo que trabajo con ellos en la intervención pedagógica, reconociendo con ello su voz y existencia.
- En el aspecto de nuestra formación, como grupo, se han diseñado seminarios, talleres y cursos que nos llevan a adentrarnos hacia diversos aspectos que tienen que ver con los dos ejes de la especialidad de lengua, con aspectos que en el contexto de la reforma educativa se han aplicado en el país. Esta realimentación implica asumirnos como lectores permanentes, insistir en predicar con el ejemplo.
- Participar en las redes ha sido trascendente en nuestra formación, nos ha
 fortalecido y ampliado el horizonte de conocimiento, de pensar la enseñanza y el aprendizaje, lo educativo, otras formas de hacer investigación,
 en otros estados y países. Combinamos nuestro trabajo con el movimiento democrático apostando hacia una educación alternativa, donde
 nuestros niños y jóvenes sean felices y vivan en igualdad y equidad.
- Hemos aprendido a valorar la importancia del trabajo colegiado, el seguimiento del trabajo de los estudiantes mediante las tutorías. Tenemos ya, un rico abanico de apoyos externos para las tutorías: de las otras Unidades de la Ciudad de México, de la UNAM, la UAM, la BENM y de nuestro propio semillero ubicado en primarias, secundarias, y de donde varios colaboradores han ascendido a subdirectores y a directores.
- Atender diferentes bloques, según se requiera y se muestre nuestro trabajo y desempeño, nos hace apropiarnos con mayor seguridad de los conocimientos y de la estructura de la MEB y la línea de ELyrl, así como de la bibliografía correspondiente a cada bloque.
- Nos encontramos en estos momentos en una segunda etapa de lucha en cuanto a las recontrataciones, que parte desde el Consejo de nuestra Unidad UPN 094. Otra vez a denunciar públicamente, a ingresar oficios con la rectora y esperando respuestas sobre si respetarán las propuestas.

Nuestra espera por los exámenes de oposición continúa. La inestabilidad en el empleo sigue y nos persigue cada semestre.

REFERENCIAS

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- García Culebro, F. D. (2019). Entrevista a Peter Mclaren: La pedagogía crítica no es una metodología, es una filosofía de vida y una manera de vivir. En *Otras voces en educación*. Recuperado de *http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/329365?fbclid=IwAR1Ecve3f6a0W25ZYcXys4ZdCh9PGEvxss9mNcEK o7QxbkZZjk00PfQtLXs* el 25 de noviembre de 2019.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid, España: Paidós (*Psicología Psiquiatría Psicoanálisis No. 248*).
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Providencia, Chile: Comunicaciones Noreste LTDA.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Pampillo, G. et al. (2004). La araña en un zapato. La narración. Teoría, lecturas e investigación y propuestas de escritura. Buenos Aires, Argentina: Libros de la Araucaria.
- Rodríguez Rojo, M. (1996). Transversalidad y democracia en el contexto europeo. Monográfico. *Revista de Educación* (309), 95-126. Recuperado de *http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71600/00820073003893. pdf?sequence=1* el 2 de enero de 2020.
- Suárez, D. H. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Entre Maestros. Revista para maestros de Educación Básica*, 7 (22). México: UPN.
- Weigel, J. y Weigel, R. (2009). *Circo de las mariposas*. Cortometraje de cine independiente de 2009, dirigido por Joshua Weigel y protagonizado por Eduardo Verástegui, Nick Vujicic y Doug Jones.

DE LA CULTURA VIVA AL PROCESO DE SU ESCRITURA

√VICTORIA YOLANDA VILLASEÑOR LÓPEZ*

vlopez@upn.mx

Villaseñor López, V. Y. (2018). De la cultura viva al proceso de su escritura. Proyectos didácticos interdisciplinarios en la escuela primaria. México: UPN.

Organizado en tres grandes partes, el libro *De la cultura viva al proceso de su escritura* aspira a ser un ejercicio propositivo y explícito del tipo de proyectos interdisciplinarios que los maestros de educación primaria pueden poner en práctica en sus aulas y a lo largo de un ciclo escolar.

La primera parte está integrada por cuatro capítulos, ahí se reconstruyen el contexto cultural, las situaciones y escenarios comunicativos que dan lugar al proyecto escolar que conformó el corpus de estudio: el conjunto de textos de la Monografía de Santa Ana: Retratos del pasado para valorar

mi presente. Se trata del proyecto interdisciplinario desarrollado por los alumnos de la escuela primaria Vicente Guerrero, ubicada en Santa Ana Trapiche, Oaxaca, durante el ciclo escolar 2008-2009.

A través de este proyecto interdisciplinario se recorren todas las asignaturas del currículum, los niños y sus maestras recuperaron la historia, la cultura, los saberes y valores de su comunidad: un proceso arduo, complejo y luminoso que la maestra Migdalia Luna Cruz puso en marcha con sus dos colegas y los niños de los seis grados.

En la segunda parte del libro, compuesta por tres capítulos, se da cuenta de una concepción didáctica fecunda e integradora que atraviesan



los procesos de lectura y escritura, según pueden ponerse en práctica durante la educación básica y, particularmente, en la escuela primaria.

Tal concepción, desarrollada en el campo de la didáctica de la lengua, permite advertir qué componentes contextuales, discursivos y lingüísticos se activan durante el proceso de la puesta en texto de los ocho temas que constituyeron el proyecto escolar *Retra*tos del pasado para valorar mi presente.

En la tercera parte del libro, integrada por cuatro capítulos, se analizan las versiones de los casi 30 textos producidos por los alumnos en su *Monografía* (el proyecto interdisciplinario que recorre todas las asignaturas del currículum) a fin de explicitar los procesos, estrategias y recursos de aprendizaje.

^{*} Profesora-investigadora de la UPN Ajusco.

CARTAS DEL LECTOR

Distinguidos lectores de la revista Entre Maestros:

Soy docente de nivel primaria y medio superior, es para mí un enorme placer leerme en sus experiencias, sobre todo nutrirme de sus páginas al conocer lo que ocurre en las aulas de viva voz de los protagonistas.

La emoción me embarga al recrearme en la vivencia del otro, que, aunque distante, comparte los mismos sueños y anhelos. La valiosa información que acercan a los maestros de educación básica, ha permitido beneficiar a muchos

niños, quienes descubren que la escuela no tiene que ser aburrida; asimismo a los profesores, que están dispuestos a mejorar su práctica.

En general me parecen muy enriquecedoras todas las secciones, sin embargo, Encuentario, Para la biblioteca y Aprendiendo a través del cine, son de mi especial atención, pues considero que mediante la lectura y el arte se vislumbran múltiples caminos para seguir aprendiendo.

Me despido no sin antes reconocer el trabajo y dedicación de todos los que hacen posible cada número de la revista *Entre Maestros*.

Jazmín Haydee Vázquez Ortega

Docente de la escuela primaria

Ermilo Abreu Gómez

y de la Unidad UPN 094 Centro

de la Ciudad de México

¡HAGAMOS UNA REVISTA! Un plan en espera de su aplicación!

Evelin Mariel Corzo Trejo² mariel.corzo@gmail.com

Contextualización

La siguiente planeación didáctica es el resultado de un ejercicio de mejora y adecuación al trabajo realizado en el proyecto de intervención en escritura titulado La revista escolar como un camino hacia la alfabetización académica,¹ en el cual, con alumnos de tercero de secundaria se elaboró y publicó la revista escolar *Los Nopales de Alvarado*, con el propósito de favorecer su transición de escritores novatos a escritores expertos. Es por ello que, considerando su génesis, esta planeación se presenta como una propuesta optimista en espera de ser aplicada por otros docentes en diversas situaciones o contextos escolares cuyos intereses sean afines a ese propósito.

Justificación

La elaboración de una revista escolar ofrece a los alumnos la oportunidad de crear textos propios y, por ello, de encontrar utilidad e importancia en la práctica de la escritura, ya que "No se aprende la escritura en abstracto, sino en función de los textos producidos y de las situaciones de comunicación en las cuales se ponen en funcionamiento" (Dolz Mestre, Gagnon, Mosquera Roa y Sánchez Abchi, 2014, p. 16). Plantearla con un enfoque multidisciplinar contribuye a que los estudiantes reconozcan que a través de la escritura (y del lenguaje en general) también se puede aprender en las demás disciplinas.

¹ Es docente de Español de la escuela secundaria diurna 181 Puerto de Alvarado, alcaldía de Tlalpan, Ciudad de México.

² Este trabajo recepcional fue presentado para obtener el grado de Especialista en Enseñanza del Español en Educación Básica, por la UPN.

Propósitos

- Brindar un espacio real de comunicación para que los jóvenes se desenvuelvan activa y reflexivamente en su proceso de aprendizaje.
- Ampliar el bagaje de los alumnos sobre géneros textuales o tipología para que, además de identificar sus funciones y características, los usen en la comunicación y fundamentación de sus conocimientos sobre diversas disciplinas.

Consideraciones/aclaraciones

- Sobre la organización del tiempo. Se presentan 31 clases (de 50 minutos cada una) organization das en sesiones con la oportunidad de calendarizarse dentro de un ciclo escolar, según convenga al docente.
 texto para la revista a partir de lo visto en las demás clases (o sesiones).
 Sobre los roles a desempeñar por los alumnos. Deberán elegirse jefes y subjefes para las
- 2. Sobre la clasificación de las sesiones. En el plan, se alternan los diferentes tipos de sesiones, pues se busca brindar el tiempo requerido para profundizar en los elementos y subprocesos de la escritura: planeación, textualización y revisión (Caldera, 2003), así como en aquellos aspectos de mayor dificultad o desconocimiento por parte de los alumnos. Por lo tanto, hay:

- a) Sesiones-taller. Están destinadas a profundizar en un conocimiento particular, como los géneros textuales o las herramientas del procesador de textos.
- b) Sesiones-modelo. Son aquellas donde el docente, junto con los alumnos, elabora o modela el proceso que posteriormente el alumno realizará "solo".
- c) Sesiones-progresivas. Se refieren a aquellas clases donde el alumno se enfoca en la planeación, en la elaboración y en la revisión de su texto para la revista a partir de lo visto en las demás clases (o sesiones).
- por los roles a desempeñar por los alumnos. Deberán elegirse jefes y subjefes para las secciones de la revista (quienes estarán a cargo del trabajo y organización de sus integrantes), así como alumnos revisores de estilo, alumnos revisores de la calidad y veracidad de la información y alumnos editores, los cuales se irán nombrando a medida que se conoce al grupo y se realizan algunos trabajos.
- Sobre una biblioteca móvil. Se sugiere la implementación de un

acervo físico con distintos materiales de consulta impresos (libros, revistas, artículos de internet impresos, periódicos, entre otros) que sea de fácil traslado (una caja, una maleta...) a las aulas³ para que los alumnos tengan acceso a la información.



³ Si la escuela cuenta con una biblioteca, acceso a internet u otros servicios que faciliten la búsqueda de información, este recurso podría omitirse.

Desglose del plan de acción

1	Tema/subproceso: Introducción al proyecto		
Sesión progresiva	Propósito Que el alumno conozca el proyecto que iniciará y sus razones.	Actividades Explicar el proyecto. Revisión de varias revistas para identificar qué elementos lleva, cómo se estructura o	Recursos Revistas varias (en la biblioteca móvil).
Número de clases = 2 (#1, #2)	Aprendizaje esperado Conoce las características de una revista desde su composición hasta los involucrados en su realización.	 características en general. Organización del grupo por secciones de la revista y por roles de los estudiantes en ella. Redacción de primeros acuerdos o contra- tos personales. 	Evaluación Observación y registro de acuerdos.

2	Tema/subpro	ceso: Los géneros textuales y sus características	
Sesión- taller	Propósito Que el alumno identifique los géneros textuales que se encuentran más presentes en el contexto escolar. Aprendizaje esperado	Actividades Lectura de textos de algunas revistas para identificar géneros y características. Elaboración de cartel sobre las diversas modalidades textuales. Análisis de un texto para la posterior elaboración de una ficha descriptiva (repetir	Recursos Revistas varias (en la biblioteca móvil). Textos específicos. Hojas blancas. Papel bond.
Número de clases = 5 (#3, #4, #5, #6, #7)	Identifica géneros antes de escribir.	con otros textos). • Archivar materiales en la biblioteca móvil.	Evaluación. Registro de actividades, hoja de observación de dificultades.

3	Tema/subproceso: Plan o esquema de escritura		
Sesión progresiva	Propósito Que el alumno reconozca la importancia de un plan de escritura como una forma de organizar el proceso.	Actividades Repartir revistas para observar los temas y elegir los propios para cada sección. Hacer lista de temas y responsables. Buscar en la biblioteca móvil material	Recursos Revistas varias (en la biblioteca móvil). Cuadernos.
Número de clases = 3 (#8, #9, #10)	Aprendizaje esperado Valora la importancia de planear la escritura al diseñar un esquema en función de su audiencia, finalidad comunicativa y el tipo de texto.	relacionado con su tema para definir propósito, público al que irá dirigido el texto a crear y los subtemas o preguntas guías que abordará. • Definir tipo de texto a hacer (tentativo).	Evaluación Registro de actividades.

⁴ Expositivos, argumentativos, narrativos y descriptivos, que Castillo (2013) señala como modos de organización del discurso, los cuales "son esencialmente formas generales de plantear un tema".

4	Tema/subproceso: Plan o esquema de escritura, búsqueda de información y textualización		
Sesión modelo	Propósito Que el alumno aprecie la importancia del plan y comience a apropiarse de su uso. Aprendizaje esperado Emplea el plan de escritura para	Actividades Dar un tema y elaborar un plan-esquema grupalmente. Leer información sobre el tema, identificar ideas clave y parafrasearlas. Definir el texto que se elaborará (género textual) y revisar la ficha descriptiva	Recursos • Fichas descriptivas de los géneros textuales (en la biblioteca móvil). • Información sobre el tema elegido.
Número de clases= 5 (#11, #12, #13, #14, #15)	determinar el lenguaje adecuado para dirigirse a sus posibles lectores al redactar un texto prueba, así como para estructurar la presentación de este.	 correspondiente. Elaborar grupalmente una rúbrica sobre las características que deberá tener el texto a producir a partir de la ficha descriptiva. Escribir conjuntamente el texto retomando el plan y siguiendo la rúbrica. 	Evaluación Registro de observación: facilidades, dificultades.

5	Tema/subproceso: Búsqueda de información y textualización		
Sesión progresiva y sesión taller	Propósito Que el alumno aplique los contenidos y ejercicios vistos en la redacción de su texto Aprendizaje esperado Utiliza instrumentos de revisión para facilitar la revisión de varios elementos de un texto.	 Actividades Lectura y selección de información. Solicitar a los alumnos: "verificadores de información" que apoyen en la búsqueda de esta. Elaborar rúbricas⁵ para cada tipo de texto. Proporcionar ejemplos de textos para que inicien la redacción/textualización. Lectura de pequeños avances en plenaria 	Recursos • Fichas descriptivas de los géneros textuales (en la biblioteca móvil). • Información sobre el tema elegido, • Rúbricas. • Ejemplos de textos.
Número de clases=5 (#16, #17, #18, #19, #20)	Recupera los elementos vistos sobre planeación, adecuación y revisión para elaborar el borrador de su texto.	para compartir con el grupo. • <u>Clase talle</u> r = nexos o conectores para cohesionar la información.	Evaluación Registro de observación: facilidades, dificultades.

⁵ Que sean realizadas conjuntamente entre alumnos y docente quien, a través de la elaboración previa de sus instrumentos, podrá dirigir mejor el proceso.

6			
Sesión modelo	Propósito Que el alumno reconozca que la revisión va más allá de lo ortográfico.	Tema/subproceso: La revisión Actividades Hacer lluvia de ideas sobre la importancia de la revisión. Revisar un texto creado por algún alumno de otro grupo o grado (sin alguna revisión previa).	Recursos Cartulina, hojas blancas, colores, ejemplos de textos creados
	Aprendizaje esperado Comprende que la revisión es una práctica necesaria dentro del proceso de escritura y la	 Crear conjuntamente una lista de aspectos que se deben revisar en un texto para garantizar la coherencia, cohesión y adecuación de este. Repartir un segundo texto para que los 	por alumnos sin revisión ni corrección alguna, lápices, goma.
Número de clases= 2 (#21, #22)	emplea para verificar que su texto está cohesionado, es coherente y pertinente ⁶	 alumnos revisen con base en la lista. Leer las revisiones señalando que también estas deben cuidar los elementos enlistados. Elaborar un cartel o infografía a partir de la lista creada para tenerla a la vista de todos y seguirla. 	Evaluación. Registro de observación: facilidades, dificultades.

7	Tema/subproceso: La revisión		
Sesión progresiva	Propósito Que el alumno sea cuidadoso de la revisión del texto que produce. Aprendizaje esperado	Actividades • Seleccionar algunos textos que se han creado para la revista para ser leídos en voz alta al grupo, por los autores. • Guiar las sugerencias y observaciones (tomando en cuenta el cartel creado con anterioridad).	Recursos Cartel sobre elementos de la revisión (biblioteca móvil), hojas-guía para revisar textos, hojas blancas.
Número de clases= 3 (#23, #24, #25)	Verifica que su texto es claro, coherente y pertinente.	 Formar parejas para que revisen el texto del otro, a partir de una hoja-guía⁷ y otra en blanco donde se harán las sugerencias o anotaciones. Regresar el texto al autor junto con estas hojas, para que realice algunos ajustes. Solicitar a los alumnos correctores de estilo la recopilación de los textos creados para una siguiente revisión. 	Evaluación Registro de actividades en lista. Nota: asignar un tiempo extra para devolver y corregir los textos.

⁶ Tomo estas tres propiedades como generales del texto, mas es importante recordar que habrá otros criterios de revisión que dependerán del género o tipología textual elegida.

⁷ Esta hoja-guía debe incluir los elementos de la lista de cotejo creada con los alumnos, pero, además, tener un apartado de sugerencias y observaciones para que el alumno las desarrolle con más oportunidad.

8	Tema/subp	roceso: El procesador de textos: Word /textualización	
Sesión taller	Propósito Identificar herramientas digitales que pueden ser útiles en la revisión de textos, así como en la presentación de los mismos.	Actividades En el aula de medios, proyectar ejemplos de textos con los recursos que se quieran mostrar: tipografía diferente, formas con texto, imágenes editadas, texto con imágenes a los lados, tablas, márgenes, entre otros. Dirigir paso por paso la elaboración del texto	Recursos Computadoras, proyector, cuadernos, ejemplos de textos a crear con diferentes recursos.
Número de clases= 3 (#26, #27, #28)	Aprendizaje esperado Utiliza algunas herramientas digitales de un procesador de textos para presentar y revisar su escrito.	que se muestra. • Procurar que se hagan anotaciones al respecto del proceso.	Evaluación Registro de actividades en lista y registro de observación para identificar alumnos que apoyarán como guías en las futuras sesiones: "alumnos- editores".

9	Tema/subproceso: El procesador de textos: Word/Textualización		
Sesión progresiva	Propósito Elaborar la presentación digital de los textos a incluir en la revista.	Actividades En el aula de medios, los alumnos elaborarán la presentación de sus textos. Pedir a los alumnos-editores su apoyo para guiar a sus compañeros a plasmar sus ideas	Recursos Computadoras, borradores de los textos, USB, impresora, hojas.
Número de clases= 2 (#29, #30)	Aprendizaje esperado Utiliza algunas herramientas digitales de un procesador de textos para presentar y revisar su escrito.	 sobre sus presentaciones. Guardar los avances en USB para que continúen con la presentación en su casa y después sean entregados a los alumnos-editores para una edición final. Solicitar a los editores, la entrega al docente de los textos finales para su organización y armado de la revista.⁸ 	(lo necesario para la impresión de la revista). Evaluación Registro de actividades en lista y registro de observación.

⁸ Elaboración del índice, acomodo de los textos, impresión y difusión de la revista.

10		Tema/subproceso: Valoración del proyecto	
Sesión progresiva	Propósito Valorar el trabajo realizado. Aprendizaje esperado Reflexiona sobre su	Actividades Nota: antes de esta sesión, la revista se tendrá que compartir con la comunidad escolar (socializarla). • Hacer un recorrido del trabajo realizado	Recursos Ejemplares de las revistas publicadas, cuadernos de los alumnos.
Número de clases= 1 (#31)	aprendizaje de la escritura; sobre su transición como escritor. Realiza una autoevaluación de su proceso de escritura y aprendizaje para identificar estrategias a usar en su vida académica.	 mediante una serie de preguntas. Comentar las impresiones o valoraciones que les haya hecho la comunidad escolar (amigos, maestros) sobre su revista. Leer los acuerdos hechos al inicio del proyecto y ver qué se logró y qué no. En caso de decidir realizar otro número, definir nuevos acuerdos. Agradecer y felicitar al grupo. 	Evaluación Registro de observación.

Reflexiones

Como se planteó en un principio, esta planeación no se fundamenta en su aplicación sino en la reflexión desde la que se construyó. Por eso, se puede asegurar que su implementación podrá favorecer la transición de los alumnos de escritores novatos a escritores expertos (como se logró en el proyecto de intervención), donde ellos se conciban como escritores con "algo que decir" y no como escritores que solo repiten o resumen para la escuela; que se sientan con la necesidad de comunicar algo y hacerlo de la manera más adecuada para sus lectores reales; que se responsabilicen de su trabajo mientras construyen conocimientos y saberes en torno a una disciplina a la vez que se apropian de las características y propiedades del lenguaje; y que se sientan autónomos con la guía de su profesor.

REFERENCIAS

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6 (020), 363-368. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

Castillo, L. C. (2013). Plan de Nivelación Académica. Lenguaje.
Cali: Colombia: Universidad del Valle-Alcaldía de Santiago de Cali.

Dolz Mestre, J., Gagnon, R., Mosquera Roa, S. y Sánchez Abchi,

V. (2014). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.

Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interro*gar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. Santiago de Chile: LOM ediciones.

SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua materna. Español. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.



APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE



CHAPIE O LA EDUCACIÓN COMO RÉPLICA*

José Luis Álvarez Hernández alvarezhjl@gmail.com

Situada en cualquier futuro próximo, esta película de acción estadunidense de 2015 tiene una historia distópica común en la que las fuerzas policiales están encargadas de cierto orden público en el cual son muy marcadas las diferencias sociales. Neill Blomkamp, el director —sudafricano, nacionalizado canadiense—, suele plasmar en sus personajes encrucijadas morales atemporales, como hizo en sus trabajos anteriores: *Distrito* 9 (2009) y *Elysium* (2013).

Dos programadores de robots (uno bueno y uno malo, por supuesto) intentan sobresalir con sus contratantes para que sea su modelo de robot el escogido para una siguiente versión de policía autómata. El programador bueno crea en su casa un prototipo con inteligencia artificial que imita la mente humana—siente y piensa por sí mismo—, que prueba en un robot de desecho. Sin embargo, tres pandilleros le roban su prototipo (*Chappie*) y lo obligan a borrarle la memoria de manera que este robot queda con un "cerebro" limpio al que se le puede insertar cualquier tipo de información y conducta y que los pandilleros pretenden usar para fines delictivos.

Aunque la historia en general no tiene gran alcance, cabe notar, avanzada la película, las

Umberto Eco, en una entrevista con el periódico argentino *La Nación*, en 2007 (https://www.lanacion.com.ar/opinion/de-que-sirve-el-profesor-nid910427/), nos advertía: "Internet le dice 'casi todo' [al estudiante] salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información". Y que esa debía ser la intervención del docente y la respuesta a la pregunta que dio origen a dicha entrevista: ¿de qué sirve el profesor?

situaciones que inician los pandilleros para la "instrucción" de su nuevo robot -con mente en blanco-. Aunque en apariencia divertidas, las escenas nos muestran cómo tratan de conformar a Chappie para que los ayude en sus fechorías. Así, le enseñan modos de caminar, hablar y actuar según lo que ellos son. Hacen de estas escenas un inquietante espejo de lo que todos recibimos al "educarnos" conforme vamos creciendo. Somos lo que aprendemos, al menos mientras no tengamos la suficiente habilidad, conocimiento y autoconciencia para preguntarnos qué es lo que sabemos y de dónde lo hemos aprendido. Dos son las claves interesantes en esta película y que el director pone en boca de Chappie: a) todo está en la red y b) solo tenemos que saber cómo usarla.

^{*} Ha colaborado en distintos proyectos de El Colegio de México (Centro de Estudios Históricos, Centro de Estudios en Desarrollo Demográfico y Ambiental, entre otros).