

El reto de la **escritura** académica en posgrado

*Luz Eugenia Aguilar González
Gilberto Fregoso Peralta*

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

EL RETO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN POSGRADO

EL RETO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN POSGRADO

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
GILBERTO FREGOSO PERALTA



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Este libro fue financiado por el Programa de Apoyo a la Mejora en las Condiciones de Producción de los Miembros de SNI y SNCA (PRO-SNI 2014), de la Universidad de Guadalajara.

Esta obra fue dictaminada a doble ciego por pares académicos nacionales e internacionales expertos en el tema.

Primera edición 2016  **Creative Commons**

D.R. © 2016, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Coordinación Editorial
Juan Manuel # 130, Zona Centro
44100 Guadalajara, Jalisco, México

Visite nuestro catálogo en <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/>

ISBN: 978-607-742-629-5

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Los escritores académicos tienen que organizar su material, expresar una argumentación con claridad suficiente para que los lectores puedan seguir su razonamiento y aceptar las conclusiones. Cuando piensan que sólo existe una única manera correcta de hacerlo, que cada artículo o monografía que escriben tiene una estructura previa que deben encontrar, hacen que el trabajo sea más arduo de lo que en realidad es. Por otra parte, simplifican su tarea cuando reconocen que existen muchas maneras eficaces de decir algo y que su trabajo sólo consiste en elegir una y ponerla en práctica, de modo tal que los lectores sepan lo que están haciendo.

Howard Becker

Manual de escritura para científicos sociales.

CONTENIDO

Introducción.....	9
1. Literacidades académicas	13
La escritura en un posgrado en educación	13
<i>La escritura problematizada (ep)</i>	16
<i>El problema de escribir en el posgrado</i>	22
<i>Los conocimientos y la escritura en la educación</i>	28
<i>El discurso en los estudiantes de posgrado</i>	31
2. Escritura académica en un posgrado en educación.....	35
<i>La formación de los estudiantes</i>	35
<i>Los escritos de los estudiantes</i>	39
<i>Caracterización de la escritura</i>	60
3. Enseñanza de la escritura académica en posgrado	65
4. Escritura de un estado de conocimiento.....	83
Descripción de un caso.....	83
1. <i>Microestructura</i>	87
2. <i>Macroestructura</i>	90
3. <i>Superestructura narrativa y discurso</i> <i>académico especializado</i>	92
<i>Discusión final</i>	93
Referencias bibliográficas	97
Acerca de los autores	101

INTRODUCCIÓN

El libro que tiene en sus manos es el resultado de los avatares, reflexiones, obstáculos vividos durante varios años de docencia, de investigación y de reflexión sobre el problema de la escritura en los posgrados. Es un lugar común la queja sobre las deficiencias de escritura que encontramos en los estudiantes de posgrado, pero el problema es real y hay que seguir yendo a ese lugar común.

El acercamiento que presentamos en este texto es un análisis de escritos de estudiantes y egresados de posgrado en educación, en el que se muestra, no los llamados “errores” de redacción, sino elementos estructurales que caracterizan los textos, y su cercanía o lejanía con el discurso académico y científico que se busca lograr en este nivel.

Se seleccionaron textos de estudiantes de posgrado en educación por varios motivos: el primero, meramente pragmático, porque hemos tenido nuestra práctica profesional durante varios años en diferentes posgrados en educación. El segundo, porque nos parece que los profesores que deciden realizar un posgrado en esta área de conocimiento tienen interés en mejorar los procesos y las prácticas que han realizado hasta ahora, y merecen una mejor formación en el nivel. El presente texto aspira a ser parte de su mejora profesional. Otra de las razones es que la formación de los profesores es fundamental para su práctica frente a grupo, no importando el nivel educativo en el que ejerzan, el desarrollo de las competencias comunicativas y de comunicación es esencial para formar personas críticas y a los posibles científicos de nuestra nación.

Partimos de la premisa de que para escribir y dominar un registro académico, es fundamental considerar a la escritura un objeto de conocimiento, es decir, que durante el proceso de escritura se está apprehendiendo la realidad, se está organizando y estructurando. Por ello, la redacción, “a secas”, ha perdido significado real si nos adentramos a la estructura interna de un escrito desde los aspectos sociocultura-

les que lo conforman. El eje cognitivo para lograr este conocimiento dentro de un programa académico de posgrado es el aprendizaje de un proceso de investigación. Desde este punto, el enfoque de la escritura aquí planteado se fundamenta en una perspectiva cognitiva social.

La metodología utilizada para el estudio rescata los principales elementos analíticos sobre el discurso que plantea Teun A. van Dijk. De él recuperamos los conceptos de micro, macro y superestructura. También utilizamos el concepto de pragmática referido a lo que “hace” (el texto escrito) el receptor con la información que va adquiriendo para la producción de textos.

Como profesores, no pudimos abstraernos de la parte pedagógica, es por ello que incluimos los principios de los “nuevos estudios de literacidad”, que nos fueron ayudando no sólo a realizar las reflexiones sobre las formas de enseñar, sino que nos permitieron adentrarnos en las prácticas escolares y las situaciones sociales dentro de la formación en el posgrado, que claramente pueden encontrarse en los escritos analizados. Los nuevos estudios de literacidad (NEL) nos ubican en un enfoque sociocultural y en el rescate de la necesidad de aprender a partir de las prácticas situadas y el trabajo colaborativo.

Desde estos puntos de referencia, la organización de los capítulos entrelaza el análisis de los escritos con los elementos curriculares o pedagógicos que responden a lo que se va encontrando en los textos, o bien, a lo que se propone como un acercamiento pedagógico para mejorar el proceso de escritura.

La selección del *corpus* se realizó después de la lectura de más de 50 textos parciales de los estudiantes (producidos durante el posgrado) y de cerca de 30 tesis ya presentadas. Los trabajos seleccionados tenían que cumplir con dos requisitos primordiales, mas no exclusivos: que tuvieran evidentes problemas sintácticos y discursivos, y que representaran un problema paradigmático de las categorías teóricas usadas para el análisis. No quedaron excluidos textos relativamente bien escritos, pues también se buscan los elementos constitutivos de las características del pensamiento científico de los autores.

En el primer capítulo se presenta la conceptualización que hemos realizado sobre la escritura como un objeto de estudio, a lo que llamamos la escritura problematizada (EP), así como un contexto de la situación escolar de los profesores en servicio que estudian un posgrado en educación.

En los siguientes tres capítulos se exponen ejemplos y el análisis de los textos desde diferentes aspectos estructurales. La presentación de cada apartado se centra en destacar algunos ejemplos paradigmáticos de los casos que estamos explicando, así como elementos para abordar las situaciones desde la enseñanza de la lengua, con una perspectiva discursiva global, o bien una explicación desde la cultura escolar para la producción de un tipo de escrito específico.

El texto está dirigido a aquellos profesores de lengua escrita y de investigación que quieran traspasar los manuales de redacción o de investigación, manuales que combinan teorías y recetas, pero que no exponen una reflexión y un autoanálisis de lo que estamos realizando para enseñar a escribir un trabajo científico en contextos académicos. Esta reflexión es la que anima nuestras cavilaciones sobre el tema.

El lector encontrará en los ejemplos, textos muy similares a los que producen sus estudiantes, pues las estructuras discursivas suelen ser recurrentes en cualquier escritor que inicia en la investigación. No se busca una apología al error, sino una reflexión y actuación para mejorar procesos y competencias.

Por este motivo el libro no es un manual, sino una invitación a reflexionar sobre los textos que leemos de nuestros estudiantes, la manera en que podemos ayudarlos a desarrollar su abstracción, la crítica, la autocorrección, la originalidad en sus escritos, durante los diferentes momentos en su paso por el posgrado.

Finalmente, una apostilla: los fragmentos presentados a lo largo del libro conservan la ortografía, puntuación y sintaxis original del *corpus*. Se decidió no anotar la palabra *sic* en el fragmento o palabra con problema, pues eso puede impedir la lectura fluida. Se decidió utilizar caracteres especiales como negritas, cursivas y subrayados, con el fin de ilustrar mejor el análisis. Asimismo, se usaron los paréntesis cuadrados [] para realizar comentarios al margen de los fragmentos ejemplares.

Sea.

Los autores
Zapopan, México, 2016.

LITERACIDADES ACADÉMICAS

*La escritura en un
posgrado en educación*

El enfoque educativo actual en México exige el desarrollo de diferentes competencias en los alumnos de todos los niveles educativos. En la educación superior las competencias a desarrollar tienen la finalidad de que los egresados puedan integrarse en el menor tiempo posible a un mercado laboral cada vez más demandante. También existe un grupo de personas cuyo interés es cursar programas de posgrado para alcanzar una mayor preparación profesional.

Los estudiantes que ingresan a programas de posgrado suelen tener problemas para desarrollar un pensamiento científico riguroso que forme parte de sus competencias, ya sea como profesionista o como investigador.

En este nivel, algunos de los problemas de los estudiantes (Concari, 2001; Martín Torres, 2012; Arnoux, Borsinger, Carlino, di Stefano, Pereira, & Silvestri, 2004; Narvaja de Arnoux, 2003) son los que se refieren a la construcción de conocimiento científico y a la escritura, ambos procesos considerados desde sus fundamentos epistemológicos.

Para entender la manera en que se llevan a cabo los procesos de producción y comprensión de textos en ámbitos universitarios (en este caso en posgrado) hay que estudiar no sólo los textos escritos que producen los estudiantes, sino también las prácticas culturales en las que están envueltos a través de sus cursos escolares; el tipo de textos que leen, la forma como los interpretan y discuten, además de los géneros y prácticas predominantes impuestas por el propio *curri-*

culum o por los profesores, quienes se constituyen en los mediadores del proceso educativo.

Tanto en las licenciaturas como en los posgrados se asume¹ que el estudiante está capacitado para enfrentarse a los textos científicos y que irá asimilando los conceptos y el vocabulario a partir de su relación cotidiana con ellos. Así, irá aprendiendo la jerga científica o de la profesión sin mayor problema. Sin embargo, no tenemos la certeza de que esto sea así, ni de la forma como los estudiantes asimilan este grupo de conocimientos y los incorporan en sus prácticas profesionales.

El objetivo de este capítulo es indagar sobre la manera en que los estudiantes de posgrado se acercan al conocimiento científico y sobreviven en los espacios académicos, lo cual puede contribuir en la comprensión de la formación de sus saberes científicos y disciplinares.

Trabajos realizados en los últimos 30 años, a partir de que se empiezan a publicar textos sobre la alfabetización académica, nos permiten ahondar en el campo de la alfabetización con énfasis en la alfabetización que se especializa en un campo disciplinar. De este creciente interés por describir y comprender la forma en que van conformándose los conocimientos de un campo en una profesión o especialización, surgen conceptos tales como: discurso académico, alfabetización académica, literacidad académica y literacidades académicas.

Cada uno de estos conceptos tiene sus propias definiciones y sustento teórico; sin embargo, también algunos de éstos son utilizados como sinónimos en artículos y ponencias del área. En este trabajo se asume la perspectiva teórica de los nuevos estudios de literacidad (*New Literacy Studies*) en los cuales se entiende la literacidad como un conjunto de prácticas sociales mediadas por textos escritos asociados a la vida de las personas. Desde esta visión, las prácticas de literacidad tienen una dimensión histórica, se producen a la sombra de las instituciones sociales y están marcadas por diferentes relaciones de poder (Barton, 2009; Street, 2010).

1. Afirmación realizada a partir de los objetivos y actividades que se pueden apreciar en los programas de estudio analizados de distintos programas educativos encontrados en la web y en las instituciones en donde se realizó la investigación.

Los nuevos estudios sobre literacidad apuntan a comprender que los problemas de escritura no son los que se centran en las habilidades o carencias de los estudiantes, sino que intervienen aspectos más complejos como los campos académicos, la socialización o las relaciones de poder.

Lea y Street (2006) explican tres modelos epistemológicos sobre la enseñanza de la escritura en contextos académicos. El primero, el modelo de estudio basado en habilidades, se centra en aspectos “superficiales” tales como la puntuación, la ortografía o aspectos básicos de redacción (gerundismo, leísmo, queísmo). Asimismo, el estudiante, con estas habilidades, hipotéticamente podría pasar sin problema de un discurso a otro. El segundo modelo es el de la socialización académica, en el cual los problemas se ubican en la enseñanza de la escritura basada en orientar al estudiante en el aprendizaje e interpretación de tareas contextualizadas, para aculturizarlos en las características propias de los discursos y géneros para que adquieran, finalmente, las características propias de la disciplina. Una vez que esto sucede, el alumno domina las reglas y puede reproducir el discurso sin mayores dificultades. El tercer modelo es el que considera las literacidades como prácticas sociales. Abarca los aspectos epistemológicos e ideológicos de la escritura y del aprendizaje. Dentro del currículo se consideran las prácticas comunicativas, los géneros textuales, los campos temáticos y las disciplinas. Su aprendizaje se centra en desarrollar distintas habilidades de redacción por medio de la práctica de diferentes lenguajes (audiovisual, visual, oral, escrito) de diferentes disciplinas; el objeto de enseñanza es el que se problematiza, pero se utilizan elementos de otras disciplinas para complementar el aprendizaje y la comprensión del objeto. Este proceso permite al estudiante ir encontrando la polifonía de los textos, los discursos de poder; el desarrollo de distintas habilidades de comunicación y de creación, así como su propia voz. Es en este paradigma donde están más enfocados los nuevos estudios de literacidad.

Las prácticas tradicionales de los posgrados, en donde a los estudiantes se les exige que adquieran el lenguaje de la disciplina, así como el desarrollo de una tesis o trabajo terminal con requerimientos estrictos y normativos para la redacción del mismo, son ejemplos de los dos primeros modelos antes descritos. Este acercamiento puede resultar fructífero; sin embargo, también privilegia ciertas estrategias

de supervivencia académica (para aprobar los cursos) o de imitación del discurso científico, pero con bastante laxitud (véase capítulo 3). Los NEL apuntan a comprender que los problemas de escritura no están centrados en el desarrollo de habilidades o en las carencias o aciertos de los estudiantes; ni tampoco en el estudio de la brecha entre lo que producen los estudiantes y lo que esperan los académicos, sino en la práctica de distintas literacidades² que produzcan una escritura original, integral y que pueda rescatar la esencia y las prácticas de una disciplina además de las del escritor (su propia voz).

LA ESCRITURA PROBLEMATIZADA (EP)

La escritura es el momento final de una serie de decisiones, actividades y reflexiones sobre distintos problemas y en diferentes lenguajes que realiza el escritor. No basta con elaborar un plan de trabajo previo a la escritura y seguir ciertos pasos para escribir un texto, además de ubicarlo en un género determinado, sino que es conveniente considerar a la escritura como un objeto de conocimiento, lo que en adelante nombraremos como escritura problematizada (EP).

La escritura problematizada es aquella que trasciende el contexto inmediato del enunciante. Presenta varios distanciamientos entre las formas necesarias para expresarse, las cuales son distintas a la oralidad; la distancia entre el escritor y la forma en que plasma sus ideas, la distancia entre el tiempo de escritura y el tiempo de lectura (Carlino, 2006).

La escritura problematizada se basa en los siguientes principios:

1. Todos los estudiantes pueden escribir.
2. La adquisición de la escritura se basa en el intercambio entre diferentes campos de conocimiento y sus respectivas prácticas lingüísticas.
3. Se constituye por discursos de diferentes áreas de conocimiento y por repertorios comunicativos dominantes.

2. En plural, pues abarca distintas formas comunicativas. Esto con base en que el código lingüístico nunca es suficiente para expresar la complejidad de las formas de comunicación humana.

4. La escritura de los estudiantes es integral, creativa y contestataria.
5. La escritura se caracteriza por tener una intención clara de comunicación (propósito). Esta intención constituye el género textual.
6. Es más transformativa que normativa.
7. La escritura se basa en la producción de textos situados en el contexto y el fin para el que se produce.

La literacidad académica hace notar la tensión entre la escritura normativa (que imponen las instituciones educativas y los grupos científicos) y la escritura transformativa (original, con intención y con propia voz). La forma de resolver esta tensión entre lo normativo y lo transformativo es identificar la manera en que el poder y la identidad se inscriben en las prácticas letradas y cómo desde ahí se explotan nuevas posibilidades de escritura académica, incluyendo las fuentes semióticas aceptadas por la academia.

Sin embargo, la normatividad también es importante para generar una homogeneidad que caracteriza un género específico o la estandarización discursiva. Esta paradoja entre la normatividad y la creatividad puede ser resuelta exitosamente por un escritor competente. Este proceso también es parte de la EP.

Según los problemas establecidos desde este enfoque, el presente trabajo se centra en la escritura académica como un producto ideológicamente inscrito en la construcción de conocimiento de los alumnos que escriben (Lillis, Harrington, Lea, & Mitchell, 2015). Por ello, la escritura es considerada como un objeto de conocimiento.

La EP puede ser analizada desde las tres estructuras que propone van Dijk (1988), a saber: 1. La microestructura; 2. La macroestructura, y 3. La superestructura. A ellas añadimos: 4. La pragmática.

1. La microestructura

Esta estructura se refiere a los aspectos lingüísticos que van organizando el texto para su comprensión. Desde las unidades mínimas de significado, hasta unidades más amplias que permiten definir el significado global del texto. La microestructura permite alcanzar la cohesión del texto. Las unidades mínimas de significado se constituyen por

- a) El léxico: las palabras utilizadas para expresar una idea. Las palabras seleccionadas por el escritor se corresponden con el campo académico que está abordando, o bien, al tipo de texto que se presenta; por ejemplo, una receta de cocina utilizará palabras correspondientes a la temática; el texto tiene una función informativa.
- b) Mecanismos de cohesión textual: éstos son los que permiten que el discurso se vaya articulando en sus unidades más pequeñas. Los elementos para construir los mecanismos de cohesión son: *conectores o marcadores textuales*; conectores lógico-temporales, lógico-causales, concesión, finalidad, restricción, orden, progresión; *elipsis*: de algún elemento del enunciado o de una idea completa; *cohesión léxica*: deícticos; *referencias*: todas aquellas palabras que permiten establecer relaciones endofóricas (el referente se encuentra dentro del texto; ejemplo: véase capítulo 1) y exofóricas (el referente se encuentra fuera del texto; ejemplo: confrontar con autor X...) (Huerta, 2010).

Esto permite darle cohesión al texto. La cohesión es definida como las “relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia” (Cassany, *Construir la escritura*, 1999: 82). La cohesión se encuentra a nivel del enunciado y se caracteriza por sus relaciones de dependencia entre ellos.

Para evaluar un texto escrito se buscan los marcadores textuales, deícticos, elipsis de sujeto y de cláusula; repeticiones, relación entre sujeto y verbo, entre tiempos y modos verbales; la precisión del significado de la palabra, los campos semánticos afines y los mecanismos de repetición dentro del texto.

2. La macroestructura

Es la cualidad abstracta del texto que corresponde al plan global que guía al escritor en la estructuración del discurso a partir de la intención y situación comunicativa. Abarca la interpretación del lector, quien le otorga sentido al contenido textual (Fuenmayor, Villasmil, & Rincón, 2008). Se compone también de la estructura y progresión semántica de la información, así como la lógica entre párrafos y apartados del texto (Cassany, *Construir la escritura*, 1999).

La macroescritura se delinea por la progresión temática o función tema. Ésta es entendida como los temas que se van reafirmando a lo largo del discurso para focalizar y darle identidad al texto: se escribe sobre una persona, un objeto, una idea abstracta. La macroestructura se organiza por medio de proposiciones lógicas en torno a una tesis de escritura (temática) que se desarrolla a lo largo del escrito (Martín Torres, 2012). La tesis es una proposición que debe ser demostrada. Los trabajos académicos, de manera explícita o retórica, presentan un planteamiento que se demostrará. La argumentación se basa en proposiciones para demostrar la tesis; se incluyen significados (a nivel semántico) y las condiciones de verdad (Lyons, 1997). En la tematización es importante marcar el discurso escrito por medio de la focalización y especialización de ideas o también de la sinonimia, para evitar la dispersión discursiva y que se pierda la coherencia textual (Cassany, 1999).

Las unidades de organización de la macroestructura son secuencias temáticas que marcan la lógica discursiva: de precedencia, de consecuencia, ejemplos, citas, imágenes que apoyan el discurso.

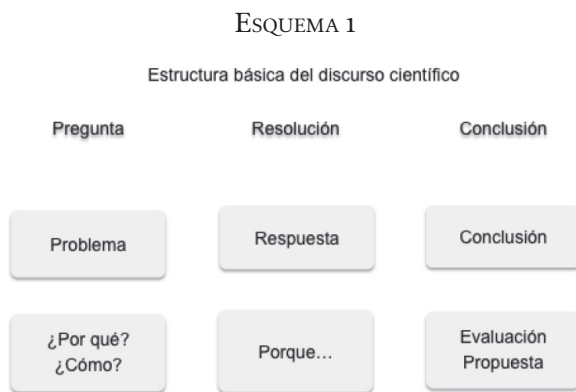
En suma, la coherencia es la cualidad abstracta que le da sentido y unidad al texto. Contiene la fuerza ilocutiva (el propósito del autor y del texto) y perlocutiva (el contenido semántico y la situación comunicativa); la lógica en la presentación de los datos, los implícitos dentro del discurso, la jerarquización de ideas, la organización de las oraciones dentro de los párrafos para lograr unidad semántica (la que se da a nivel del enunciado gramatical) y de sentido (la intención del enunciado). También organiza los mundos posibles dentro del escrito, lo cual determina la tipología textual.

3. La superestructura

Son las estructuras globales independientes del contenido, que lo organizan para mejorar la comprensión del mismo. Para van Dijk (2003) son esquemas generales, canónicos y convencionales. Las partes reconocidas son: la introducción, el desarrollo y la conclusión; sin embargo, dichas partes dependerán del tipo de texto y la disciplina de la que provenga; por ejemplo, una receta de cocina comienza con los ingredientes y en seguida la preparación, y la nota informativa se

estructura con base en la pirámide invertida: las preguntas, la descripción y la conclusión (información de mayor a menor importancia).

En el caso particular de los textos científicos deben tener marcos teórico-metodológicos de referencia, la presentación de resultados y la discusión. El esquema canónico depende de la disciplina o el tipo de texto. La secuencia esquemática se representaría por una pregunta, su resolución y una conclusión, como se aprecia en el siguiente esquema:



Fuente: elaboración basada en J. M. Adam (1990). *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga, cit. por Álvarez Angulo (1996).

Los textos argumentativos se organizan mediante la superestructura que refiera a cualesquiera de estas subclasificaciones: definición-descripción; clasificación-colección; comparación y contraste; problema-solución; pregunta-respuesta; causa-consecuencia (Álvarez Angulo, 1996: 35). La subclasificación va organizando el discurso para hacer válida la argumentación. Por ejemplo, si se plantea una pregunta, la consecuencia es encontrar una respuesta a la misma (a menos que esta pregunta sea retórica).

La superestructura se conformará por la tensión entre la forma exigida por la institución, el tipo de escrito y el tipo de investigación expresada en el escrito. A manera de ilustración, el formato que se exige para la publicación de un artículo científico, de una investigación en ciencias duras, sobre un reporte de investigación, por citar algunos casos, varía dependiendo del área de conocimiento y de los criterios editoriales. Desde este planteamiento, la superestructura trasciende

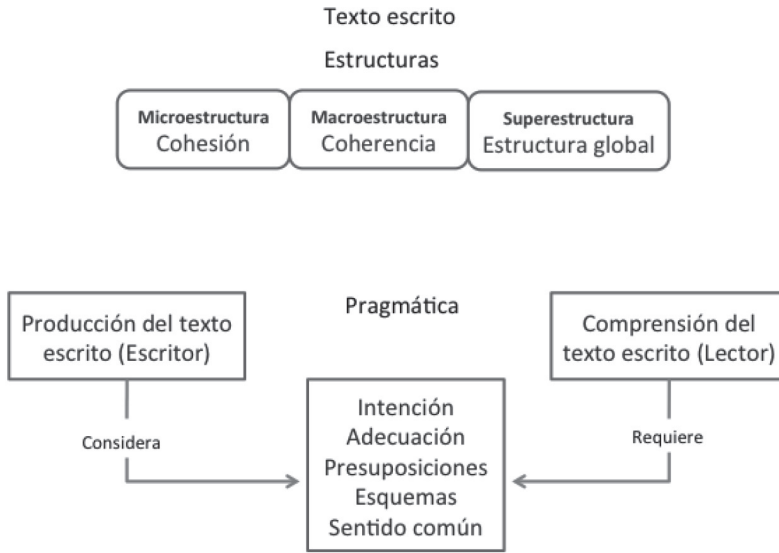
el formato clásico de introducción, desarrollo y conclusión y por ello la EP tiene que pensarse y producirse desde una postura epistémica de objeto de conocimiento, más que como un esquema de escritura.

4. La pragmática

La escritura problematizada no está centrada sólo en el texto, sino que el entorno en que se produce el texto también se considera. Para analizar el aspecto social, debemos ayudarnos de la pragmática desde la perspectiva de la intención del escrito y de los aspectos ideológicos y sociales del contenido del escrito. Asimismo, la pragmática ayuda a identificar la variante dialectal, el registro (según el propósito y el grado de especialización del tema), la inscripción del autor dentro de su realidad y como enunciador en el tema (narrador) (Cassany, 1999). Esto lleva a la parte ideológica y cultural y la relación del escritor con la escritura como objeto de conocimiento. Para identificar el conocimiento socialmente compartido del escritor, metodológicamente van Dijk (2000) propone describir los esquemas sociales sobre los objetos y acontecimientos alrededor del autor. Éstos los encontramos en los temas que trata el escritor, en sus opiniones, prejuicios o teorías que se manifiestan en sus afirmaciones.

El sentido común es otra categoría que propone van Dijk. Es un conocimiento “directo, inmediato, irreflexivo, no teórico y no científico, pero que está basado en, o deriva de la observación o de las experiencias diarias” (van Dijk, 2000: 135). A un escritor inexperto de textos argumentativos le es difícil desprenderse del sentido común, lo que impide una argumentación científica sólida (véase esquema 2).

ESQUEMA 2
ESCRITURA PROBLEMATIZADA (EP)



EL PROBLEMA DE ESCRIBIR EN EL POSGRADO

Independientemente del tipo de posgrado (profesionalizante o de investigación),³ los estudiantes tendrán que presentar trabajos académicos escritos. A pesar de que los estudiantes han pasado por varios años de estudio, seguimos encontrando problemas de escritura. Ade-

3. Para el Consejo Mexicano de Ciencia y Tecnología (Conacyt), que regula la formación y la investigación en México, los posgrados de orientación proporcionan al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad para el ejercicio profesional, mientras que el posgrado con orientación a la investigación permite al “estudiante iniciar su carrera en la investigación científica, humanística o tecnológica. Guiado por un profesor o investigador de su área, su trabajo de investigación genera conocimiento nuevo con la calidad y el valor suficiente para ser aceptado por sus pares para presentarse y/o publicarse en los foros y revistas internacionales de su especialidad” (Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Glosario de términos del PNPC para programas de posgrado escolarizados. Versión 2, enero, 2011, Conacyt/SEP. En línea: http://dsia.uv.mx/sipo/Material_apoyo/Glosario_Escolarizada.pdf)

más de los que corresponden propiamente a los problemas de redacción más comunes: leísmo, gerundismo, problemas de cohesión y coherencia, están los problemas para construir un discurso académico: desde la selección del léxico adecuado, pasando por la construcción de un texto de un género determinado, hasta llegar a la argumentación de una tesis de trabajo. La escritura propia de los posgrados exige el dominio de ciertos elementos científicos, que no son enseñados en niveles escolares previos (Martín Torres, 2012).

La caracterización de la escritura que realizamos en este trabajo se basa en el estudio de trabajos académicos de estudiantes de un posgrado en educación. Los estudiantes no están siendo formados para ser investigadores; sin embargo, sí están expuestos a la redacción de ensayos académicos, ponencias para coloquios y la redacción final de un reporte de investigación, que se denomina como tesis. Sin embargo, los problemas que se encuentran en sus escritos no son exclusivos de ellos, sino que los trabajos de investigación de colegas reportan más o menos las mismas características de los escritos (Arnoux, Borsinger, Carlino, di Stefano, Pereira, & Silvestri, 2004).

La maestría a donde asisten estos estudiantes es profesionalizante. Su finalidad no es formar investigadores, sino utilizar elementos teóricos para interpretar y solucionar problemas de la práctica profesional. Bajo estos criterios, la exigencia de escritura científica, a partir de ello, es distinta que en los posgrados con orientación hacia la investigación. Se pudiera decir que está más orientada hacia la escritura que describa procesos, procedimientos, caracterizaciones y planes de intervención de y en la labor profesional.

Sin embargo, bajo la revisión de los programas de estudio, de las antologías de trabajo, de algunos de los textos entregados por los alumnos y de las tesis, encontramos que la práctica educativa de los docentes de la maestría orientan la escritura hacia la realización de trabajos apegados más a lo que se define como *investigación educativa* y no a textos que versen *sobre su práctica educativa* (Cochran-Smith & Lytle, 2003). La primera —investigación educativa— requiere rigor científico y por lo general es la realizada por los investigadores especialistas dentro de las universidades o instituciones de investigación. Bajo esta perspectiva, se habilita a los estudiantes a la escritura académica, lo que es parte de las exigencias de los posgrados con orientación hacia la investigación. La *investigación sobre la práctica educativa* implica el

uso de teoría, la identificación de un problema educativo y la reflexión sobre el mismo con elementos teóricos, generalmente con investigación acción o con instrumentos de la etnografía (Cochran-Smith & Lytle, 2003). Los productos escritos de este acercamiento tienen más características de reportes de investigación, que no generan conocimiento sino propuestas de trabajo para la resolución de problemas específicos.

Esto plantea un inconveniente para los estudiantes: ellos ingresan al posgrado para profesionalizarse en su práctica educativa, pero la dinámica curricular los integra en procesos de investigación más especializados. El tipo de escritura producto de este acercamiento podría tener características más cercanas a un trabajo descriptivo-argumentativo o propositivo, cuya tipología textual se acerque más a una tesina, propuesta pedagógica, reportes o memoria. Sin embargo, el producto que se exige para obtener el grado es una tesis, lo que, por su naturaleza, implica un formato que se enfoca hacia la presentación de resultados de una investigación científica. Cualquiera que sea el enfoque, la enseñanza de la escritura debe abarcar un espectro amplio que permita al estudiante producir textos escritos de diferente orden, pero también la escritura que se exija deberá ser enseñada desde las propias necesidades del enfoque investigativo solicitado.

Otro de los aspectos a resaltar es que en el pregrado pocos son los estudiantes que obtienen el grado por medio de una tesis, pues la mayoría de las universidades del país tiene diversas modalidades tales como: examen de conocimientos, excelencia académica, prácticas profesionales, tesis o tesina, entre otras. Motivo por el cual los egresados prefieren titulaciones que no los expongan a la exigencia de la escritura académica. En este sentido, los estudiantes de este posgrado en educación están envueltos en una vorágine que les exige adquirir un discurso teórico el cual es nuevo para ellos, además de que nunca se han enfrentado a la realización de un texto escrito para titularse, o bien no han tenido la retroalimentación necesaria para desarrollar las competencias escriturales. El remolino los absorbe.

Este contexto plasma ciertas características de los trabajos académicos de los estudiantes y egresados. Es notoria la preocupación por identificarse con el discurso educativo y como parte de la comunidad académica del área educativa. Entonces, realizan ciertas prácticas que podemos llamar de supervivencia académica, en las cuales copian

discursos académicos que no les pertenecen, lo que, a su vez, lleva a situaciones de riesgo tales como bloquear la creatividad, las ideas propias y el desarrollo de habilidades que pueden ser muy útiles en su práctica profesional. Si bien es cierto que el profesor en servicio ya tiene su *habitus*, también es cierto que la maestría refuerza algunas caras de su formación docente. Para algunos de ellos, cursar la maestría es buscar respuestas a los problemas de su campo profesional.⁴

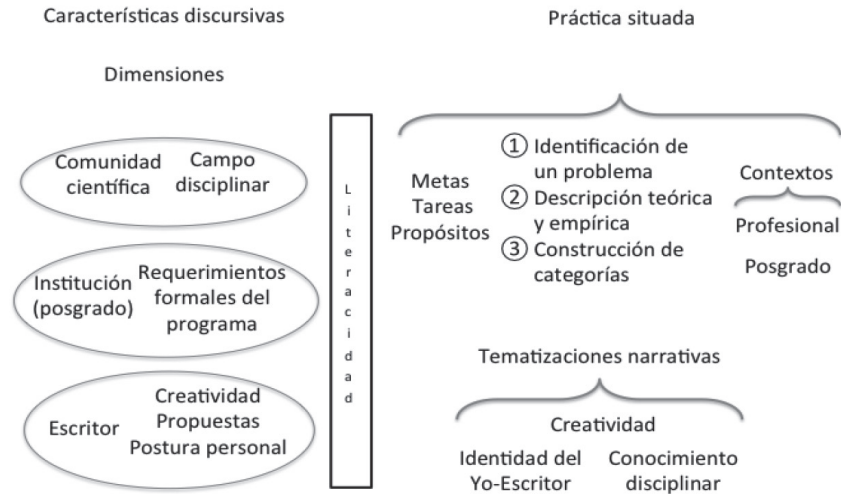
Por medio de las tesis, último trabajo escrito que cristaliza el esfuerzo de comunicar un resultado de investigación, de sintetizar los saberes del programa educativo y cumplir con un requisito para obtener el grado, se pueden identificar tres dimensiones que coexisten en la formación académica: sus conocimientos previos, los saberes adquiridos al cursar el *currículum* y el formato académico que se exige para la presentación de una tesis. En el análisis de las tesis ya presentadas predomina el esfuerzo que realizan los egresados por asumir un discurso académico que está siendo impuesto por el programa educativo. El estudiante ha logrado adquirir las formas “correctas” que dictan lo que es permitido y lo que no; o bien los usos y costumbres de la comunidad académica del programa educativo. La escritura de la tesis determina lo que es permitido dentro de un campo científico además de las exigencias institucionales, pero en ocasiones, en detrimento de la formación del desarrollo de ideas apropiadas, de discursos creativos propios y de una escritura académica sólida, lo que navega en contracorriente a una escritura problematizada.

Desde la perspectiva de la EP, no sólo se estudian las habilidades cognitivas o las acciones de los sujetos, sino sus intenciones y propósitos. Por lo tanto, el enfoque para la enseñanza de la escritura en un posgrado profesionalizante podría centrarse en la actividad. La actividad se entiende como la realización de prácticas significativas en donde se resuelvan problemas específicos. Para que se generen los procesos de aprendizaje, los sujetos realizan prácticas situadas. Entonces, los estudiantes se convierten en actores en el mundo académico. Desarrollan identidades que los incluyen en el campo académico de la educación y les permiten utilizar creativamente la escritura como un medio de reflexión y transformación de su entorno.

4. Según las respuestas de los aspirantes en las entrevistas para ingresar al programa.

Desde una perspectiva sociocultural, los estudiantes identifican las características de los problemas a los que se enfrentan diariamente, los describen teórica y empíricamente y después construyen una serie de categorías que les permitan solucionar el problema, categorías que pueden traducirse en estrategias de intervención o propuestas educativas. El supuesto base de esta perspectiva es concebir las tareas en el contexto de sus metas, tareas y propósitos (Agüero, 2006, cit. por Delprato, 2008). Estas actividades permitirían ir encontrando tematizaciones en las narrativas que construyen los sujetos a través de sus tareas cotidianas o específicas que se caracterizan por distintas acciones (Delprato, 2008); en este caso específico, por la articulación de las labores profesionales y las académicas que están desarrollando en el posgrado (véase esquema 3).

ESQUEMA 3
MODELO DE ESCRITURA



Fuente: elaboración de los autores.

Los estudiantes que ingresan y egresan de la maestría son profesores en servicio, por lo que ya están dentro de un campo académico educativo. Ello los sitúa como individuos con experiencias educati-

vas, subjetividades específicas y competencias que se articulan en sus capacidades de escritura y su relación con la misma como un objeto de aprendizaje. La literacidad implica actuación con y desde la escritura, pues quien rebasa la conceptualización de la escritura como un producto lingüístico o como un proceso cognitivo y la considera como una práctica situada, material, ideológica e histórica, tiene la capacidad de generar cambios en su persona y en su entorno (Canagarajah, en Zavala, 2011). Para Zavala, la literacidad es un discurso que se construye desde la historia y las relaciones de poder, pero la práctica social es la que permite conectar al individuo y la sociedad. Por ello, en cualquier

[...] proceso de aprendizaje, como parte de las actividades situadas, las personas adquieren habilidades, pero también participan como actores en el mundo y desarrollan identidades que los hacen miembros de comunidades específicas. Por lo tanto, en las prácticas situadas, las personas se comprometen, construyen identidades, desarrollan relaciones sociales con los otros miembros de la comunidad, utilizan artefactos específicos, reproducen valores implícitos en el marco de un sistema ideológico particular y, de esta manera, constituyen la sociedad y la cultura (Zavala, 2011: 55).

Para Juanic (en Castelló, Corcelles & Iñesta, 2011) la literacidad crítica establece una relación entre la voz del escritor y la identidad, por ello decide lo que incluye y lo que no en el texto. Esto lleva a la manera en que usa el lenguaje para constituir una imagen del yo escritor frente a los otros; a considerar el registro apropiado a la situación y dirigir el mensaje a los interlocutores. Estas prácticas discursivas son situadas. Los textos que surgen de éstas delinean la actividad académica, profesional y personal. La literacidad disciplinar, por su parte, “pone el acento en las prácticas disciplinares, en los conocimientos y herramientas con los que los estudiantes deben contar para participar en esas actividades y en el acceso, producción y transformación del conocimiento” (Moje, cit. por López-Bonilla, 2013: 386). Para lograr una identificación con el campo y alcanzar la literacidad disciplinar, los textos escritos que se producen en la maestría deberían ser relevantes y significativos. Según este enfoque, al realizar prácticas similares a las de los especialistas se logra el conocimiento disciplinar y epistemológico de un nuevo conocimiento.

Entonces, desde estas distintas definiciones de la literacidad, lo que está en juego es la construcción de una identidad del estudiante

que le permita construir nuevas realidades. La creatividad y la personalidad del yo-escritor de los estudiantes nacerían de su acercamiento desde las metas, tareas y propósitos, que los ubica en prácticas situadas, y que además llevan al aula para poder discutir en comunidades de aprendizaje. El aprendizaje individual y colectivo se canaliza por medio de las reflexiones sobre la práctica educativa, y a pesar de que se constriña en las exigencias de un trabajo académico, la creatividad y las reflexiones personales y colectivas se pueden cristalizar a través de la escritura integral, creativa y contestataria.

LOS CONOCIMIENTOS Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN

La forma de acercarse a la investigación también tiene que ver con el área de conocimiento. En líneas anteriores explicamos que no es lo mismo enseñar a investigar en educación que sobre educación, así tampoco será igual el tipo de conocimiento resultante. Cada uno de ellos tendrá sus propios objetos de estudio, temas de investigación y metodologías. Es conveniente considerar la manera como se forma en investigación a los docentes en servicio. Se considera que la investigación que realizan los profesores

[...] aparece directamente vinculada a la práctica, en la medida que se constituye en un dispositivo para la explicitación de la propia práctica, para la construcción de un saber pedagógico sistemático por parte del profesor [...] para la transformación de su práctica docente (Herrera González, 2010: 59).

En el aprendizaje de la investigación sobre educación se propone que las actividades que se realizan no sean sólo prácticas, sino también sea participación en las mismas, de tal forma que el reto consista en “identificar las prácticas de la disciplina que deben estar presentes en el salón de clase, así como instrumentarlas como objetivos de aprendizaje en el *currículum* y como actividades en el aula” (López-Bonilla, 2013: 389).

En cuanto al campo académico de la educación, estamos frente a un área menos integrada y más amplia que las disciplinas. Para conformar su marco teórico, la educación ha abrevado de la pedagogía, de la psicología, de la sociología, de la lingüística, de la etnografía, entre

otras. De tal manera que en los ochenta se le definía como “ciencias de la educación”. Para Bernstein (1999), la educación, como parte de las humanidades, ostenta un discurso horizontal en el que se suman distintos marcos de referencia, todos igual de válidos, pero que pueden crear dispersión epistémica entre quienes se inician en la investigación. Hay disciplinas y ciencias fuertemente estructuradas en cuanto a sus prácticas; por ejemplo, las que tienen discursos verticales, como las ciencias naturales y que es notorio en sus productos escritos.

Para dicho autor, la educación se caracteriza por tener un discurso horizontal, por pertenecer al campo de las ciencias sociales y humanidades. Aunque cada nueva teoría genere sus propios principios (muchas veces incompatibles entre sí), coexisten teorías y de ahí la dificultad para que los estudiantes no expertos en estos campos asimilen los principios epistémicos y dominen un discurso disciplinar, que se torna muy complejo. La educación presenta otra complicación y es que la conjunción de varias ciencias ha constituido un nuevo lenguaje especializado (López-Bonilla, 2013). La gramática de las ciencias sociales y humanidades es débil, porque las:

Horizontal knowledge structures, especially and particularly those with weak grammars as in some of the social sciences, give rise to speaker obsessed with languages characterized by inherent obsolescence, weak power of empirical descriptions and temporally retrospective (Bernstein, 1999: 167).

La adquisición segmentada del conocimiento lleva a la adquisición estructurada segmentadamente. No hay necesaria relación entre lo que se aprende en los diferentes segmentos y lo que se expresa para interpretar la realidad. La variedad de enfoques con sus propios lenguajes y procedimientos implica la necesidad de seleccionar teorías o enfoques para lograr la recontextualización del conocimiento, esto a través del *currículum* y de las prácticas pedagógicas que seleccionen los docentes para acercar a los estudiantes al discurso educativo, así como también para la construcción y reconstrucción de marcos teóricos de referencia que se exige a los estudiantes.

Interpretando a Bernstein (1999), para que los estudiantes logren esta comprensión del discurso, esta recontextualización, es necesario que participen en prácticas que les permitan apropiarse de los conocimientos disciplinares desde el entorno real. En este sentido, los estu-

diantes de posgrado tendrán que estar inmersos en prácticas situadas, tal y como se explicó en el apartado anterior. Bajo la segmentación de conocimientos, es necesario un eje o principio que coordine los significados que constituyan la narrativa de la escritura de los alumnos o egresados. Este eje se concibe por medio de la contextualización de las prácticas profesionales que tendrían que ser descritas por los estudiantes en sus trabajos de investigación. La horizontalidad del discurso en las ciencias sociales y humanidades continuará, pero la cohesión en la narrativa científica posibilitará la formación de marcos epistémicos congruentes entre sí. Hay que aclarar que el discurso horizontal no debe confundirse con el discurso fragmentado, el cual se caracteriza por no contar con una coherencia epistémica. Es decir, la ausencia de un eje epistémico de los acercamientos que se seleccionen para construir un marco teórico-metodológico de referencia. La formación de un discurso horizontal es parte de la mediación que los docentes y asesores deberían realizar al interior de los programas.

Por otra parte, la construcción del discurso también está mediado por la interacción entre: el programa de estudios, el conocimiento disciplinar (de la educación y de la investigación), el contexto (aparato crítico del alumno) y las prácticas realizadas por los estudiantes (ensayos, investigaciones, oralizaciones, etcétera). Para Parodi (2008), estas interacciones van construyendo los géneros de los textos. Esto permite que el lector experto construya una representación mental de la situación en que se producen y generan los discursos científicos, por ejemplo.

Por ello:

[...] el andamiaje entre la situación y el contexto permiten que el sujeto construya el género discursivo que se materializa en los textos específicos; por ello, la interacción de los estudiantes con textos académicos y científicos, propios del área de conocimiento, es un todo que constituye un género académico⁵ (Aguilar González & Fregoso Peralta, 2013: 417).

Como ya apuntamos en otro escrito (Aguilar González & Fregoso Peralta, 2013), las dificultades del estudiante por hacerse del discurso

5. Que no necesariamente coincide con una tipología textual, a decir de Parodi (2008).

educativo tiene que ver con la manera en que se está acercando a los textos, su asimilación y su socialización en el aula a través de las mediaciones que realicen sus docentes. De las características de esta apropiación discursiva dependerá la comprensión del discurso académico, el éxito o las dificultades para organizar los conocimientos, apropiárselos para darles nuevos usos en la comprensión o soluciones innovadoras, primero en su espacio escolar (programa académico) y después en su práctica disciplinar (profesión).

EL DISCURSO EN LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO

Desde estos referentes se han realizado acercamientos analíticos a los textos de los estudiantes de posgrado. Las características principales de sus escritos se pueden resumir en los puntos que se presentan en los siguientes párrafos.

1. Los profesores en servicio que asisten a posgrados en educación ya tienen una formación profesional que proviene de su licenciatura base: como educadores, profesores o en alguna licenciatura disciplinar de distintos campos del conocimiento. Al ingresar a la maestría, ellos buscan adquirir herramientas teóricas y metodológicas que les permitan resolver problemas educativos que se les presentan en su día a día. Esto es fácil de detectar a partir de los problemas que enuncian en sus trabajos escritos. Por otra parte, esta preocupación de los estudiantes es congruente con los objetivos de un posgrado en educación con orientación profesional.
2. La maestría les ofrece conocimientos sobre el campo educativo y elementos de investigación científica. Durante el programa los estudiantes escriben ensayos además de avances de investigación, pero sin una supervisión cercana de los profesores. Al egresar, el trabajo recepcional consiste en la presentación de una tesis con una estructura que responde más a trabajos científicos del área de las ciencias duras: marco teórico, estado de conocimiento, problematización, metodología, resultados, interpretación y conclusiones. No hay una opción distinta que rescate una estructura de una narrativa menos estructurada, que responda más a la epistemología de las investigaciones cualitativas o de la investigación-acción, ya que el alumno realiza escasamente prácticas de investigación

situadas, o bien realiza una observación sobre su propia práctica o la de otros, pero con poca supervisión.⁶ Se les dificulta comprender la lógica de la investigación científica. Esto se evidencia en sus textos fragmentados. Así como también en el tiempo que tardan para presentar su examen de grado. Sin embargo, los estudiantes y egresados se esfuerzan por armar una narrativa que responda al ámbito educativo. En sus escritos resalta una preocupación legítima por la resolución de un problema dentro de una institución educativa.

3. Algunas de las tesis analizadas tienen una combinación de discurso horizontal, pero también un discurso fragmentado. Para Bernstein (1999), la ciencia de la educación tiene un discurso horizontal, pues admite que cada nueva teoría genere sus propios principios, muchas veces incomparables entre sí; sin embargo, las teorías coexisten pues pueden ser distintos abordajes sobre un mismo problema, y de ahí la dificultad de que los estudiantes asimilen los principios epistémicos y construyan conocimiento. Por lo general, utilizan una teoría general (marco explicativo amplio) y una específica (basada en trabajos empíricos) (González Rivera, 2013), lo cual logran parcialmente, pues en vez de generar un discurso horizontal, recontextualizado, construyen un discurso fragmentado, sin coherencia epistémica. Con sólo revisar las referencias de las tesis, es evidente la fragmentación temática, pues se encuentran compartiendo el espacio autores que muchas veces no pertenecen a la misma corriente teórica. Además, hay predominancia de autores secundarios, lo cual también refleja cierta identificación con ellos, posiblemente al tratamiento empírico de sus preocupaciones. Éstos se convierten en “autores de cabecera” de los programas de estudio, dejando de lado a los autores de referencia teórica del campo de estudio.

La fragmentación epistémica no ayuda a propiciar el diálogo entre los autores y el escritor (maestrante), por lo que la voz de este último es muy débil. Los estudiantes no han logrado construir un lenguaje especializado (López-Bonilla, 2013), no logran

6. En el programa analizado los alumnos no tienen asesores de tesis sino hasta que son egresados del programa. Esta afirmación vale sólo para programas con características similares al aquí expuesto.

una recontextualización del conocimiento ni una construcción y reconstrucción de marcos teóricos de referencia. Afirmar Berns-tein:

The acquirer may be anxious whether he/she is really speaking or writing sociology. In these conditions it is likely that canonical names will be a useful resource. Later, the names will come before the exemplar. Thus, managing names and languages together with their criticism become both the manner of transmission and acquisition (1999: 164).

Los estudiantes se quedan en el nivel de la cita al autor, con poca reflexión sobre sus principios y pocas veces vuelven a retomar la teoría para su utilización posterior en la interpretación de los datos. Asimismo, la literacidad crítica es débil, pues el diálogo entre el escritor y los autores está ausente.

4. Lo anteriormente explicado permite comprender lo débil de la gramática de las tesis de grado presentadas. La gramática se caracteriza por tener una retórica basada en la cita constante de autores para justificar algunas afirmaciones o cubrir los requisitos formales de la tesis: hay que escribir un estado de conocimiento y un marco teórico, los cuales se convierten en un *collage* de citas de diferentes autores. No se encuentran premisas que puedan articularse con una teoría general, hay pobreza en las descripciones empíricas que permitan interpretar los datos y analizar mejor el problema. Aunado a ello, las respuestas a los problemas de investigación no reconstruyen las teorías del marco de referencia. El constreñimiento a formatos académicos se respeta, en detrimento de las propias preocupaciones de los escritores, como se representa en el esquema 4.

Como conclusión, podemos afirmar que la escritura de los trabajos de los alumnos no tiene problemas sólo desde la estructura discursiva sino también se aprecia una tensión entre el interés por resolver un problema educativo y ceñirse a marcos teóricos semiconocidos por ellos. Se escucha como grito la voz del profesional de la educación, preocupado por resolver un problema educativo; esa voz se enfoca más hacia la práctica educativa que hacia la investigación de la educación. Las voces canónicas autorizadas son sólo ecos dentro de sus escritos, pero no se escuchan las voces reflexivas de un especialista (el escritor

de posgrado) en un campo de la educación. Ahí radica el reto de la formación a través de la literacidad en los posgrados en educación.

ESQUEMA 4
EL DISCURSO ESCRITO EN EL POSGRADO EN EDUCACIÓN



2

ESCRITURA ACADÉMICA EN UN POSGRADO EN EDUCACIÓN

LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Los profesores de posgrado suponemos que el alumno que llega a estos niveles ya tiene desarrolladas las competencias de escritura básicas para producir textos con rigor académico. Sin embargo, no necesariamente es así. Bajo esta realidad es necesario reflexionar sobre las decisiones que se deberían tomar para diseñar estrategias de trabajo con los alumnos para que incrementen su competencia en la escritura académica. Algunas de las preguntas que se pueden realizar los profesores y diseñadores de los *currícula* de estos niveles podrían ser: ¿se diseñan cursos curriculares centrados en la escritura? ¿Se deben diseñar cursos extracurriculares? ¿Se ignora el problema? ¿Qué aprendan sobre la marcha? ¿Es una competencia transversal al *curriculum*?

Como se ha explicado en el capítulo anterior, el problema tiene varias dimensiones a abordar, pues la escritura es un código de comunicación, pero las habilidades de organización y procesamiento de la información, así como el bagaje cultural y profesional que tenga el estudiante, además de los contenidos curriculares y los profesores, son todos elementos a tomar en cuenta cuando se quiere lograr la producción de textos escritos.

Específicamente para el caso de un posgrado en educación, el estudiante tiene conocimientos de su licenciatura de origen, además de varios años de práctica profesional frente a grupo. Cuando ingresa al posgrado, inicia el acercamiento a un problema educativo que le preocupa; por lo general, son situaciones que se le han dificultado solucionar y que se refieren a su práctica educativa. De esta manera,

la situación seleccionada la problematiza y diseña un problema de investigación basado en la resolución de aquel obstáculo o curiosidad de su práctica educativa.

En su práctica cotidiana como profesores no necesitan ni están expuestos a documentos científicos. Los textos más cercanos a ellos son de divulgación o algunos pocos libros y artículos que se les sugieren en su práctica profesional, en cursos de actualización profesional. El caso de los universitarios es distinto; sin embargo, también presentan deficiencias en su escritura académica. Ello provoca que su acercamiento al discurso científico inicie cuando ingresan al posgrado. Por otra parte, algunos profesores tienen años sin prepararse formalmente, lo que dificulta los procesos de lectura y escritura científica. Una vez que ingresan al programa, en la mayoría de las clases se les exige que realicen una escritura científica, a la cual tampoco están acostumbrados, pues lo más que realizan cotidianamente son reportes de trabajo o sus planeaciones didácticas.

Los asesores de los programas asumen que los estudiantes pueden enfrentarse a los problemas científicos como parte de un *habitus* que no tienen, por lo que los estudiantes tienen problemas de conceptualización, de lectura de comprensión y de escritura académica. Aunado a esto, algunos de los temas tratados en las clases, de las lecturas o de las actividades que se realizan en el programa están alejados de sus necesidades de profesionalización, lo que no produce un aprendizaje significativo.

La orientación educativa que se le da al alumno en el posgrado son pinceladas de teorías y metodologías para solucionar el problema educativo planteado. Los profesores que están a cargo de las áreas de investigación exigen el uso de marcos teórico-metodológicos más o menos abordados en los espacios curriculares, pero la realidad es que los alumnos no son investigadores ni se les prepara para ello. Los estudiantes se acercan a diversas teorías, las cuales tratan de adaptar, en ocasiones, arbitrariamente a su objeto de estudio. Adicionalmente, a los estudiantes se les dificulta aislar el problema educativo y abordarlo desde un enfoque riguroso. Los estudiantes, para realizar una práctica situada en investigación educativa tendrían que estar muy cercanos a los investigadores y a su práctica para aprender a enfocarse en procesos de selección, identificación, jerarquización y búsqueda de información para aislar un problema educativo así como utilizar

herramientas teóricas disciplinares en su resolución. Por otra parte, las características propias del discurso horizontal de la educación, abordado en el capítulo anterior, caracteriza el diseño teórico de los trabajos de investigación.

La práctica situada de la construcción de un objeto de investigación, idealmente debería estar supervisada por un tutor o por el profesor de la materia. El problema estriba en que los estudiantes no realizan prácticas situadas sobre los problemas educativos, sino que realizan un acercamiento, presuntamente científico, al problema seleccionado, el cual tratan de resolver desde distintos marcos teóricos de referencia y desde sus intuiciones y preocupaciones.

Como resultado de este acercamiento, sus textos son descripciones (no densas y en ocasiones sin argumentación) sobre los problemas a los que se enfrentan en sus lugares de trabajo. El acercamiento al problema de investigación en sus escuelas también les sirve para presentar diseños de propuestas de mejora.

La formación de los estudiantes en el posgrado en educación se caracteriza por esfuerzos aislados, que no logran construir en los alumnos narrativas sustentadas en la apropiación de marcos teóricos de referencia que se conviertan en dispositivos para interpretar su realidad profesional. En este sentido, para que los estudiantes tengan un aprendizaje profundo es necesario que participen en prácticas que les permitan apropiarse de los conocimientos disciplinares (López-Bonilla, 2013). La práctica de la investigación de los estudiantes analizados para este trabajo queda teñida por los esfuerzos propios, con poca retroalimentación por parte de los profesores. La mayoría de las veces el asesor guía las decisiones de los estudiantes mientras ellos van tentaleando posibilidades de acercamiento a un problema, a manera de ensayo y error, pero sin bases disciplinares y sin práctica del tipo de investigación que fortalezca la gramática de la narrativa del ámbito educativo, los conocimientos disciplinares y la profesionalización en la investigación educativa.

Una escritura ideal de los estudiantes y egresados del posgrado en educación estaría basada en el conocimiento de la práctica educativa. En este punto, el conocimiento se lleva a cabo mediante la articulación reflexiva de la información, del dispositivo teórico (desde una construcción que respete un paradigma de pensamiento) y su práctica docente; así “los profesores aprenden cuando construyen cono-

cimiento localizado en la práctica mientras trabajan en el contexto de comunidades indagatorias que teorizan y elaboran su trabajo, conectándolo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios” (Cochran-Smith & Lytle, 2003: 68). A través de la indagación de su práctica los profesores cuestionan sus propios conocimientos y la práctica de otros. Entonces, “el reto consiste en identificar las prácticas de la disciplina que deben estar presentes en el salón de clase así como saber cómo instrumentar los objetos de aprendizaje en el currículum y como actividades en el aula” (López-Bonilla, 2013: 389).

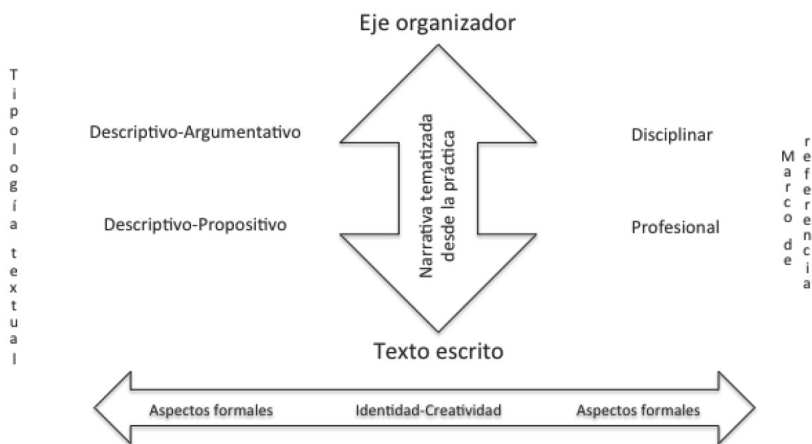
Este ejercicio mental y práctico se operaría a través de un eje organizador, que sería la escritura de una narrativa tematizada de la práctica. Ésta se entiende como la construcción narrativa de: 1. Textos descriptivo-argumentativos, que se caracterizan por plantear una descripción basada en la reflexión teórico-práctica y en la argumentación teórico-empírica. 2. Textos descriptivo-propositivos, caracterizados por una narrativa con una descripción densa de un contexto real problematizado desde una reflexión teórico-empírica y una propuesta de mejora basada en dicha reflexión, o bien probada *in situ*, tal y como lo exige el enfoque de la investigación-acción.

De esta forma se construye un género textual propio del campo de la educación. Parafraseando a Parodi (2008), los estudiantes van construyendo sus conocimientos en interacción con los otros sujetos (compañeros de clase, de trabajo, asesores) y en diferentes contextos, con discursos diversos (los contenidos del posgrado, su práctica profesional, el campo de la educación en general), lo que permite que el estudiante se forme paulatinamente una representación mental de la situación en donde se utilizan, producen y emplean este tipo de contextualizaciones. Entonces, la caracterización y descripción de la situación problemática y los contextos en los que se mueve el alumno, construye un andamiaje cognitivo que: a) brinda estabilidad a los conocimientos; b) explica el sustrato psicológico del procesamiento del discurso escrito, y c) articula los géneros con los “conocimientos elaborados socioconstructivístamente y que se almacenan y se activan desde diversos tipos de memorias” (Parodi, 2008: 23) para, a partir del dispositivo lingüístico, construir la interacción con el contexto social.

De esta manera el texto escrito es una tensión entre los aspectos formales de los géneros textuales, los discursos propios de la educación y los aspectos formales de la disciplina y de la profesión, desde

diversos marcos de referencia. En el medio se encuentra la propia creatividad del escritor. Él puede encontrar su propia voz porque lo que está narrando le pertenece, son sus propios conocimientos apropiados desde la situación y el contexto y ello permite mostrar su propio sello identitario. Esto se representa en el siguiente esquema:

ESQUEMA 5
CARACTERÍSTICAS IDEALES DE LA ESCRITURA EN POSGRADO EN EDUCACIÓN



Fuente: elaboración de los autores.

LOS ESCRITOS DE LOS ESTUDIANTES

En este apartado se describen algunas de las características de los textos escritos de los estudiantes del posgrado en educación analizado. Lo que se encontró en este acercamiento analítico es similar con lo que apuntan otras investigaciones similares que se citan a lo largo del capítulo.

Arnoux, Borsinger, Carlino, di Stefano, Pereira y Silvestri (2004) ubican el proceso de escritura de una tesis en la identificación del género como tal: “tesis”, lo que implica la presentación de los resultados de la aplicación de ciertas teorías y sus metodologías para la

comprobación de hipótesis o supuestos de trabajo. En este sentido, la situación que determina la enunciación es el proceso de investigación y el distanciamiento epistemológico del autor para dar cuenta de ciertos resultados. En este momento ya estamos frente a una reflexión y organización arbitraria de la secuencia seguida en el proceso de investigación. Para construir la tesis también se han postulado el enunciadador (el autor del texto), el enunciatario (quien recibe el mensaje) y la escritura como código. Tanto el proceso como sus elementos deben ser considerados por el escritor para poder producir el mensaje científico.

La dificultad en la escritura de textos académicos es descrita por Martín Torres (2012), quien encuentra en los trabajos de los estudiantes el desconocimiento sobre el género discursivo (tesis); dificultad en la construcción de textos científicos; dificultades en la organización del texto, desconocimiento de aspectos formales y problemas a nivel gramatical, entre otros. Por su parte, Sánchez Upegui (2011) describe ampliamente problemas de escritura que caracterizan los trabajos académicos. Además, están los trabajos multicitados de Carlini (2004, 2013) y de Cassany (1999, 2000), quienes explican dificultades similares en la escritura académica. En suma, los análisis sobre la escritura académica de los estudiantes se centran en describir la estructura de los textos, la construcción del discurso científico y su pragmática. De esta forma se reitera un nivel incipiente en el desarrollo de la competencia de la escritura académica.

Desde el análisis realizado al *corpus*⁷ seleccionado para este trabajo y en contraste con lo encontrado por otros investigadores, en los siguientes párrafos se describen las características de los textos escritos de los estudiantes de un posgrado en educación.

1. Microestructura

Los escritores poco experimentados en la escritura científica se mueven entre las frases hechas fundamentadas en el sentido común y la reproducción de conceptos teóricos. El corte y pega de fragmentos

7. Se seleccionaron 20 tesis defendidas, que se consultaron en la biblioteca de la institución educativa. Cinco trabajos en proceso y 25 avances de investigación presentados como ponencias por los alumnos de sexto cuatrimestre en un coloquio de investigación.

discursivos, la poca originalidad en el uso de las palabras, además de la selección de conceptos que no siempre son pertinentes al contexto; otras frases emitidas sin reflexión teórica, semánticamente producen ambigüedad o ausencia de significado global en la frase. En este sentido, resalta el bajo nivel de apropiación discursiva del escritor. Es cuando solemos apuntar, como lectores o críticos del escrito, esa “ausencia de la voz propia en los textos”.

Esta selección léxica se explica como parte de una estrategia para reproducir el discurso científico para que se “acople” con sus características: entonces, el texto funciona como una forma de “imitación” de frases que “proviene” de la teoría, mas no como una creación y reinterpretación de la misma. Este fenómeno es un intento por desarrollar una densidad léxica que responda a una explicación de la realidad desde una perspectiva teórica, la cual, paradójicamente, se presenta en los escritos de los estudiantes como un adelgazamiento léxico-semántico. Algunas frases que caracterizan el léxico son las que se apuntan: “Las mujeres hemos *aprendido a cómo ser mujeres*”; “debido a la diversidad existente dentro de su contexto en el que debemos tener presente *los profesionales de la educación*”; “costumbres se hacen leyes”; “educación basada en valores”; “la materia será vista como ... *un ente aislado*”. “El método de investigación utilizado es el de investigación acción (IA) que forma parte de los métodos cualitativos, que se refieren en su más amplio sentido, a la investigación que *produce datos descriptivos*”.

En la selección léxica también encontramos conceptos con desplazamiento semántico, pero que en el contexto lingüístico no llegan a constituir un enunciado lógico: “si los escenarios y los seres humanos fueran todos homogéneos” [¿humanos... homogéneos?]; “no habían logrado *transpolar* la información que se daba en el aula” [llevar de un polo a otro]; “una afirmación del fracaso escolar *vía* las matemáticas” [vía, por medio].

La poca densidad léxica provoca también que se utilicen palabras comodín (Cassany, 2000) tales como: mucho, hacer, mayoría, problemas, todos. Estas palabras, al no ser acompañadas de un referente que las delimite, producen ambigüedad: *Muchos* autores afirman... ¿cuántos son muchos? ¿En relación con qué?

Otra estructura se aprecia en los siguientes ejemplos:

La actual forma de, proponer, alentar, conocer y crear la formulación de un buen texto escrito en 6º de primaria, es poco común, esa posibilidad se da de hecho muy infrecuentemente, primordialmente se le atribuyen cuestiones de falta de tiempo en la mayoría de los casos. [En la primera línea, la coma después de la preposición que separa el enunciado; ausencia de información para comprender los siguientes enunciados; información redundante y dos adverbios: muy infrecuentemente, además que esta última palabra no existe. Esta frase por ocasionalmente].

Salvo se cuente con maestro competente, que cubra a cabalidad las expectativas curriculares del programa oficial.

En las pruebas de Enlace aparece la señal donde queda clara la carencia de preparación específica en este terreno por parte de los docentes tanto en escuelas oficiales y algunas privadas. [No aparece el consecuente de Salvo...; nula vinculación del párrafo anterior con el consecuente; convendría la utilización de algún marcador textual. Asimismo, después del primer punto y seguido se aprecia el cambio de tema de un enunciado a otro].

Para garantizar la convivencia, (entendida como las interacciones); hay que abordar el tema de la conflictividad, como situación habitual, teniendo en cuenta los distintos factores que intervienen. Los conflictos, según Comellas (2009), son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o se perciben como tales. Para entender los conflictos hay que entender el papel que juegan las razones, emociones y los sentimientos de los protagonistas.

Educar en y para el conflicto, es una estrategia para educar la convivencia, una manera de hacerlo es resaltar el papel que juega la cooperación entre los individuos y el dialogo en sus interacciones.” [Cada enunciado tiene un tema diferente; las definiciones tienen distinta jerarquía discursiva: entre paréntesis o como enunciado; falta tematización. Se aprecia ausencia de relación entre párrafos; no hay marcadores textuales. El concepto convivencia se equipara con el de interacciones, con esta sinonimia se anula su complejidad semántica].

El léxico de los textos combina el registro coloquial con el académico o bien rasgos de oralidad, predominantemente el uso del presente perifrástico para el futuro: “voy a analizar...” por analizaré o “viene a ser” por “es”.

El texto escrito con rasgos de oralidad es debido al uso de una sintaxis, términos y frases relacionados con el habla cotidiana. Si bien es cierto en la creación literaria la oralidad es una abstracción, formalización y recontextualización para crear un efecto de verosimilitud en la obra, en los textos académicos los rasgos de oralidad se refieren a ciertas operaciones de pensamiento, reflexiones y un primer nivel de

pensamiento que es una forma de comunicación natural, alejada de la complicación que implica un código escrito (Marcone, 1997). Pero en los textos académicos la oralidad no es un recurso conveniente, pues puede llevar a la ambigüedad o a la poca comunicabilidad en diferentes contextos geoespaciales.

En ocasiones los rasgos de oralidad funcionan como muletillas, otras veces como frases coloquiales hechas que se trasladan de lo oral a lo escrito. La oralidad en la escritura se caracteriza por una estructura oracional simple, por lo general enunciados de un solo verbo; frases con marcadores textuales simples y nexos débiles. Tienen pocos sintagmas, los cuales apelan a la memoria a corto plazo (pues es un enunciado para ser escuchado). Son construidas también por medio de aposiciones (un perro que es un encanto) y frases perifrásticas (se va a presentar...; poner énfasis).

En general, el discurso oral es inmediato, fugaz. Implica un procesamiento lineal. Por su parte, el discurso escrito se compone de una estructura oracional compleja; los recursos de organización discursiva con nexo fuerte implican organizadores oracionales y marcadores textuales específicos y variados; por ello, los sintagmas son complejos, lo que permite el cambio de sujetos, tópicos e inferencias a lo largo del discurso; no se privilegian aposiciones o frases perifrásticas (de la frase: un perro que es un encanto, en lo escrito sería un perro encantador); se va a presentar, pasaría a lo escrito a se presentará (futuro perfecto); poner énfasis a enfatizar (Pérez Álvarez, 2009). Y aunque son aspectos en ocasiones de la esfera de lo estilístico, se debe subrayar que la escritura se realiza bajo estructuras complejas que marcan el tipo de texto del cual se trate, en este caso un discurso científico.

Los ejemplos de los siguientes párrafos ilustran las marcas de oralidad en los escritos del *corpus*:

Ejemplo de procesamiento lineal, nexos débiles y repetitivos:

Puedo decir entonces **que** el abandono escolar es un fenómeno **que** se ha presentado de manera consistente en el turno vespertino de esta escuela. De entrada considero **que** las condiciones económicas de la población son difíciles **y** diversas, **ya que** en el municipio encontramos **que** los índices de marginación se presentan de medios a altos, lo cual significa **que** las condiciones económicas **y** acceso a los servicios públicos de la población es limitada.

[Marcadores textuales débiles, uso de *ya que* como comodín de una falsa relación causa-efecto. El uso de los nexos *que* e *y* (coordinantes) pueden

convertirse en una muletilla (en lo oral), y constituyen un recuso de ilación discursiva. Esta estructura es característica de las narraciones orales, para dar continuidad al discurso].

Ejemplos de frases perifrásticas:

En particular me interesa describir y analizar **el impacto que tienen** las condiciones sociourbanas, la estructura familiar, la comunidad, las prácticas de enseñanza al interior de la escuela y los grupos de pares en el abandono escolar.

[impacto que tienen por impacto de las...]

Calderón (2015) **hace un señalamiento**, a mi parecer (como docente de inglés) muy acertado...

[hace un señalamiento por señala...]

Ejemplo de ilación discursiva:

La problematización en el ámbito educativo remite a la complejidad de la realidad de docentes, alumnos, padres de familia **y** de distintas situaciones **y** relaciones que se establecen desde...

En cuanto a los mecanismos de cohesión, no se pueden reducir sólo a la elipsis, deícticos o tiempos verbales, sino que deben identificarse en los textos desde un ángulo más complejo. En los manuales de redacción se sugiere la eliminación del gerundismo o el uso de infinitivos, por ser vicios del lenguaje. Pero a nivel de la cohesión textual, el gerundismo y el uso indiscriminado de infinitivos producen la pérdida de tema que no contribuye con la tematización. Por ello, es un fenómeno que debe incluirse en esta categoría. Los escritos con gerundismo y verbos en infinitivo son atemporales y despersonalizados pues no se identifica el tiempo y modo verbal, además que carecen de sujeto; por ejemplo: "... es la interacción del maestro regular **ejerciendo** un vínculo para orientar al padre de familia relacionada con la atención a los menores..." ¿Quién ejerce? ¿El maestro o la interacción? Esto produce un efecto de imprecisión semántica. Otro ejemplo que incluye el caso del uso de verbos en infinitivo podría ser: "**Comprender** cómo perciben los ambientes del aula hospitalaria y del hospital en general. Si les es significativo el asistir al aula hospitalaria. **Entendiendo** lo que es para ellos **el asistir** y el motivo que los alienta a hacerlo, así como las diferencias que encuentra entre el ambiente del hospital y

el que le proporciona el aula”: ¿Quién comprende? ¿Quién entiende? Y el infinitivo como sujeto [comprender], que puede cambiarse por la comprensión de la percepción... Y luego la sustitución de un complemento por un verbo en infinitivo, lo que además produce una frase incoherente con la partícula siguiente: “lo que es para ellos **el asistir** y *el motivo* que los alienta a hacerlo”, lo que podría sustituirse por: “lo que es para ellos *la asistencia* y *el motivo* que los alienta a hacerlo”, de esta manera se logra una cohesión entre partículas. Los enunciados anteriores están marcados por una atemporalidad y despersonalización, además de la ambigüedad, lo que impide la comprensión total de la frase.

El lenguaje “políticamente correcto” ha repercutido en acrecentar los problemas de cohesión. En aras de incluir una perspectiva de género (alumnos, alumnas, profesor, profesora) las frases pierden su eficacia y marcas de coordinación gramatical; por ejemplo, la inclusión de ambos géneros a través de los sustantivos (masculino y femenino) produce un desequilibrio en la cohesión del enunciado: “El propósito de la evaluación de los aprendizajes consiste en obtener información que, analizada, valorada y potenciada por *los docentes*, sirva para mejorar la enseñanza en beneficio de *las alumnas y alumnos*”, en donde para alcanzar dicho equilibrio se tendría que escribir: “potenciada por los docentes y las docentes...” y “en beneficio de las alumnas y los alumnos”. O bien “potenciada por los y las docentes” y “en beneficio de los alumnos y las alumnas”. Este tipo de frases, incluso, van en contra del principio de la economía del lenguaje.

La elipsis no se presenta solamente cuando hay ausencia de sujeto gramatical o ausencia de una cláusula completa, sino que también se encuentra la elipsis de información. Cuando la elipsis de información es debida a que por el contexto lingüístico se puede establecer el significado del enunciado, o es una intención estilística, el mismo enunciado va marcando el ritmo. Cuando no es así, cuando la elipsis no es estilística, lo que se está sacrificando es la tematización y por ende, la cohesión del párrafo.

En contraparte, otro de los fenómenos que aparece en algunos de los textos es la redundancia de ideas, la cual, asimismo, obstaculiza la cohesión del párrafo. Algunos ejemplos de estos dos casos se aprecian en el siguiente ejemplo: “*Comprender* cómo perciben los ambientes del aula hospitalaria y de hospital en general. Si **les** es significativo el

asistir al aula hospitalaria. Entendiendo lo que es **para ellos** el asistir y el motivo que los alienta a hacerlo...” En este ejemplo el sujeto es “alguien” ellos, a quienes no conocemos, pero nos podemos figurar el sujeto por los otros elementos discursivos: “les” y “para ellos”, sin embargo es importante la presentación de un personaje o personajes a quienes se les atribuya la acción.

Otro caso se ilustra en el siguiente enunciado: “Es de aquí que se deriva una de las principales complicaciones, para el **trabajo** del apoyo escolar, pues la indecisa y limitada participación de padres de familia en el proceso educativo de los hijos. [⊗]” ¿Qué tipo de trabajo? Y por otra parte, no se termina la cláusula que inicia con “pues”, conector que implica la continuación de una idea.

Los conectores o marcadores textuales pertenecen a la microestructura, pero significan a nivel de la macroestructura, además que apoyan la argumentación (véase capítulo 1). El uso de estas partículas es un problema entre los estudiantes. Por lo general, tienen marcadores textuales y conectores preferidos, pero en ocasiones no seleccionan (semántica o argumentativamente) las frases adecuadas. El principal problema es el uso de marcadores de causa-efecto cuando no se establece una relación de este tipo entre los enunciados. Otro caso es el uso de la conjunción “y” como único nexos, lo que significa una marca de oralidad en el escrito. Por otra parte, los marcadores de orden, jerarquización o enumeración, entre otros, son muy poco utilizados. En este tenor, la frase *ya que* se caracteriza por su uso como conector e incluso como una especie de “muletilla”, que no como marcador de consecuencia.

Valga presentar algunos fragmentos que ilustran el caso:

El desarrollo e incremento de la habilidad creativa en los alumnos se debe realizar desde los primeros años de vida. Así como en todos los niveles escolares que el niño curse, **es por esto que** centraré mi trabajo en el nivel de secundaria... [La argumentación no es suficiente para llegar a esta conclusión, el marcador no es el adecuado].

Con el paso del tiempo aumentó la población escolar en el turno matutino, **por lo que** la bodega comenzó a utilizarse como aula... [Es una coordinación de ideas, sería mejor utilizar la conjunción **y**].

...Es aquí donde se deriva una de las principales complicaciones para el trabajo de apoyo escolar, **pues** la indecisa y limitada participación de padres de familia en el proceso educativo de los hijos. **Además** se han delimitado

por diversos autores distintos tipos de familias, en este caso se analizan dos, la tradicional y la nuclear.

La tradicional [sic] son integradas por padre, madre e hijos, en cambio la nuclear son los miembros de la familia tradicional, acrecentada con algún otro familiar a ésta, ya sea abuelos, tíos, primos, nietos, yernos, nueras, etc. [En esta frase el primer conector *pues* no marca una relación de causa, sino que es precisamente la consecuencia, se pueden escribir los dos puntos (:). El adverbio *además* se usa para continuar una idea. La idea pasa de una observación empírica a una conceptualización teórica, por lo que ambas frases son de diferente orden conceptual. Es un término innecesario].

...este proyecto no fue continuado por diferentes razones, una de ellas la relevancia que tendría **ya que** dentro de “*La Reforma Integral de la Educación Secundaria*” (RIES) la materia será vista como parte de ciencias...” [Falta cohesión en el texto, además del uso de *ya que*, como muletilla, no como conector].

La formación docente en nuestro país, es un factor determinante para la transformación del proceso educativo **ya que** en la actualidad la sociedad requiere de profesionales de la educación altamente competentes para estar a la altura de sus necesidades. **Por ello**, las reformas y la implementación de nuevos planes se han venido aplicando de manera sistemática.” [Conclusión (ya que, por ello) sin fundamento, sin consecuentes o una argumentación que derive en la conclusión de las premisas].

Otro de los aspectos problemáticos en los escritos es el de las citas. La cita es una categoría que se mueve entre dos aguas: por una parte, la encontramos en el nivel de la microestructura, a nivel del enunciado y, por otra, como un elemento para fundamentar la argumentación, en la macroestructura. La cita en la microestructura tiene que ver con dos aspectos: el significado cohesionado del enunciado y el sujeto gramatical que se enfatiza al construir la cita (el autor de la cita).

En la escritura académica la inclusión de las citas textuales nos sirve para ilustrar el manejo y dominio discursivo sobre un tema, pues es la comprensión y selección de información previa, plasmada en un nuevo espacio con una reconstrucción del significado original.

Para Swales (cit. por Teberosky, 2007) existen dos formas de integrar la cita en el enunciado: las citas integradas, que enfatizan la voz del autor citado, y las no integradas, que enfatizan el mensaje. Esto depende del lugar en donde aparezca el nombre de los autores, dentro o fuera del paréntesis. Esto le da valor semántico de importancia a la voz autorizada en el texto. La inexperiencia de los estudiantes, tanto en el proceso de lectura para la comprensión de lo leído, como para la incorporación de una cita en el texto científico además de la

integración en su proceso cognitivo, produce enunciados en donde la mayoría de las referencias a los autores las encontramos dentro de los paréntesis (véase Aguilar González & Fregoso Peralta, 2013). Se ha interiorizado de alguna manera el aspecto formal de la referencia, mas no su valor semántico en el enunciado. Asimismo, la integración de la cita dentro del enunciado, así como su no integración da cuenta de la dificultad en su manejo.

Los siguientes ejemplos extraídos de los escritos de los estudiantes ilustran ambos casos:

1. Cita integrada:

Kerlinger y Lee (2002: 10) definen la teoría como “un conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan una visión sistemática de los fenómenos...”

2. Cita no integrada a nivel sintáctico:

De ahí que la escuela no sólo es receptora de la cultura externa, no es una caja negra, sino que la escuela produce cultura en un juego de doble dirección. “En efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de sociedad, modelándola y modificándola” (Chevel, 1991: 68-69). (Gvirtz, Grinberg, & Abregú, 2007: 33).

Este último ejemplo, además, presenta el problema de la referencia cruzada, “cita de cita”, la cual debería quedar como: (Chevel, 1991, cit. por Gvirtz, Grinberg, & Abregú, 2007: 33). Este último punto es un caso de una deficiente lectura de comprensión: ¿quién dice qué en el texto original? La voz originaria de una afirmación.

3. Cita no integrada a nivel semántico:

El conocimiento se considera la principal fuente de poder que trastoca la estructura interna de la sociedad (Tedesco, 2000). “Pero si el conocimiento es el motor de las nuevas economías, su combustible es el aprendizaje. Por eso, el aprendizaje a lo largo de la vida surge como el mayor reto formativo presentado a las personas y a las organizaciones en el nuevo siglo” (Carneiro, 2009).

En este fragmento, el escritor no se presenta con su propia voz; junta dos fragmentos de diferentes autores construyendo un *collage* de enunciados.

4. En las citas anteriores y en las siguientes se aprecia ruptura discursiva (anacoluto) con tres manifestaciones principales: a) cohesión de cláusula en la cual es necesario el contexto verbal previo para comprender la cita (ejemplo 5); b) problemas de puntuación y sintaxis en la presentación de la cita o en la referencia, donde la sintaxis de la cláusula previa a la cita no coincide con la siguiente cláusula, para que pueda constituirse en una unidad semántica (ejemplo 6); c) la pérdida del agente en la cita; este fenómeno aparece principalmente en las citas cruzadas, por su complejidad.
5. “[texto previo] podemos asentir que la comunicación actual, mediada en su mayoría por las nuevas tecnologías, es un tejido, una red de interacciones que se constituye un fundamento de la cultura y la interacción humana: “Los nuevos medios de comunicación o la red integrada de tecnologías de comunicación digitales que está desarrollándose, ofrecen como aporte central su capacidad de integración, de red, de interconexión e interactividad” (Pereira, 2005: 420). [Sólo se pega la cita].
6. “Para (Alan Shaw, 1996) la palabra constructivismo se entiende como que el conocimiento es construido y no suministrado” [El paréntesis sólo debería corresponder al año y las comillas comenzar en la palabra. La mala puntuación dificulta la identificación de la voz citada, que en este caso es Shaw].
7. ... Fue publicado en la Revista didáctica, innovación y multimedia, en España en el año 2008 y trata sobre: “El presente artículo intenta plantearnos el presente, pasado y futuro de la implantación de las tic en la universidad. Siendo conscientes de la inmersión progresiva de la cultura de la información...”. [Fragmento en el cual se repite información, lo que indica la dificultad para encontrar la idea principal a citar y la construcción de un nuevo enunciado a partir de la cita, además del problema de cohesión del enunciado].
8. “José Miguel Pereira (2005) hace una interpretación de lo que expone Pierre Bourdieu: ‘para Bourdieu, los campos poseen dos características...’ (Pereira, 2005, p. 415)” [El sujeto es quien cita (Pereira) y no el autor del concepto (Bourdieu). Además de la repetición innecesaria del autor].

Al significado cohesionado por medio de la cita le llamamos encabalgamiento, término prestado de la retórica pero que ilustra la forma en que una cita debe tener una cláusula antecedente y/o consecuente que cohesionen el enunciado. De esta manera, la cita se integra perfectamente a nivel sintáctico, reconstruye el significado original del texto y construye uno nuevo para los fines que desee el escritor; por ejemplo:

Commenio conocía ampliamente la obra de **Juan Luis Vives (1492-1540) quien consideró que “...la tarea fundamental del hombre es lograr claridad intelectual, ya que de una conciencia de la estructura del mundo (...) la verdad como fin último de la razón” (Florez, 2000, p. 132).** La observación también puede proporcionar conocimientos a la razón. **Aristóteles decía que “los sentidos abren el camino a todos los conocimientos” (cit. por Florez, 2000, p. 132).** El hecho de entender el pensamiento sin esperar traducción, sino la comprensión de la esencia de lo que se habla, se dice o se escribe, es una de las formas de la hermenéutica. Considerar la expresión del pensamiento inteligible mediante la inteligencia de una idea puede ser la razón de la hermenéutica. Quienes se dedican a interpretar o desvelar mensajes son hermeneutas y deben evitar en todo lo posible un mal entendido por una adecuada función de normatividad.

En este fragmento encontramos una cohesión de los enunciados, además de ser un claro ejemplo de polifonía a partir de una apropiación discursiva: Commenio, Florez, Aristóteles y, en la parte final, el escritor.

2. Macroestructura

Los estudiantes no tienen como hábito explicitar una tesis de escritura. La tesis de escritura es distinta a la tesis de investigación. Esta última es la que se comprueba por medio de un trabajo de investigación. La tesis de escritura es la premisa que permite ir construyendo la argumentación de un escrito. También contribuye en la tematización del texto.⁸

8. Es difícil ejemplificar, pues esta estructura agrupa la totalidad del discurso; sin embargo, se presentan algunos párrafos iniciales del texto para ilustrar que carecen de tematización o tesis. Por lo general, uno o dos párrafos son suficientes para ir caracterizando la escritura de los sujetos, se puede encontrar su estilo y problemas principales.

A los estudiantes se les dificulta expresar una tesis de escritura al inicio de un apartado y cuando logran plasmarla, se les diluye a lo largo del escrito. En su lugar se encuentra una serie de ideas principales sin ánimo de ser sustentadas. Esta poca tematización implica la inconsciencia del escritor sobre el requerimiento de sustentar una tesis en un discurso escrito. Encontramos textos que comienzan inmediatamente con la presentación de teorías o descripciones de contexto sin el planteamiento de la tesis. El siguiente fragmento es el inicio de la justificación de un proyecto de investigación. Los párrafos subsecuentes ya abordan el tema. No se presenta al lector una tesis de escritura clara:

El fin de siglo y la entrada del nuevo milenio (2000) marcaron el inicio de la llamada ‘Sociedad del Conocimiento’, caracterizada por profundas transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales. “Uno de los cambios más notorios e influyentes ha sido el gigantesco desarrollo de las industrias de la información, de las telecomunicaciones y del audiovisual, potenciadas ahora por la revolución digital, han provocado transformaciones estructurales en las sociedades actuales, dando lugar a nuevas formas de experiencia humana” (Montiel, 2002)”.

Otro párrafo introductorio de un proyecto de investigación:

Inicio por definir de manera formal de familia [sic] tomada del Diccionario de la Real Academia Española la cual sugiere por familia tres diferentes enunciados...

Entra directamente al tema, al margen de los notorios problemas sintácticos y semánticos.

La flexibilidad sintáctica de nuestro idioma, la poca claridad en las ideas y la ausencia de una planeación pueden ser algunas de las causas. En la mayoría de los párrafos es difícil encontrar un tema principal; aparecen varias ideas sin organización alguna; no se identifican procesos de jerarquización, enumeración o comparación de ideas. Los escritores usan generalizaciones o particularizaciones sin una lógica aparente. Los párrafos constituyen un fluir de conciencia que, la mayoría de las veces, está controlado por el sentido común. La dificultad para mantener el tema y llegar a la tematización se debe a las dificultades para recuperar la información en el momento de la lectura previa y la ausencia de una planeación de la escritura. Los textos pueden tener una idea principal, pero sin argumentarla. Algunos casos: “El

desarrollo e incremento de la habilidad creativa en los alumnos se debe realizar desde los primeros años de vida. Así como en todos los niveles escolares que el niño curse, **es por esto que** centraré mi trabajo en el nivel de secundaria...” [inadecuada sucesión. La argumentación no es suficiente para llegar a esta conclusión].

En el siguiente fragmento se aprecia la ausencia de tematización:

*Los niños del Siglo XXI, aparecen como agentes nativos de una cultura tecnológica y virtual que crea brechas en las relaciones sociales con sus coetáneos y los adulto. **Para este trabajo me interesa comprender las narrativas que construyen los alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria en una escuela en zona de riesgo social.** Se fue construyendo en el camino a la formación educativa para ser investigador educativo en el paradigma cualitativo*

La línea investigativa posible que se entreteje hasta el momento, asoma a la temática sobre los conflictos en convivencia en la escuela. Por mencionar uno; la violencia escolar.

El tema del texto en cursivas es sobre los niños nativos en la tecnología; en negritas, el interés en un tema de investigación; lo subrayado, método de investigación y el doble subrayado, la línea de investigación. La dispersión es tal que es difícil seguir el hilo temático.

Estos pocos ejemplos también ilustran el problema de la argumentación.

En seguimiento de los apartados anteriores, una vez que se define la tesis de escritura, ésta va a ir siendo comprobada a través de una serie de argumentos. Los argumentos que sustenta un trabajo de investigación son unos cuantos, pues son los que coinciden con el planteamiento problemático a demostrar. Una vez que se tiene el argumento, se establecen las premisas, las cuales se respaldan por las descripciones o evidencias empíricas, la teoría (desde el parafraseo, la cita o la reinterpretación) y las interpretaciones personales. Finalmente se encuentra la conclusión o la respuesta parcial al planteamiento problemático, o bien, la propuesta de solución. Esta estructura se encuentra a nivel de párrafo o de los apartados del texto. Su adecuada organización permite ir logrando la coherencia del texto.

El escrito de donde se extrajo este fragmento explica el lugar que el escritor (docente) ocupa dentro del Sistema Educativo Nacional. La intención del ejercicio era que describiera sus funciones como pro-

fesor y la importancia del papel docente en el sistema educativo. La intención de relacionar documentos de sustento, su propia situación y lo ejercitado en clase, produce el siguiente escrito:

Esto me da una perspectiva del **lugar que ocupo dentro del sistema educativo nacional**, sin embargo es necesario precisar que actualmente me encuentro temporalmente desarrollando funciones de gestión dentro de la oficina Xº, que la temporalidad se debe a que de acuerdo con la estrategia a seguir por el Gobierno estatal en función de las reformas al Artículo 3º de la constitución política de los estados unidos mexicanos y leyes secundarias, es que todo el personal con plazas docentes deberá de reubicarse a una escuela, lo que me hace suponer que a mediano plazo estaré **ejerciendo la función de docente** en alguna de las secundarias técnicas del Estado, *por ello* es necesario que **me ubique como docente** y para ello apoyado en el trabajo de redes semánticas elaborado durante el propedéutico desarrollé el **concepto que tengo de un docente**.

El argumento a desarrollar es el concepto de docente y el lugar que ocupa, pero la respuesta parte de factores externos a su situación (Reforma), con dos temas (mas no premisas): la ubicación y el ejercicio docente. Además presenta una consecuencia que no parte de lo que se está planteando y que presenta una clara ruptura semántica que va del lugar laboral a la metodología de trabajo: “por ello es necesario que me ubique como docente... y para ello apoyado por redes semánticas...”

Otro ejemplo que ilustra esta concurrencia entre el trabajo de campo, la teoría y el problema se observa en los siguientes párrafos:

El **objetivo** principal de este texto es **observar los obstáculos principales** que presentan los niños, padres y maestros, en el contexto educativo, pues es aquí donde convergen representaciones sociales de los tres actores educativos, estas *representaciones* suelen considerarse *anormales*: abandono de los hijos al cuidado de los abuelos, docentes que evitan comprometerse con las necesidades de los alumnos, condiciones de vida y estructuras familiares disfuncionales.

Para fundamentar lo antes señalado, se rescatarán leyes internacionales y nacionales en beneficio de una educación para todos, respondiendo a las características individuales de cada uno, con acceso, calidad, respeto, dignidad y un desarrollo óptimo.

9. Se omitió el lugar de trabajo para respetar el anonimato del escritor.

Se explicita el objetivo: observar obstáculos, pero no se expresa el tipo de obstáculos. La teoría se funde con prejuicios: representaciones anormales. Finalmente, la fundamentación del argumento son leyes, las cuales no se relacionan con el objetivo: los obstáculos, ni con la teoría: las representaciones. Hay un problema de coherencia discursiva, basada en la dificultad que causa la construcción de una argumentación sólida.

Por otra parte, las citas y el parafraseo son también recursos para argumentar o contra-argumentar. Su incorporación en el escrito depende de: comprender lo que el autor está planteando para parafrasearlo o bien buscar la cita pertinente para argumentar una afirmación. En los escritos del *corpus* estudiado las citas aparecen aisladas o sin un encabalgamiento. Por ello se convierten en un fluir de ideas (en ocasiones medianamente articulado; otras, accidentado o desarticulado), que difícilmente puede sostener una argumentación, tal y como se muestra en el siguiente fragmento:

Esto puede ser por el contexto cultural al que han estado sujetos a través de su historia de vida, tal y como **lo afirma Bruner al citar que:** “La cultura es superorganica pero también moldea la mente de los individuos ... aun siendo ella misma un creación del hombre, al mismo tiempo plasma y hace posible la actividad de una mente típicamente humana”.

O la ruptura discursiva, tanto temática como sintáctica:

Y para alfabetizar mejor se necesita de acuerdo a Emilia Ferreiro:

a) cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos, b) cuando se estimula diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita, c) cuando se enfrenta a la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura...

El manejo de algunas figuras literarias también está presente en los escritos; por ejemplo, los más recurridos son hipérbaton: “Múltiples son los factores que pueden ser los causales...”; “...mi proceso de aprendizaje me es satisfactorio al conocer a teóricos como...” O hipérboles: muy, mucho, nada. Las preguntas retóricas aparecen enmarcadas por los signos de puntuación, sin ser un procedimiento necesario, pues el tono y énfasis del discurso es el que las sostiene: “nos fundamentaremos en la ‘Teoría el Aprendizaje’ ya que ofrece una explicación siste-

mática del ¿cómo se aprende?, ¿cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿por qué se olvida lo aprendido?” Sin embargo, paradójicamente el uso de estas figuras atiende más al poco manejo del estilo escrito que a un dominio del mismo.

Finalmente, el siguiente fragmento ilustra la estructura lógica del párrafo a nivel argumentativo. Si desglosamos cada uno de los enunciados, se aprecia la ramificación que va creciendo en dependencia de uno de los elementos, lo que provoca al final que se pierda la tematización y el significado claro de la oración:

El origen social es un tema destacado **ya que** los alumnos no desarrollan las habilidades necesarias debido a su contexto **en el que** debemos tener presente **pues** constituye **el estudio** de la práctica y reflexión del **contexto social por las que** ha atravesado el país.

Si lo ilustramos en el árbol-frase (Cassany, 2000), quedaría de la siguiente manera:

El origen social es un tema destacado
ya que
los alumnos no desarrollan las habilidades necesarias
debido a su **contexto**
en el que debemos tener presente
pues
constituye
el estudio de la práctica
y
reflexión del **contexto social**
por las que ha atravesado el país..

Son evidentes los problemas de cohesión y coherencia, de causa-efecto, de sintaxis y la ramificación a la derecha (ambigüedad, según Lyons, 1997). Este tipo de construcciones son comunes en los textos. Es un fragmento que puede corregirse para lograr una buena estructuración, si se enfrenta al escritor a una problematización de la escritura además de una autorreflexión crítica de su trabajo.

En general, los textos pueden ser coherentes en una sucesión de párrafos, pero perder la coherencia en la globalidad.

En suma, dos son los elementos a resaltar en este punto que son focos rojos a trabajar con los estudiantes: enseñar a tematizar y a construir argumentos válidos en los escritos.

3. *Superestructura*

El problema que tienen los estudiantes para producir un discurso creativo, contestatario y con ideas originales, se profundiza cuando se tienen que ceñir a un esquema exigido por la institución para la presentación de los trabajos. Por ejemplo, para la presentación de una tesis se solicita una estructura más cercana a una tesis bajo un esquema del método científico. Sin embargo, en los posgrados en educación (y en la investigación en educación en general) hay cierta preferencia por los enfoques cualitativos: acercamientos etnográficos; de investigación-acción, de teoría fundamentada. En este caso, la narración es muy importante y no debería seguir del todo una estructura rígida como la de una teoría, metodología y resultados, sino que estos elementos pueden irse intercalando en la narración. Por ello, la superestructura discursiva suele acercarse más a descripciones densas (en términos de Geertz, 1989) que corresponden a una estructura distinta. Sin embargo, los textos estudiados entran en el esquema de tesis bajo un enfoque positivista: apartado teórico, metodológico y resultados. Las partes formales exigidas son: título, portadillas, índices. La estructura general se compone por la introducción, el planteamiento del problema, el estado del conocimiento, el marco teórico, el método, los resultados, las conclusiones, la bibliografía o referencias y los anexos.

Bajo estos criterios de presentación del trabajo de investigación, se dificulta la coherencia en el trabajo de investigación, en donde la teoría, por ejemplo, sirva como dispositivo analítico de los hallazgos en el campo. En este sentido, se fortalece el discurso fragmentado del profesor en servicio.

Por otra parte el *curriculum* académico de la maestría orilla al estudiante a entrar en el trabajo de investigación científica sin lograr alcanzar una formación sólida. Ello se manifiesta en la escritura de la tesis que, bajo el esquema anterior, muestra la débil gramática característica de las ciencias de la educación; problemas de argumentación, en la redacción y en el planteamiento de principios teóricos. Sin embargo, las tesis de los estudiantes se caracterizan por presentar una fuerte

tendencia a respetar las formas de escritura exigidas por la institución, así como también las partes de una tesis: la utilización de un marco de referencia, un estado de conocimiento o la recuperación de ideas de las autoridades académicas, articulado todo ello —o no— con los resultados de investigación.

Por ello, se puede afirmar que existe una literacidad dominante (Gee, 2008) centrada en un discurso dominante en las ciencias de la educación; los trabajos de tesis legitiman sus discursos a través de su presentación, al pie de la letra, de todos los requerimientos institucionales, mas los escritores no controlan la libertad de creatividad en la escritura y en el planteamiento de ideas. Asimismo, tampoco fortalecen la reflexión sobre su propia práctica docente, lo cual sería lo ideal para los profesores en servicio.

Sin embargo, la preocupación del profesor por cambiar su entorno abre las posibilidades de considerar la literacidad a lo largo de la maestría y de la escritura de la tesis como una práctica situada que permita una reflexión crítica y así fortalecer el campo educativo.

En suma, bajo el análisis de la superestructura de los trabajos analizados se puede encontrar que los escritores plantean una pregunta de investigación, que difusamente se responde o se pierde a lo largo del trabajo de campo. Las conclusiones oscilan entre la descripción del contexto empírico y los resultados obtenidos en la investigación realizada.

Bajo la superestructura desde diferentes paradigmas de investigación, se podrían plantear las siguientes subclasificaciones: a) la presentación de una definición y su descripción; b) la clasificación de elementos y la colección de los mismos a través de una agrupación abstracta; c) la comparación de elementos y el contraste entre ellos; d) la presentación de un problema y su solución; e) la pregunta de investigación y su respuesta; f) el planteamiento de una causa y su consecuencia. En las tesis analizadas predomina la subclasificación de problema-solución.

4. Pragmática

La escritura de los estudiantes se constituye por un mecanismo de simulación para la adecuación al discurso científico. Los textos analizados acoplan el discurso coloquial al discurso científico, sin llegar

a alcanzar el registro correspondiente. Esto lo realizan por medio de la copia de conceptos o de frases hechas del discurso científico, pero que además combinan con frases oralizadas o bien frases locales, que también muestran el desconocimiento del uso del español estándar en la escritura académica. En este sentido, los escritos se asemejan más a un diario personal que a una exposición científica de ideas: “plati-qué”, “comían bolis”, “pretendo demostrar”, “no sé si pueda explicar...”, “comer el lonche...” “tengo dudas sobre...”. Estas frases ejemplifican el desconocimiento de los registros lingüísticos, pues aparecen como parte de las descripciones y no de los registros empíricos. La apropiación del registro científico es parte de un proceso interno de teorización y reflexión, que no se manifiesta en los textos.

La intención discursiva de construir un texto científico se deriva en imprecisión semántica, desorden gramatical y deficiente organización del discurso, además que se perciben los esquemas de discurso cotidiano predominante en los alumnos; por ejemplo:

Frustración en la enseñanza... [¿la enseñanza se frustra?]

Los enfoques formales de las matemáticas que la escuela presenta crean un “bloqueo psicológico” frente a otros modos de pensamiento matemático... [los enfoques crean un bloqueo frente al pensamiento matemático. Se realiza esta afirmación sin el concepto de bloqueo psicológico y sin el estudio científico que lo compruebe].

Es a través de la educación que recibimos, de manera no formal en casa; por otras mujeres (nuestras madres, abuelas, tías); como las mujeres hemos aprendido a como “ser” mujeres desde esta visión patriarcal... [En este ejemplo, si la educación en casa es dada por las mujeres, ¿en dónde cabe la visión patriarcal? Se infiere el hecho cultural del patriarcado, pero la frase es ambigua].

...descubrí que mi trabajo se vuelve alienante en tanto que no puedo conocer el resultado de éste. Pues un OVA se define técnicamente como, un conjunto de recursos digitales atemporales que pueden estar anidados en un repositorio y tienen un propósito educativo, pero también “es una entidad informativa digital que se corresponde (representa) con un objeto real, creada para la generación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y que cobra sentido en función de las necesidades del sujeto que lo usa” (Chan, 2001, pp. 17-18) ¿y cómo saber si cobró sentido?, ¿cómo explicar si realmente le significó algo al alumno?, ¿cómo conocer si el OVA cumplió el objetivo con el

usuario? [El autor utiliza el concepto de alienación, y lo usa como una medida en la cual el trabajo que realiza no puede ser cognoscible. Un concepto mal comprendido lleva a una postura epistémica: no se puede conocer... de ello deriva un concepto, del cual no sabemos su significado, sino sólo las siglas (OVA). La partícula **pues** se usa como una consecuencia de la alienación y la define. El autor aborda otro tema el cual posteriormente da pie a una serie de preguntas retóricas que pueden ser pertinentes, pero que carecen de contexto para comprenderlas].

5. Apoyos visuales

Los apoyos visuales son escasos en el *corpus* analizado de los estudiantes y egresados. El código lingüístico, por su naturaleza, es lineal, y las abstracciones que se construyen pueden ser tan complejas, que es necesario un esquema o una imagen para apoyar a la construcción de significado. Por otra parte, algunos resultados de investigación sólo se pueden representar por medio de gráficas, tablas u otro tipo de gráfico, y las palabras pasan a ser el apoyo semántico a la imagen; es el caso de resultados estadísticos, por ejemplo.

Cuando se da el caso, las imágenes deben compenetrarse con las palabras, y ello debe estar marcado en el texto con una frase. Este tipo de frases son organizadores intratextuales que le dan cohesión al escrito.

La forma de realizar esta presentación debe estar sustentada por: la enunciación lingüística, por una frase que indique al lector lo que deberá hacer: *ver, por ejemplo, en la gráfica se ilustra... y en el gráfico X*. Además, el gráfico deberá tener su título y pie explicativo. De otra forma, es sólo un montaje de una imagen que no logra adquirir sentido alguno en el escrito.

Los gráficos, como parte del texto también permiten alcanzar la coherencia del texto.

Los pocos apoyos visuales en los trabajos de los estudiantes son síntoma de la falta de habilidad (o necesidad) de traducir visualmente las abstracciones, así como del escaso manejo de la integración de códigos comunicativos de distinto orden.

CARACTERIZACIÓN DE LA ESCRITURA

En estos pocos ejemplos podemos percatarnos que el escritor está ensimismado en sus pensamientos, vivencias y visiones de la teoría y de la realidad que no ha podido objetivar. Podemos afirmar que estamos ante una escritura basada en el fluir de conciencia, de ideas conexas e inconexas que se mezclan para formar un discurso que se encuentre entre lo científico y lo coloquial, con poco sustento argumentativo. El proceso de objetivación de los conocimientos y de las estructuras lógicas y el bagaje teórico de los escritores se produce en la interacción del escritor con el tema de texto, con la teoría y con sus representaciones sociales, lo cual le permite construir nuevas realidades en los textos escritos, reescribir, reflexionar, comprender y crear. La objetivación es una luz muy tenue en los trabajos de los estudiantes y egresados.

Bajo este planteamiento, en los textos analizados aparecen dos esquemas predominantes: 1. Las creencias sociales sobre la educación que se basan en la cotidianeidad que viven día a día los profesores en servicio, esto puede ser identificado en los textos como el esquema de lo que **es**. En los escritos se identifica por las descripciones de las situaciones que viven en su práctica profesional y en la selección de algunas teorías para esbozar un fundamento a dichas descripciones. 2. Las conceptualizaciones teóricas sobre la educación, que van armando desde la lectura de textos breves de diferentes disciplinas y que forman el discurso horizontal y fragmentado de sus textos, lo que podemos caracterizar como el esquema del **deber ser**. Deber ser del discurso teórico, pero también el deber ser de la educación. Los siguientes ejemplos son una pincelada:

Costumbres hacen leyes, es por ello que al vivir cotidianamente de esta manera pareciera que es lo normal de relacionarse, es importante como docentes ubicar de qué manera estamos contribuyendo con nuestro hacer o no hacer para que esto se esté presentando.

Múltiples factores pueden ser los causales: el abandono familiar, el mal uso de la tecnología (internet, tv), el no tener una educación basada en los valores, el exceso de información que tienen a su alcance y que no saben qué hacer con ella, etc.

El buen docente, como cualquier profesional, es aquel que conoce su trabajo y lo realiza cabalmente...

...en las aulas el maestro constituye el actor principal, tiene un real preocupación por las estrategias de enseñanza que va a utilizar con los alumnos que en los procedimientos que éstos siguen para aprender.

Los fragmentos muestran una visión ingenua de la realidad. A pesar de que los escritores ya han cursado cerca de dos años de posgrado, los esquemas sobre la educación o el docente son *vox populi*. Los escritores reflexionan poco desde la teoría. De esta forma conviven las creencias sociales, su práctica, además de la memorización y la citación teórica. Por lo tanto, no se alcanza la integración del pensamiento científico en la redacción.

Los enunciados son planteamientos reduccionistas tipo causa-efecto que podrían ser un argumento científico; sin embargo, rayan en la simplicidad y en los buenos deseos: “si el maestro mejora, la educación mejora”; “la ausencia de valores en la sociedad... educar en valores”; “la influencia negativa de los medios de comunicación sobre la educación”; “el contexto como determinante sobre la realidad”. Estas visiones basadas en la observación y en la experiencia de los profesores pueden ser válidas, pero no están problematizadas; el pensamiento causal y determinista, centrado en el sentido común es un lastre que impide la corroboración de estos sucesos por medio del trabajo empírico y de la reflexión teórica compleja.

Por otra parte, es notoria la insistencia en el uso de autores representativos o multicitados en el campo de la investigación científica para darle validez al trabajo; sin embargo, no se fortalece la gramática discursiva para consolidar el campo educativo. Con sólo revisar las referencias de las tesis es evidente la fragmentación temática, pues como autores principales hay sólo algunos propios del ámbito educativo, los demás provienen de distintas áreas de conocimiento, mismos que han sido la base para ir consolidando el campo de la educación. Los más citados¹⁰ son: David Ausubel, Jean Piaget, John Elliot, Peter McLaren; Pierre Bourdieu, Peter Berger y Thomas Luckmann, Lev S. Vygotsky y Jerome Bruner. Entre los autores de segundo nivel están

10. Con máximo tres recurrencias del total de las 20 tesis revisadas.

Silvia Schmelkes, Elsie Rockwell; Alicia de Alba y María de Ibarrola. Los autores secundarios preferidos son mexicanos en primer lugar, y españoles en segundo: César Coll, Rafael Bisquerra o Gimeno Sacristán. También la dependencia intelectual de los pensadores preferidos en educación es notoria. Al margen, se apunta que todas las referencias de estos trabajos estén en español, lo cual también demuestra, además de la dependencia intelectual, el poco o nulo dominio de otros idiomas.

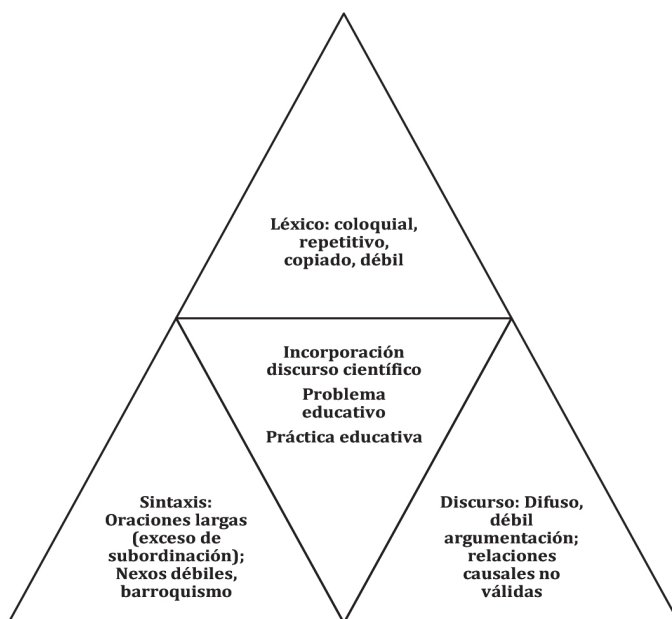
Por medio de esta reflexión se identifica que los egresados, en su paso por el posgrado, aprenden lenguajes de otras disciplinas o ciencias con las que probablemente no han estado en contacto; adquieren habilidades de indagación para la identificación y resolución de un problema educativo, lo que fortalece un aspecto profesional de su práctica. Sin embargo, la falta de práctica situada en la investigación educativa, así como la gran diversidad de autores que manejan a lo largo del programa, no les permite encontrar una narrativa que unifique el discurso educativo, por lo que se sostiene a lo largo de su discurso una gramática débil.

Falta mayor reflexión dirigida sobre la práctica educativa que permita rescatar principios teóricos básicos que se conviertan en dispositivos para comprender mejor los problemas planteados y su transformación, preocupación principal de los docentes. Se rescata una fuerte disposición hacia la resolución de problemas cotidianos en el aula, lo que se convierte en un tema predominante en las tesis; además se preocupan por resolverlos mediante marcos teóricos de referencia que, articulados o no, comienzan a ser parte de la construcción discursiva de los estudiantes.

La escritura está en un nivel pre-científico. Si en el aula se rescata el interés profesional que tienen los estudiantes, éste se puede redirigir hacia la búsqueda de información teórica pertinente a su problema de investigación, sin saturar al estudiante con conocimientos que pueden sólo separarlo de su objetivo final, bajo un enfoque de aprendizaje situado. La elaboración de esquemas, ver películas, leer cuentos, puede ayudarles a desarrollar la narración, así como la observación de detalles a través de la fotografía o las videgrabaciones, por ejemplo. De esta manera, la formación en los procesos mentales se realiza a través de la interacción con textos académicos y la multimodalidad ayuda a desarrollar habilidades expresivas. Después se puede trabajar en la parte formal de la escritura académica.

Bajo el análisis del *corpus*, a la luz de la lectura teórica utilizada se puede observar pobreza léxica, que responde a un discurso oral o copia del discurso científico. Al parecer, dentro del imaginario de los estudiantes, los enunciados del discurso científico son largos, con exceso de subordinaciones o con estructuras “barrocas” que buscan “imitar” el discurso científico. Ello, en lugar de fortalecer el discurso en general, lo debilita, pues no se encuentra una tesis a comprobar ni argumentos que vayan estructurando una argumentación lógica. Pero la preocupación por resolver científicamente un problema valida este pre-discurso científico. El siguiente esquema ilustra las temáticas y la convergencia de las características de la escritura de los maestrantes:

ESQUEMA 6
ESCRITURA PRE-CIENTÍFICA



Fuente: elaboración de los autores.

Bajo este análisis podemos afirmar que los productos escritos de los estudiantes y egresados de una maestría en educación manifiestan

su interés por resolver problemas a los que se enfrentan en su práctica educativa. Lo realizan a partir de la incorporación de marcos teóricos pertenecientes principalmente a las ciencias sociales, humanidades y la psicología.

Esta imbricación entre la solución de un problema práctico y la utilización de teorías produce como resultado lecturas dispersas y superficiales de textos científicos (siempre bajo la orientación de los profesores de los cursos y los objetivos y contenidos de los programas). Además, se tiene como consecuencia la asimilación parcial de conceptos y teorías que se integran difusamente por medio de una débil argumentación.

Ello genera un discurso pre-científico que necesita fortalecerse desde el programa académico que cursan o bien desde las asesorías o programas de tutorías académicas.

La escritura y la lectura académica va más allá del léxico, de la sintaxis o del discurso, implica elementos epistémicos para formar un pensamiento científico además de la asimilación y comprensión de la teoría para utilizarla como dispositivo interpretativo y analítico de los problemas a los que se enfrenta el estudiante en su práctica educativa dentro del aula.

El compromiso de los encargados de los posgrados se encuentra en la revisión de las prácticas educativas del posgrado, para realizar esta vinculación entre la teoría y la práctica por medio del compromiso de trabajo académico con los estudiantes para mejorar sus procesos de aprendizaje, sus habilidades y competencias sobre el conocimiento científico.

La preocupación de los profesores en servicio por mejorar su práctica educativa debería verse premiada por la formación que fortalezca las prácticas discursivas del ámbito profesional, desde el uso de la lectura y escritura como prácticas situadas que integren la teoría, la reflexión y la acción en su contexto inmediato.

3

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN POSGRADO

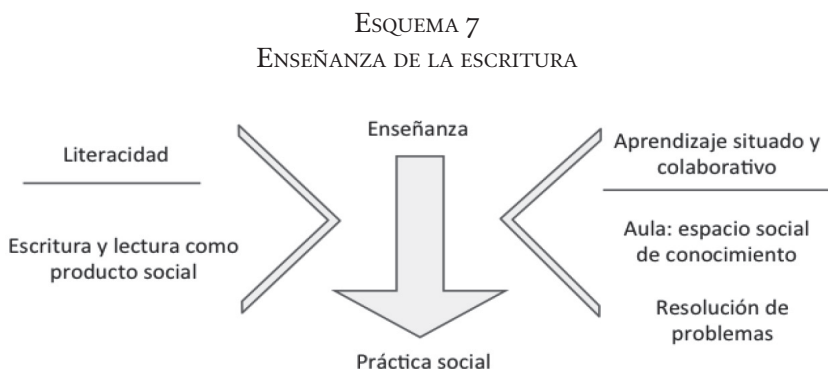
Como se ha explicado ya en otras partes del trabajo, la enseñanza de la redacción no se centra en aspectos de forma, sintaxis u ortografía, sino que su enseñanza se piensa desde la escritura como el código para comunicar ideas, representaciones y argumentaciones. Desde esta perspectiva es que consideramos la enseñanza de la escritura desde las nuevas literacidades. Éstas se definen como una práctica social en donde intervienen otros códigos, diversas habilidades de lectura, comprensión, análisis y sistematización; y las expresiones, opiniones y argumentaciones en contextos situados.

Este capítulo se refiere a algunos procedimientos pedagógicos fundamentados en los NEL y en el aprendizaje situado, para explicar la relación que existe entre la escritura actual de los estudiantes, su problematización y el abordaje complejo para la enseñanza.

Si tuviéramos que trazar una ruta para enseñar a escribir, desde la literacidad, tendríamos que partir de las siguientes premisas: a. La escritura es un objeto de conocimiento que se manifiesta en tres niveles: el sintáctico, el pragmático y el discursivo. B. La escritura es una construcción social con dos dimensiones: la dimensión individual, en la que se construyen sentidos y representaciones sociales y culturales, y la dimensión social, en la cual hay un diálogo con los otros sobre el tema a tratar, corrección y construcción conjunta del tema.

Bajo estas premisas, el acercamiento pedagógico se centra en el aprendizaje situado, es decir, el tema que se trabaje tendrá que surgir del contexto, intereses o necesidades de los estudiantes para problematizarlo y trabajar a partir de la resolución de problemas. La interacción grupal es fundamental, pues también se debe propiciar el

aprendizaje colaborativo. Así, el aula se convierte en un espacio social de conocimiento (véase esquema).



Fuente: elaboración de los autores.

Bajo estos principios, consideramos que la enseñanza de la escritura estaría compuesta de los siguientes pasos:

1. Nacimiento de una idea a partir de la necesidad de comunicar algo.
2. Búsqueda, lectura y organización de la información.
3. Discusión colectiva de las ideas.
4. Organización de las ideas a partir de su contextualización.
5. Problematicación de la escritura.
6. Diseño del esquema de escritura.
7. Escritura bajo el diseño de un esquema previo, pero también bajo el fluir de ideas, para que surja la creatividad del escritor.
8. Enunciación de la tesis de escritura.
9. Identificación de los argumentos principales, a través de sus premisas.
10. Identificación de ejemplos o apoyos a los argumentos: citas, datos empíricos, tales como entrevistas, transcripciones, conversaciones, contraejemplos, ilustraciones gráficas, narrativas.
11. Revisión global del texto: identificación de tesis y argumentos; identificar las ideas principales por párrafo en relación con los argumentos planteados; revisión o inclusión de marcadores textuales; revisión y uso de léxico especializado.
12. Revisión general de las ideas expresadas, del público al que va dirigido el mensaje, la comunicabilidad del texto.

13. Lectura en voz alta.
14. Varias revisiones escritas del texto: problemas de sintaxis, de comunicabilidad, ortografía, puntuación.
15. Darle el formato al texto (por medio de los estilos u otras funciones de los procesadores de textos y atendiendo a los requerimientos de la institución o a criterios editoriales específicos).

Para nosotros, el fantasma de la página en blanco no existe. Si tenemos información, la reflexionamos y la organizamos; es mucho más sencillo el proceso de comunicación.

Es importante no perder aquellas prácticas que todavía algunos profesores enseñan en la primaria: leer, realizar fichas de trabajo, la escritura libre de ideas a manera de diario, la realización de organizadores gráficos. Para tener éxito en este primer proceso, se tienen que identificar los hábitos de lectura y escritura de los estudiantes; se realizarán las actividades antes mencionadas y se revisará todo el proceso. La discusión oral de las ideas es fundamental, así como la exposición visual de los esquemas.

La lectura en este punto es básica. Ya discutimos en otro trabajo (Aguilar González & Fregoso Peralta, 2013) los problemas que tienen los estudiantes de posgrado al enfrentarse al texto científico. Hay que realizar actividades específicas para que comiencen a identificar en artículos o capítulos científicos las características del género. La lectura también tendrá que estar mediada por una ruta que vaya marcando las decisiones sobre los textos teóricos pertinentes para el trabajo de escritura, de aquellos que no lo son. Esto va de la mano de la problematización del objeto de estudio (o en su defecto, del objeto de escritura), pues ésta va a ir guiando la lectura de los autores pertinentes para rescatar una línea paradigmática del pensamiento teórico que se vaya a utilizar.

Existe dificultad para identificar las distintas voces de los autores dentro de un texto (polifonía) y la comprensión de los conceptos y los argumentos que se presentan en la lectura. De tal forma que cuando los estudiantes tienen que procesar la información recabada por medio de la lectura, a través de un escrito, recurren al parafraseo constante, a la cita (que en ocasiones no es necesaria) o en el exceso de citas, sin procesar la información para lograr una independencia intelectual y

discursiva. En este apartado sólo se pondrá un ejemplo en donde se ilustra la mayor parte de estos problemas:

...las **estrategias de aprendizaje**, pueden irse concibiendo a medida que interactuamos con los alumnos, la participación de estos a ciertas estrategias, y sobre todo crear estrategias que posibiliten el acceso a conocimientos de forma flexible para los alumnos con NEE. De esta forma **lo plantean algunos autores (Mayer, 1984, Shuell, 1988, West, Farner y Wolff, 1991, citados por Díaz Barriga)** que conciben las estrategias como los “procesos de reflexión que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”, donde la *reflexión, flexibilidad y conocimiento de los alumnos, apoyaran a desarrollar estrategias* con mayor posibilidades de aprendizaje en alumnos con NEE.

En el fragmento se citan a los autores, realizando una reducción del concepto (estrategias de aprendizaje), se cita a alguno de ellos (en negritas), sin embargo no se realiza la referencia al autor en la cita con comillas (texto subrayado): ¿cuál de todos los autores concibe las estrategias? El fragmento posterior (en cursivas) que corresponde al parafraseo del escribiente, repite la idea, no la interpreta. El uso de las citas textuales, el parafraseo y las referencias llega a ser un problema en los escritos de los estudiantes, y ello debido a la necesaria congruencia discursiva y comprensión a nivel epistémico y teórico del tema, lo que permite digerir los conceptos para expresar pensamientos propios y originales.

La discusión grupal (dirigida por el profesor) de lo que se va hallando, es una actividad para la que se tiene que destinar un espacio. La posibilidad de expresar oralmente o con algún apoyo visual (por ejemplo, los organizadores gráficos de las lecturas y síntesis de los contenidos) va conformando una educación basada en la multimodalidad, pues para expresarnos por escrito no es suficiente el dominio del código (la alfabetización), sino hay que desarrollar distintas habilidades y otros códigos, tales como los visuales, audiovisuales, orales, entre otros. *Habitus*.

Esta convergencia de medios permite la alfabetización múltiple que produce una hibridación de medios y productos de distinto orden: tecnologías, cibernéticos, visuales, audiovisuales, lingüísticos y demás (Martos Núñez & Vivas Moreno, 2010). La transportación de un sistema de signos a otro produce la reflexión y el aprendizaje de la lengua,

lo que abarca más que sólo la lengua escrita. Esto también incluye las prácticas del lenguaje en contextos sociales específicos.

Para alcanzar la EP se puede comenzar por una serie de preguntas muy básicas que el escritor puede plantearse: ¿cómo escribo? ¿Cómo comunico? ¿Qué escribo? ¿Para qué escribo? ¿Qué valores están plasmados en mi texto? ¿Cómo se presentan las ideas? ¿Cómo proceso la información leída para construir un nuevo texto escrito? Estas preguntas enfrentan a los alumnos con sus propios textos, para que evalúen y problematicen la escritura.

La selección de un tema para desarrollar o bien como un objeto de investigación educativa, implica procesos mentales y contextualizaciones, además del conocimiento disciplinar sobre el tema. En este sentido, los procesos educativos del posgrado deberían manejar varias dimensiones para que el estudiante domine, a saber: 1. El análisis de contexto. Se refiere a una contextualización (realizada con instrumentos científicos, como la observación o la entrevista) narrativa y descriptiva que permita la identificación de un problema educativo a tratar. 2. La interdisciplina. El área educativa en la que el estudiante se va profesionalizando y la disciplina de la que procede (pregrado o licenciatura). 3. La problematización. Después de identificar un problema que surge de la cotidianeidad, se delimita, se describe, se observa en sus distintos aspectos teóricos, para poder abordarlo desde perspectivas científicas. 4. El procesamiento de la información. La clasificación, jerarquización, selección de datos que provengan de la lectura o del propio trabajo de campo que realice el estudiante. 5. El discurso científico que se refiere a la comprensión y manejo del código particular usado en el área educativa. Y 6. La escritura académica que se refiere a la convención, códigos, abreviaturas y demás que se usan dentro del campo científico y que caracteriza una parte de la cultura académica del área específica.

Este proceso de relación entre los saberes previos de los estudiantes, su práctica profesional y sus contextos, vistos desde el enfoque de los NEL y llevados al espacio escolar implica un acercamiento pedagógico basado en prácticas discursivas situadas.

Otro de los principios que seguimos es que la escritura no se basa sólo en la ortografía y sintaxis sino que está compuesta de elementos ideológicos que la estructuran (van Dijk, 2000). En este caso, los profesores manifiestan una necesidad de utilizar marcos de referencia

disciplinares para resolver problemas educativos cotidianos, por lo que se convierte en el eje de trabajo de escritura. Sus preocupaciones y afirmaciones rescatan, con frecuencia, frases y pensamientos que reafirman ciertas ideas sobre la educación, que es parte de un *habitus* académico de los profesores, tales como que la educación ayuda a la movilidad social; que la educación es necesaria, o que se debe enseñar al pie de la letra lo normado en el *curriculum* nacional sin cuestionamiento al sistema educativo. Aunado a ello, en este proceso median las limitaciones que tiene el estudiante en el manejo del discurso científico.

De ahí que los cursos que se imparten en el posgrado se tendrían que centrar más en aspectos procesuales y de desarrollo de pensamiento crítico, más que en la sola producción, revisión y corrección de estilo de la escritura.

Después sigue la esquematización del escrito. Este tema se ha desarrollado extensamente por otros autores ya clásicos, como Serafini (2007) y Cassany (2000). Lo que se sugiere es que una vez que el estudiante tenga diseñado su esquema, lo convierta en el índice de su escrito, apoyado por la creación de estilos (títulos) en el procesador de textos.

Una vez que se cuente con el esquema, puede comenzar a redactar. No se debe olvidar que al inicio de cada apartado se debe tener una tesis de escritura, las premisas y los ejemplos.¹¹ Empero, el trabajar con un esquema pre-elaborado no impide que el estudiante deje fluir libremente sus ideas, que exprese lo que está trabajando, lo que piensa u observa. Este fluir inhibe el bloqueo mental de las ideas creativas u originales. Posteriormente, en las revisiones de la redacción se pueden ir corrigiendo los problemas que se encuentren de cohesión y coherencia.

La argumentación se puede ir construyendo paralelamente a la problematización, al esquema de escritura y a la narración de las ideas. El cuadro 1 puede ser útil para orientar la escritura global, a manera de mecanismo de vigilancia de la coherencia textual. Se recomienda que se realicen tantos cuadros como argumentos haya en el texto. Hay que apuntar que los argumentos en las tesis no suelen ser abundantes,

11. Un ejemplo de este esquema de trabajo se expondrá más adelante.

sino que éstos coinciden con las posibles hipótesis y las respuestas a la pregunta de investigación.

CUADRO 1
VIGILANCIA DE LA COHERENCIA TEXTUAL

Pregunta de investigación			
Tesis de escritura			
Argumento 1.	Premisas	Conclusiones	• Evidencias empíricas
	1.	(respuesta parcial	• Ejemplos
	2.	a la pregunta de	• Citas textuales
	3.	investigación)	• Parafraseo

Fuente: elaboración de los autores.

La argumentación se compone de las premisas y de la conclusión derivada de aquéllas. Las afirmaciones de los textos científicos constituyen las premisas que se tienen que demostrar a lo largo del trabajo para llegar a conclusiones científicas válidas. Si se desglosan las partes de la argumentación, se podría afirmar que un escrito científico deberá tener una tesis a comprobar, la cual se compone de las premisas. Las conclusiones son las derivadas de las premisas, que validan los argumentos. Los escritores noveles suelen realizar afirmaciones sin sustento y olvidan expresar la tesis del argumento. De esta manera, la escritura se compone de conclusiones, inferencias u opiniones de sentido común. En los siguientes párrafos se ilustra este punto:

Desde hace tiempo se están produciendo **grandes cambios** a nivel mundial que afectan todos los ámbitos de la vida social, dentro de los cuales se encuentra, por supuesto, el de la educación, y más específicamente, la **educación superior**. **Ejemplos** de esos cambios son **la globalización, la intensificación de la competencia en los mercados, la aceleración de los cambios tecnológicos** que afectan todas las áreas productivas, así como la **creciente participación de los consumidores** en la búsqueda de mayores **beneficios** y mejores **niveles de calidad**, lo cual solo puede lograrse si las organizaciones alcanzan niveles de excelencia.

En este ejemplo encontramos que no hay una cohesión argumentativa que muestre una organización lógica de las ideas, pues hay tres ideas principales que no llegan a argumentarse:

Premisa 1: los grandes cambios mundiales afectan a la educación superior.

Ejemplos: la globalización, la competencia en los mercados y la aceleración de los cambios tecnológicos...

Premisa 2: la creciente participación de los consumidores.

Conclusión: niveles de calidad para alcanzar la excelencia.

El siguiente ejemplo muestra alto grado de generalización, sin un sustento de dato duro o un estudio citado que apoye la afirmación. Esto se nota en las frases: muchas escuelas... y lo que realmente sucede... En este caso, el argumento pierde fuerza.

En **muchas** escuelas públicas del país, desde **nivel primaria hasta nivel bachillerato, suele prevalecer una contradicción entre el discurso de las autoridades educativas** con respecto a la importancia atribuida a la promoción del arte y la cultura en la educación, **y lo que realmente sucede en la práctica escolar.**

Este último ejemplo muestra un problema de orden epistémico. La selección de un paradigma cualitativo está determinado por la naturaleza del problema de estudio: la representación, la interacción, elementos simbólicos, y no por la temática de investigación, es decir, en este caso en específico, la cultura también puede ser indagada desde un acercamiento cuantitativo.

Se considera pertinente utilizar el **paradigma cualitativo** y los principios que se derivan de él, **porque la investigación está orientada a indagar sobre los aspectos culturales** que se identifican en la familia y las actividades áulicas...

Aunado a la argumentación está el tema de la jerarquización de la información, de la organización de las ideas y de su categorización. La organización discursiva es global y corresponde a las partes que expresan los momentos y las ideas del texto. Además ello repercute en la exposición de las ideas y el aspecto ideológico del mismo. Las dificultades para construir un discurso académico se muestra en su estructura, en la poca claridad en la expresión y en las características peculiares de su escritura científica; tal es el caso de este párrafo:

En las siguientes líneas se describe la **situación problema** que se abordará *[sic]* en este proyecto. La alimentación nutritiva es un derecho constitucional,

para garantizarlo en el **Estado de Jalisco** el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en la meta dos se habla de “un México incluyente” dice garantizar los derechos sociales para toda la población, en Alineación con el plan **Estatad de Desarrollo** 2013-2033 el programa de ayuda alimentaria directa tiene como objetivo reducir la marginación social apoyando a la población en situación de pobreza.

En este fragmento se va de la Constitución, a Jalisco, se vuelve al Plan Nacional de Desarrollo y después al Estatal. No hay una organización por la jerarquía de los documentos legales. Al margen de los problemas de sintaxis y estilo del párrafo.

El ejemplo es de un solo párrafo, pero se debe aclarar que es necesario el análisis de la unidad discursiva (constituída por varios párrafos o apartados) para encontrar la organización que rige cada unidad.

Bajo estas pocas imágenes el lector se puede percatar de que la esquematización se realiza en varios niveles: jerárquico, argumentativo, expositivo. Ir trabajando en cada uno de ellos permite que la escritura tome forma, tanto a nivel de la micro como en la macroestructura. Cuando el escritor considera que el texto está terminado, pasa a la revisión. Este momento puede tardar más de lo que el escritor considera. Enviar el trabajo a la impresora o por algún otro medio electrónico no debe ser una actividad que se realice inmediatamente después de poner el punto final. Como es sabido, es un consejo común “dejar el texto descansar” un tiempo, y los errores saltarán a la vista.

El proceso de revisión que aquí se sugiere no es sólo de los aspectos lingüísticos, sino también de la conformación del género discursivo correspondiente al área educativa. Para ello, sobre sus propios textos escritos se evalúa si tienen las características de un texto científico. Para que identifiquen sus propios errores, se les presenta un artículo científico ya publicado. Éste es un trabajo que se sugiere sea colaborativo, en el grupo.

Se analizan las partes del artículo. Se resaltan, preferentemente, las que se refieren a la argumentación. Se identifica la citación, la polifonía en los textos, las premisas y la coherencia en los planteamientos del escrito. Los aspectos formales no se analizan en profundidad, pues corresponden más a cuestiones de estilo o criterios editoriales de las publicaciones. De la comparación de los dos textos (el escrito de los estudiantes y el artículo), los estudiantes se percatarán de los problemas y aciertos de sus propios trabajos.

Como resultado del análisis al *corpus*, los principales problemas de escritura se encuentran en el marco teórico que se compone de definiciones de términos, a manera de glosario principalmente. O bien se encuentran parafraseos o *collages* de citas, con evidentes dificultades para convertirse en una narrativa coherente. En el estado de conocimiento se aprecia una exposición de fichas bibliográficas; casi siempre con las mismas características: se escribe el nombre del autor, seguido del título del artículo y finalmente se transcriben algunos aspectos de contenido (algunos que les parecen interesantes y otros que pueden tener relación con el trabajo de investigación que pretenden realizar). La metodología se centra en la definición teórica de los instrumentos y en el análisis de datos. El análisis de resultados generalmente es la descripción de las evidencias empíricas, en bruto, sin mayor análisis. Las conclusiones repiten lo que ya se había anotado en otras partes del escrito.

Para mejorar los trabajos de tesis se sugiere que al inicio de cada apartado se realice una explicación amplia de lo que se abordará en cada uno de los apartados, a manera de introducción. Posteriormente, el desarrollo narrativo de cada subtema. Con base en el artículo analizado previamente, se les pide que reestructuren las partes débiles del trabajo. Este ejercicio se realiza, nuevamente, en trabajo colaborativo grupal y bajo las observaciones y retroalimentación del asesor del curso.

Posterior a ello se pasa a la revisión de la coherencia del texto: se busca la idea principal, párrafo a párrafo. La idea principal coincide con el argumento que ya se había trabajado en los cuadros realizados con antelación. Las premisas pasarán a desarrollarse ampliamente y se irán fundamentando con los ejemplos y citas pertinentes. La localización de las ideas principales debe dar como resultado un resumen coherente del texto, actividad que se realizará en clase. De no resultar un resumen coherente, se pasa a la corrección de los párrafos o a la redacción de nuevos párrafos hasta llegar a la coherencia.

Es en este momento cuando se tiene un esqueleto del texto. Se pasa entonces a una revisión más acuciosa para ir incluyendo las citas, los ejemplos, las evidencias empíricas.

Es común en esta etapa encontrar párrafos sin ideas principales o, por el contrario, cargados de ideas:

De acuerdo al marco metodológico que se había revisado previamente sobre la teoría de las representaciones sociales, de Moscovici, S. con la aportación metodológica de Abric, J. C., propone para la recolección de la información, las narrativas, entre otros instrumentos en el campo. El presente trabajo centra mi interés por el conocimiento del sentido común, que se diferencia del científico por los significados que las personas asignan a sus prácticas sociales, en este estudio a las narradas por los alumnos de sexto grado en el proceso de convivencia escolar [sic].

Otro tipo de estructura son los párrafos con una aparente secuencia:

La familia tradicional son las integradas por padre. Madre e hijos, en cambio la nuclear son los miembros de la familia tradicional, acrecentada con algún otro familiar a ésta, ya sea abuelos, tíos, primos, nietos, yernos, nueras, etc., *por lo anterior* y atendiendo a estas clasificaciones, se observa que la familia ha cambiado [sic].

Cada uno de los párrafos tendrá que ser revisado. Se recomienda poner a un lado de cada párrafo la idea principal, el ejemplo y la reconstrucción del mismo. Este ejercicio se puede realizar cuando el estudiante tiene problemas de cohesión y coherencia. El siguiente cuadro lo ilustra:

CUADRO 2

La familia tradicional son las integradas por padre. Madre e hijos, en cambio la nuclear son los miembros de la familia tradicional, acrecentada con algún otro familiar a ésta, ya sea abuelos, tíos, primos, nietos, yernos, nueras, etc., <i>por lo anterior</i> y atendiendo a estas clasificaciones, se observa que la familia ha cambiado	Idea principal: la familia tradicional formada por padre, madre e hijos ha cambiado. Ahora se constituye por hermanos, tíos, abuelos. Párrafo reestructurado: La familia tradicional formada por padre, madre e hijos ha cambiado. Ahora se constituye por hermanos, tíos, abuelos, nueras y todos aquellos que participan en el mantenimiento o cuidado de los miembros de la familia. La familia tradicional ha cambiado, por ejemplo, en la revisión teórica del tipo de familias, tenemos familias compuestas por... [ejemplo de teoría o dato empírico]
---	--

Una vez que los párrafos presentan una idea principal, se buscan los marcadores textuales, mismos que permiten darle unidad al texto. Los marcadores textuales son estructuras poco utilizadas por los estu-

diantes. Por lo general, los marcadores permiten darle una forma más amable y organizada a los textos. Permiten organizar lógicamente las ideas. No se ha indagado la razón por la cual los usan tan poco, pero puede inferirse que se debe a la dificultad de construir narrativas.

Los marcadores textuales preferidos por los escritores novatos son, entre otros: por lo tanto, por lo anterior, de esta manera, además. Casi todos son conectores consecutivos, a pesar de que no todas las frases lo son, como se observa en el ejemplo citado anteriormente. La exigencia de usar marcadores textuales le exige también al estudiante revisar la congruencia lógica de las ideas, la argumentación y la estructura del texto. Para ello, se le muestra una lista de todos los conectores posibles para ser usados y se les pide que los vayan incluyendo en su escrito. Al terminar este ejercicio se les solicita que vuelvan a leer su texto, en voz alta y que resalten las diferencias con su escrito anterior.

En el nivel lingüístico, los principales problemas encontrados en el *corpus* son los de frases sin verbos conjugados o sin concordancia verbal. En ocasiones esto repercute en la estructura sintáctica de la frase. La mayoría de las veces éste es un problema causado por la ramificación sintáctica a la derecha, debido al exceso de oraciones y subordinaciones, sin puntuación que las divida, en algunos casos, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Además de que esta educación será laica, basada en los avances científicos, democrática, Nacional, contribuir a la convivencia humana, dignidad personal e integridad de la familia, gratuita, igualmente deberá atender tipos y modalidades educativos, y entre estos se encuentra la educación especial la cual brinda respuesta a lo dictado por los organismos internacionales y la Constitución Política de nuestro País, los cuales hacen énfasis en la educación para todos [sic].

CUADRO 3

Además de que esta educación será laica, [educación] basada en los avances científicos, [educación] democrática, Nacional [nacionalista],	1. Varios enunciados encadenados por las comas
contribuir [contribuirá la educación] a la convivencia humana, [a la] dignidad personal e integridad de la familia,	2. Enunciado sin verbo conjugado
[la educación] gratuita, igualmente deberá atender tipos y modalidades educativos,	3. Enunciado con sujeto implícito. En este caso es necesario reiterarlo, pues su enunciación quedó en la primera parte.
y entre estos [tipos y modalidades] se encuentra la educación especial	4. Coordinación
la cual [la educación especial] brinda respuesta a lo dictado por los organismos y la Constitución Política [y por organismos] de internacionales [en] nuestro País,	5. Subordinación
los cuales [organismos y Constitución] hacen énfasis en la educación para todos	6. Subordinación

Como se observa, hay problemas de ilación de la frase, que se basa en la ausencia de puntuación, marcadores textuales y en la elipsis de elementos. El texto tiene que ser reescrito.

En el siguiente caso el exceso de subordinaciones propicia un problema de semántica y de concordancia:

En tanto que indicador, se establecía que su ámbito de competencia eran las escuelas primarias públicas, que constituían la unidad de medida del programa, el cual se pretendía que se entrara en funciones en 2006 (obsérvese que el documento está publicado en 2007, lo cual significa que esta fecha de arranque no se cumplió) y cuya meta era alcanzar 5000 escuelas de tiempo completo en el 2012 (SEP, 2007).

CUADRO 4

En tanto que indicador, se establecía que su ámbito de competencia eran las escuelas primarias públicas, que constituían la unidad de medida del programa, el cual se pretendía que se [sic] entrara en funciones en ...	En tanto que indicador, se establecía que su ámbito de competencia eran las escuelas primarias públicas, que constituían la unidad de medida del programa [escuelas primarias públicas] el cual [¿el indicador? ¿unidad de medida?] se pretendía que se entrara en funciones en 2006...
--	---

En los escritos de los estudiantes el uso de léxico especializado en el área disciplinar correspondiente imprime el toque “científico” a los textos. El usar conceptos científicos refleja la preocupación por “elevar” el discurso; sin embargo, en ocasiones se usa sólo la palabra sin una explicación teórica o sin corresponder al contexto específico. Ante esta situación, podemos caracterizar dos tipos de usos de los conceptos teóricos: el léxico “pantalla”, que son conceptos que corresponden al discurso científico pero no están usados en el contexto adecuado, por ejemplo: “el *aprendizaje en grupo colaborativo* o mejor conocido como *trabajo en equipo*, implica que los estudiantes activamente desarrollen competencias de comunicación para el logro de los propósitos y aprendizajes esperados”. El concepto de grupo colaborativo tiene que ver con una forma de aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, que se vincula con el constructivismo, por lo tanto, no es lo mismo que trabajo en equipo. Otros casos son: “humanos *homogéneos*”, “*tipos de familia con diversidad en el universo social*”, frases que pudieran escucharse bien pero que no tienen sentido ya en una frase.

El otro tipo de uso son las palabras comodín (Cassany, 2000), tales como: mucho, poco, problema, mayoría, por lo tanto, lo que, lo cual. Sustituyen una palabra más precisa o como conectores para darle ilación al relato. El uso de estas palabras o frases produce un discurso impreciso.

Para ejercitar la precisión léxica y eliminar las palabras pantalla, en clase se les solicita a los estudiantes que identifiquen los conceptos teóricos empleados en sus textos y que los definan oralmente. Cuando no pueden hacerlo, ellos se percatan de que no se han apropiado del concepto, por lo cual tienen que regresar a la lectura, redefinir y redactar nuevamente. Si es necesario, se les pide que realicen organizadores gráficos. Esto ayuda a generar una apropiación de la teoría, que

trasciende la mera redacción. En cuanto a las palabras comodín, se les pide a los alumnos que busquen estas palabras o frases en su archivo electrónico por medio de la opción “buscar” del menú del procesador de textos. Ya localizados, se les solicita que los sustituyan por frases o conceptos más precisos.

Para ir trabajando en la coherencia del texto, se les pide a los estudiantes que lean fragmentos largos de sus escritos en voz alta y que los demás escuchen. A quienes escucharon se les pide que especifiquen el tema del escrito leído; si no lo logran, entonces se puede afirmar que hay un problema de redacción. El escritor tiene que releer su texto y entre todos los participantes encontrar los problemas de escritura.

A nivel discursivo el principal problema del texto es la argumentación. A través de los escritos se muestra la poca conciencia que existe hacia la necesidad de ir escribiendo en torno a la demostración de un argumento. Para concientizar a los escritores de la existencia de los argumentos y de la redacción de textos argumentativos, es conveniente realizar varios ejercicios. Uno que funciona bien es que en un cuadro anoten la tesis de escritura y en columnas los argumentos que responden a la pregunta, las premisas del argumento, las conclusiones y las evidencias empíricas que sustentan el ejemplo, para formar un cuadro de congruencia. Este ejercicio debe dar como resultado la estructura argumentativa de la tesis (véase *supra* cuadro 1, Vigilancia de la coherencia textual). Para tener éxito en este ejercicio se tiene que revisar, desde la teoría, lo que es un argumento, ejemplos de tipos de argumentos, y la manera en que se van conformando las premisas.

En este tenor, la citación es parte de la argumentación, y como el apartado anterior, también presenta dificultades. Generalmente los estudiantes copian fragmentos muy extensos de los textos teóricos para citar en sus trabajos, pero sin parafrasear, sin digerir la información, sin procesarla. Este copiado y pegado de fragmentos también se puede explicar como un mecanismo “pantalla”, pues como el texto científico tiene citas, los ensayos solicitados deberán tener citas. Aunado a esto, el dominio de alguna nomenclatura (APA, Harvard o a pie de página) se les dificulta, pues no han asimilado los códigos que se usan para referenciar autores y textos (cf. Aguilar González & Fregoso Peralta, 2013).

Otro de los problemas tiene que ver con la lectura y el análisis de la información, procesos previos a la escritura; esto se refiere a los

problemas de identificación de la voz original del texto citado (para realizar las citas cruzadas). Además está el problema del parafraseo. Los escritores inexpertos entienden más el parafraseo como un resumen que como una reinterpretación del original. En la escritura, estos problemas se ilustran en las referencias mal anotadas, en las dificultades al anotar el apellido de los autores cuando es cita textual o parafraseo; anotar las páginas citadas con la abreviatura correspondiente, sobre todo si es una o son varias las citadas; además de la dificultad por articular la cita con el discurso propio. Esto denota la dificultad de construir un diálogo con otros autores que lleven a la polifonía del texto:

La última revisión histórica del movimiento de eficacia escolar realizada hasta ese momento fue por Reynolds y Teddlie quienes optaron por presentar la historia por países: Estados Unidos, Gran Bretaña, Países Bajos y Australia. Estos autores distinguen cuatro etapas de la historia de la investigación sobre eficacia escolar en EU, “etapas que se solapan entre sí” (Murillo, 2005, p. 39):

Etapa 1: mediados de 1960 hasta comienzos de los 70. Primeros trabajos con el modelo input-output: centrados en el potencial impacto de los recursos materiales y humanos de la escuela en los resultados.

Para trabajar en este punto, hay que regresar a la lectura de los textos. La elaboración previa de las fichas bibliográficas y de citas es fundamental. En primer lugar, hay que revisar la pertinencia de las citas en el escrito, si realmente sirven de apoyo al argumento (para lo que pueden usar su cuadro nuevamente). Una vez que verifican su pertinencia, tienen que analizar si se pueden parafrasear o si ameritan ser citadas textualmente. Cuando este procedimiento está terminado, se pasa a la redacción. Lo que se busca es la coherencia discursiva, el encabalgamiento con el discurso propio para que se logre la polifonía textual, el diálogo con los autores. Finalmente, se analiza la nomenclatura de citación; se resalta el significado de cada una de las partes de las citas, desde las palabras y abreviaturas, hasta la puntuación. Es conveniente apuntar que las opciones que ofrecen los procesadores de texto pueden ser muy útiles en esta etapa.

El último momento de la escritura es la revisión del formato de todo el texto: márgenes, espaciados, tipos de letra, sangría y los que requiera el estilo editorial de la institución educativa.

Se recomienda que los estudiantes realicen un portafolio, en donde compilen las producciones escritas que se generen. Para dar

seguimiento al avance, lo ideal es que por lo menos presenten para la revisión tres borradores: el primer texto escrito, que sería el que contenga las ideas iniciales, esquemáticas o el que llamamos el fluir de conceptos. Un borrador intermedio que ya esté trabajado con las argumentaciones y las premisas, y el trabajo final, que incluya todo lo anterior, más el formato. Es crucial dejar un espacio de trabajo colaborativo en el que el estudiante contraste cada uno de los momentos de la evolución de sus escritos y emita conclusiones reflexivas sobre su proceso de aprendizaje.

Con la presentación del primer documento el asesor puede determinar los principales problemas de escritura de los alumnos. Después de esta valoración, se sugiere que recomiende al alumno una guía de trabajo con los principales puntos que tendrán que mejorarse a lo largo del curso. No todos los estudiantes tienen los mismos problemas de redacción, por lo que esta guía, además de una o dos asesorías personales, puede resultar muy útil para los estudiantes ya que al focalizarse en los aspectos a mejorar, se centra el proceso de aprendizaje, lo que le permite avanzar y mejorar su propio desempeño.

En general, bajo el análisis del *corpus* se pueden identificar tres tipos de niveles de competencia escrita en los estudiantes: 1. Los alumnos que sólo tienen que corregir el estilo de su texto. 2. Los alumnos con algunos problemas de cohesión, a nivel de párrafo, de imprecisiones y problemas menores de argumentación: problemas simples de queísmo, gerundismo, subordinaciones, puntuación, coherencia. Y 3. Estudiantes con problemas de construcción discursiva, es decir, con dificultades para asumir la escritura como un proceso que les permita objetivar un problema educativo desde un discurso científico.

Bajo la experiencia de la enseñanza de la redacción, los problemas persistentes en los estudiantes son la ausencia en el uso de marcadores textuales: principalmente en el caso de la argumentación, contraargumentación y explicación de ideas. Problemas de cohesión debido a la excesiva subordinación y exceso de ideas en un solo párrafo. En cuanto al léxico, el uso de palabras “pantalla” o “comodín” repercuten en la mínima densidad léxica, la cual sustituye la carencia de vocabulario y marca una tendencia hacia la imitación del discurso científico. En la textura, encontramos problemas para diseñar una estructura correspondiente a un texto académico. Es enorme la dificultad para construir argumentos con sus premisas y ejemplificaciones. Esto nos

lleva a procesos de análisis básicos que tienen que ser fortalecidos en las clases.

De esta forma, en la clase la lectura y la escritura siempre tienen una finalidad específica, lo cual les permitirá ir resignificando su proceso. Esto es parte de la literacidad.

Como recapitulación, la redacción no se puede centrar solamente en la corrección de textos, sino que es un procedimiento multimodal en donde intervienen la lectura, el análisis, la realización de esquemas de trabajo, la discusión grupal, el trabajo colaborativo, la exposición oral, la esquematización con apoyo de medios electrónicos, la organización lógica de ideas. La escritura es resultado de una problematización compleja de un objeto de estudio al que el estudiante se acerca desde diferentes frentes. Además, la escritura se basará en situaciones reales de trabajo, en el caso del posgrado, sobre el proceso de investigación, lo que implica un aprendizaje situado.

En suma, los problemas de redacción pueden ser el mal menor en los estudiantes, no así los que tienen que ver con la construcción del discurso académico. En las clases de redacción y de investigación hace falta la lectura, el análisis y la reflexión para ir comprendiendo y construyendo la lógica del pensamiento científico. Para los estudiantes de un posgrado en educación es más sencillo leer y escribir textos cotidianos, no académicos, que teorizaciones, pues éstas están alejadas de sus contextos vivenciales, por lo que el lenguaje académico no les llega a pertenecer. La redacción, a través de la práctica de la literacidad, puede mejorarse, pero se pueden llegar a percibir problemas en la asimilación del discurso académico.

Si los estudiantes están lejanos del pensamiento científico, el aprendizaje situado desde un objeto de investigación debe retomar otros aspectos que van desde procesos de pensamiento básicos, hasta la reflexión sobre objetos de estudio y su construcción. Por ello es relevante convertir los textos académicos en un objeto de conocimiento para contribuir en la construcción de representaciones mentales de los discursos, así como de conocimientos teóricos y prácticos sobre la disciplina.

4

ESCRITURA DE UN ESTADO DE CONOCIMIENTO

Descripción de un caso

Para los estudiantes, uno de los apartados más complicados de construir en una tesis es el estado de conocimiento. Sus complicaciones no se refieren sólo a los problemas de redacción que conllevan, sino a su naturaleza, que implica altos niveles de abstracción, de polifonía y de jerarquización de información. El eje rector es un tema referente a un objeto de investigación. Con ello no queremos decir que los demás apartados no sean complicados, sino que los estudiantes tienen una idea más clara de lo que deben contener y cómo presentarlo por escrito. Por ello y debido a su relevancia en el proceso de investigación es que se analizó este caso en específico.

El estado de conocimiento es un apartado crucial en la mayoría de las tesis de grado. Esto corresponde a una lógica de pensamiento científico, en el cual las investigaciones previas sientan las bases para la comprobación o refutación de nuevos descubrimientos. Hay un debate en torno a la diferencia entre un estado del arte, del conocimiento y el marco teórico.¹² Para este trabajo baste decir que el estado de conocimiento se centra en analizar el conocimiento y su producción, y el estado del arte sienta las bases para identificar las fronteras de conocimiento respecto al objeto de investigación.

12. Para más datos consúltense a Londoño Palacio, Maldonado Granados & Calderón Villafañez (2014), quienes realizan una diferenciación entre los conceptos.

El diseño de un estado de conocimiento implica lectura, análisis, organización de información y tener los objetivos de investigación más o menos definidos. Su construcción ayudará a la redefinición o delimitación del objeto de estudio. Por lo general, su estructura se conforma por la definición de las categorías conceptuales bajo las que se está realizando el estudio; los criterios de búsqueda; la categorización de los hallazgos; el análisis y la relación de los hallazgos con el propio objeto de estudio.¹³ Cuando se tienen las conclusiones del trabajo de investigación, se regresa al estado de conocimiento para debatir, confrontar o sustentar las conclusiones a las que han llegado otros investigadores y las del propio trabajo. Esto ayuda a ir construyendo generalidades propias del pensamiento científico. En los trabajos cualitativos este retorno al estado de conocimiento permite ampliar los resultados de los trabajos particulares para ir diseñando afirmaciones más sólidas y con mayores alcances (Jiménez Vásquez, 2014).

Se define estado de conocimiento como un análisis sistemático y con cierta valoración de la producción de un campo de conocimiento durante un periodo específico. Su elaboración permite identificar objeto de estudio; referentes conceptuales, teóricos y metodológicos; resultados; la producción generada y su impacto (Weiss, citado por Londoño Palacio, Maldonado Granados & Calderón Villafáñez, 2014).

A decir de Jiménez Vásquez (2014), como estrategia de formación el estado de conocimiento permite la apropiación del objeto de estudio desde los referentes teóricos, contextuales y metodológicos, para el desarrollo de la mentalidad crítica, creadora y transformadora y para la definición de una propuesta de investigación que venga a cubrir algunos vacíos sobre el tema.

La manera en que los estudiantes construyen un estado de conocimiento ilustra, en general, sus habilidades y deficiencias para la investigación, y en particular, para la redacción del texto científico.

13. Un excelente trabajo que describe la manera de realizar un estado de conocimiento es el de Mariela Sonia Jiménez-Vásquez (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacional de construcción para la investigación. En: Ángel Díaz-Barriga y Ana Bertha Luna Miranda (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Tlaxcala, México: Díaz de Santos editores/Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Bajo estos criterios, los objetivos del presente capítulo son describir los esquemas de escritura académica de los estudiantes de posgrado con base en la escritura del estado de conocimiento del documento recepcional (tesis) e identificar sus habilidades para la construcción de un discurso científico.

La descripción de las características de una parte de un texto científico (en este caso, el estado de conocimiento) se inscribe en la perspectiva sociocultural, pues se entiende el proceso de escritura como un acto cultural que describe los usos de la lengua en contexto. En este tenor, se estudia la interrelación entre la escritura y la construcción de géneros textuales específicos que se mueven dentro de distintas culturas, en este caso la académica. Para ser exitosos en la cultura académica los alumnos deberían estar familiarizados con los textos científicos, por lo que las vivencias y contactos previos con artículos, tesis, libros teóricos y la práctica situada de un proceso de investigación son fundamentales en el desarrollo de la literacidad académica.

El análisis de la escritura desde los estudios culturales explica las sociedades modernas y sus formas de producción cultural en relación con las estructuras históricas. Tiene como categorías analíticas el discurso y la textualidad. Se ocupa, entre otros temas, del análisis de formas textuales particulares para determinar sus características formales e ideológicas (Grossber, Nelson & Treichler, en Grandi, 1995). En este caso, la producción cultural de textos científicos está inscrita en el discurso dominante de las comunidades académicas, las cuales definen las formas estructurales y los contenidos de lo que se entiende como investigación científica en el área de la educación.

Los textos seleccionados para conformar el *corpus* se revisaron bajo los principios metodológicos de la lingüística textual, la cual define las lenguas como parte de la realidad sociocultural en sus diversos usos.

Bajo esta perspectiva, se desglosaron las dimensiones del discurso que analizamos: la comunicativa, la pragmática, la gramatical y la textual.

El análisis se centra en tres perspectivas de investigación, a saber: 1. La centrada en el objeto. El texto se considera como un producto separado de sus usuarios. En éste se desarrolla el análisis de orden micro y macroestructural (véase capítulo 1). 2. La perspectiva centrada en el procesamiento textual de producción o comprensión. Ésta es la parte

pragmática en donde se analiza la totalidad textual. Bajo el análisis se puede caracterizar la forma en que el sujeto comprende otros textos y los reorganiza para la producción de nuevos productos escritos. 3. Análisis de las tipologías textuales y la descripción de diversos tipos de textos científicos que se relacionan con las producciones escritas de los estudiantes.

Para realizar este estudio se seleccionó como unidad de análisis el apartado de la tesis o del avance de investigación que corresponde al “estado de conocimiento” de los alumnos que cursan o que ya egresaron de una maestría en educación para profesores en servicio.

El *corpus* se conformó por 12 avances de investigación de los alumnos y por ocho tesis (ya defendidas) de los egresados.

Las categorías conceptuales que se emplearon para el análisis fueron:

1. *La microestructura*. Definida como las “relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia” (Cassany, 1999: 82). Por ejemplo, sustantivo-adjetivo; sujeto-predicado; enunciado A-enunciado B; párrafo A-párrafo B; marcador textual-enunciado. Es la parte correspondiente a la cohesión textual.
2. *La macroestructura*. Cualidad abstracta del texto que corresponde al plan global que guía al escritor en la estructuración del discurso a partir de la intención y situación comunicativa. Abarca la interpretación del lector, quien le otorga sentido al contenido textual (Fuenmayor, Villasmil & Rincón, 2008). Se compone también de la estructura y progresión semántica de la información, así como la lógica entre párrafos y apartados del texto (Cassany, 1999). Es la parte que corresponde a la coherencia textual.
3. *La superestructura narrativa*. En este caso son las características del estado del arte: introducción, presentación del problema de investigación; los límites de la búsqueda de fuentes; la descripción, organización y análisis de la información encontrada, la discusión de los datos y la relación con el objeto de estudio.
4. *Discurso académico especializado*. Además de las características de los trabajos académicos, como son el planteamiento de una tesis, la argumentación o la ejemplificación, en particular el estado de conocimiento da cuenta del estado de cosas de una situación

problemática o sobre el conocimiento en un área disciplinar. Por un lado permite delimitar y justificar la pertinencia de una investigación y, por otro, el investigador se informa del conocimiento ya producido y recupera conceptos, teorías, metodologías y resultados de investigaciones terminadas o en curso (Croví Druetta & Garay Cruz, 2010).

Para valorar el discurso especializado se puede usar la gradación sobre el discurso académico especializado que ofrece (Sánchez Upegui, 2011: 54), que va del lenguaje más especializado, en el que se ubica el científico y el semitécnico, al menos especializado donde ubica al lenguaje divulgativo y al estándar. Dicha gradación ya ha sido utilizada para la evaluación textual por Marimón Llorca y Santamaría Pérez (2007, citado por Sánchez Upegui, 2011). Por ello “la escritura académica, profesional e investigativa es un modo de representación, de construcción de sentido y subjetivación de la experiencia e interacción” (Sánchez Upegui, 2011: 47) que debe analizarse bajo estos marcos socioculturales de referencia.

Para el análisis de datos se identificará la cohesión a nivel del enunciado; en la parte correspondiente a la coherencia se buscarán el propósito del texto, la jerarquización de la información y la tematización. En la superestructura narrativa se localizará la estructura y contenido que caracterizan la introducción, la presentación de una situación problemática, la descripción y el análisis de la información. En este punto se analizará la manera en que, a través del escrito, los estudiantes se apropian del significado de artículos o libros consultados previamente y la forma en que lo reformulan en el texto escrito en sus diferentes apartados.

1. MICROESTRUCTURA

En la microestructura los principales problemas se encuentran en la relación del enunciado A con el B; en la encadenación entre el párrafo A y B, además de la ausencia de marcadores textuales. Los textos carecen de una unidad que proporcione un ritmo temático. El esquema de escritura sería: párrafos muy cortos, con anacolutos; ausencia en el párrafo de la idea principal y poca o nula jerarquización informa-

tiva. Cognitivamente resalta en la selección de información el “corta y pega” de citas textuales de las fuentes en algunos textos con intentos de relacionar ideas. En los siguientes fragmentos se ejemplifica lo expuesto:

Ejemplo 1:

2. Las redes sociales y su uso como técnica de aprendizaje. De Claudia Islas Torres, María del Rocío Carranza Alcántar y Edith Gpe. Baltasar Díaz. México junio 2012.

Este estudio se realizó con la finalidad de conocer el uso que dan a las redes sociales y si estas pueden ser consideradas como una técnica de aprendizaje; entre los resultados más destacados se encuentra que un 71% de los encuestados afirmó utilizar estas herramientas para actividades escolares; el 45% para estudiar y el 42% para jugar, de estos y otros resultados puede demostrarse la importancia y fuerza que las redes sociales están tomando en los procesos educativos.

[Es un resumen sobre el tema, el párrafo inicia con un número, lo que indica que es una enumeración de los textos consultados. Se aprecia la brevedad de los párrafos y la poca jerarquización de ideas].

Ejemplo 2:

Fernández (España) En ella se abordaron los diferentes intercambios verbales en períodos de desarrollo el atractivo fue que valoraba la relevancia lingüística del habla infantil, revisó algunos tópicos del proceso de adquisición con objeto de acoplar algunos principios al enfoque sobre las interacciones reales y espontáneas de los individuos.

Goicochea Tabar (España) En esta investigación se relaciona la importancia de los libros de textos para alcanzar el significado de la enseñanza de la lengua en el nivel de educación primaria, se retoma la importancia para alcanzarlo y se hizo mención de la importante función de los libros de textos y de los apuntes que realizan los alumnos para reforzar el conocimiento trabajado en clase.

[En este fragmento, cada párrafo constituye una referencia consultada. Se puede apreciar en ambos párrafos la falta de relación semántica entre la frase A (Fernández, Goicochea, los autores) y la B (en ella, en ésta, que se refiere a la investigación, no a la persona, como sería el consecuente lógico). Carece de sujeto explícito (la investigación o el artículo). No hay puntuación. Se subraya en el primer párrafo la motivación para la selección del texto: “el atractivo fue...” considerando una narrativa previa interna del escritor en torno al tema, que se explicita en el texto. No se presentan marcadores textuales y, al igual que el fragmento anterior, representa más una ficha de trabajo, a manera de apuntes, lo que se refuerza aun más por la escritura de tipo “telegrama”, breve y con problemas sintácticos].

Ejemplo 3:

El espacio escolar es entendido por los autores leídos como estructuras que facilitan el desarrollo armónico de las actividades de enseñanza-aprendizaje, donde se crea el ambiente adecuado para que se lleven a cabo situaciones de aprendizaje (Crespo, 2010). Heras (1997) señala que el espacio escolar es el contexto físico donde se organizan los elementos como el mobiliario y materiales didácticos para que se lleve a cabo la comunicación didáctica; también Campos (2011) define al espacio escolar como escenario para la didáctica. Ledesma (2012) se refiere al espacio escolar como recurso pedagógico y Fernández (2012) agrega que son espacios en los que se llevan a cabo procesos de formación.

[Este fragmento recupera conceptos de diferentes autores, se encadenan las ideas. Pero el fragmento que corresponde a los aportes de cada autor es breve].

Ejemplo 4:

En la colección de COMIE 2002-2011 (2013) se encuentran trabajo que explícitamente abordan el término discurso en relación al lenguaje y la educación. En donde son considerados autores como Emilia Ferreiro que toma como base la epistemología de Piaget, en el cual postula la irreductibilidad de la escritura a la noción de código.

En otro trabajo posterior Emilia Ferreiro extiende su propuesta mediante la comparación de diversos sistemas de escritura y los resultados de sus propios estudios empíricos, que la segmentación de la escritura como sistema de representación no es el resultado de un proceso natural, sino de la evolución histórica de las lenguas.

En las investigaciones se define el desarrollo de conocimiento lingüístico como “la apropiación inteligente del funcionamiento de los sistemas convencionales de representación y comunicación”, de acuerdo con la lógica de las fundamentales investigaciones

[Este caso cita incorrectamente los libros de donde se extrajo la información “colección COMIE”. Se infiere que el escritor quiere abordar el tema de la escritura, pero el tema brinca a la autora (Ferreira) y su postura epistémica (Piaget), y sigue la narración sobre el trabajo de la autora. En este punto se desconoce si se rescata lo que se presenta en la “colección COMIE” o es otro texto el consultado. De ahí salta al tercer párrafo, en donde se realiza una cita de un concepto. Lo que no correspondería al estado de conocimiento como se va asentando en los párrafos. En el fragmento podemos encontrar una ilustración clara de problemas de coherencia y jerarquización de información].

2. MACROESTRUCTURA

En el *corpus* resalta el desconocimiento de las partes constitutivas de un estado de conocimiento, así como su finalidad. En lo general, se aprecia una sucesión de referencias bibliográficas, con comentarios o descripciones sobre el contenido. En ocasiones, sin articulación entre un párrafo y otro, o bien sin una organización temática que represente una categorización más amplia. Resalta el esfuerzo, tanto de búsqueda de información como de organización y presentación dentro del texto, pero no se nota, en la selección de información, una lectura atenta que rescate y organice ideas para ubicar el tema de investigación dentro de una disciplina, campo o corriente de investigación. Tampoco se discute el aporte de las fuentes para la delimitación del objeto.

De los escritos analizados se puede inferir que los estudiantes están rescatando sólo la primera parte del proceso, que es la búsqueda de la información. La presentación, a manera de fichas de trabajo, sugiere poco trabajo para abstraer, en categorías más generales, una organización en un segundo nivel para, posteriormente, plantear un panorama en el campo analizado.

Por la estructura textual de los escritos, no se aprecia un trabajo de reescritura o revisión: son textos que acumulan fuentes de información. Hay que subrayar que el estado de conocimiento responde a la congruencia de un problema de investigación, por lo que teorías y posturas epistemológicas deberían ser un claro resultado del análisis. En los casos siguientes se muestran las características predominantes de la construcción del estado de conocimiento.

Ejemplo 5:

La tesis de Reynoso Medina María del Refugio. (2006). La pintura mural mexicana a través de la pluma infantil. En este trabajo puedo encontrar las obras de arte como producto social. Puedo analizar las producciones escritas realizadas por los alumnos, donde describen lo que ven en las obras.

La tesis de Ortiz González Pedro Armando. (2007). Titulada Modelo pedagógico para los talleres de Expresión y Creatividad en el Arte (TECA) menciona la necesidad de implementar diferentes programas...

[Enumeración, con una leve organización temática].

Ejemplo 6:

Una de las primeras tesis que se revisaron fue la tesis titulada “*La agresión en secundaria un estudio de caso en la zona metropolitana de Guadalajara*”. En el cual se pretende dar cuenta de las agresiones físicas y verbales de los adolescentes en una secundaria, además de tratar de entender sus razones y motivos y propone algunas ideas para prevenir la agresión. Su fundamentación está en la pedagógica.

Dentro de esta tesis se encuentran similitudes con el presente proyecto de investigación en los siguientes puntos: Manejo de la violencia dentro del aula de clases, Intentar entender las razones y motivos del por qué de este fenómeno y el nivel de estudio (secundaria).

Ambos muestran la estructura paradigmática de la construcción de un estado de conocimiento, con evidentes problemas de puntuación generados por el desconocimiento de la forma de citación y dificultades en la presentación de la información. Se redacta en primera persona, intuyendo lo que las fuentes podrían aportar a su escrito. Se destinan pocos o ningún enunciado al análisis de la información. En el escrito resalta el problema de lectura para ubicar la idea principal del texto que se analiza como fuente, lo que repercute en el escrito como un problema de tematización para construir un discurso articulado y analítico. Se presenta una construcción narrativa que evidencia el proceso de trabajo del investigador: “una de las primeras tesis que se revisaron”, o bien, como sucede en el ejemplo 3: “El espacio escolar es entendido por los autores leídos como...” Estas frases son características de una construcción narrativa del proceso de un primer nivel de trabajo (la búsqueda y lectura en las fuentes) y refuerza nuestra afirmación sobre la carencia de un proceso de categorización.

De esta manera, los escritos son fichas de trabajo, en un nivel organizativo que se ubica en el límite del lenguaje estándar de la gradación del lenguaje científico (Sánchez Upegui, 2011). Es decir, es un registro coloquial e informal que asume ciertas formas del discurso científico, pero se queda en la organización primaria de datos. Huelga afirmar que los escritores no logran alcanzar un nivel de discusión de resultados.

La ilocución en los fragmentos del *corpus* demuestra que se realizó la investigación de fuentes y la perlocución la situación comunicativa: un trabajo escolar que se ciñe a criterios de un proyecto de investigación. El sentido comunicativo del apartado se basa en el cumpli-

miento de una labor escolar más, por lo que los escritores no logran una apropiación personal de los contenidos. Asimismo, las características macroestructurales no coinciden con una tipología textual de un discurso científico.

Finalmente, podemos afirmar que los escritos no muestran una ubicación epistemológica en el campo educativo.

3. SUPERESTRUCTURA NARRATIVA Y DISCURSO ACADÉMICO ESPECIALIZADO

En estos dos niveles es de resaltar el problema para la construcción de un texto académico, en su organización superestructural. Ello indica que el escritor no conoce las características y finalidad de este apartado, además de que no ha realizado la reflexión correspondiente para darle significado global de un trabajo de investigación.

Los ejemplos ya analizados dan cuenta que los profesores entienden el estado de conocimiento como la presentación consecutiva de “fichas de trabajo”, sin un procesamiento que le otorgue un sentido organizativo conceptual que repercuta en la construcción de categorías abstractas.

Una de las partes medulares de un estado de conocimiento es la delimitación de la búsqueda, así como las fuentes en donde se indaga. Esta decisión tiene que tomarse a partir de criterios que tienen que ver con el objeto de investigación, el campo académico y el devenir sincrónico del avance del conocimiento en el área. Esta parte está ausente en la mayoría de los escritos. Del *corpus*, sólo nueve informan los lugares en donde se realizó la búsqueda: web y biblioteca; sin embargo, no se explica la lógica de búsqueda ni su organización; por ejemplo:

Dentro de las Áreas Temáticas del **COMIE**, este proyecto entra en el Área 2, del Currículum. En esta área se aceptan contribuciones sobre investigaciones en torno a las orientaciones conceptuales, las reformas, las prácticas y los procesos curriculares en los ámbitos de la educación formal y no formal...

O bien, responden a una consecuencia que no se relaciona directamente con la búsqueda, como el siguiente fragmento lo demuestra:

Estos temas fueron consultados con las alumnas por medio de los grupos de discusión **y por lo mismo se localizaron investigaciones previas** incluyendo aquellas que no tengan más de 10 años de haber sido publicados y que de preferencia se enfoquen a la realidad nacional, para lo cual se hicieron búsquedas en la base de datos del COMIE, en Dialnet, Redalyc y en los documentos de distintas universidades que pueden ser localizados con Google Académico.

En lo general, los escritos carecen de introducción al capítulo, no hay tesis de escritura, ni argumentación, ni conclusión. Lo cual no es exclusivo de este apartado, sino que es una constante en las otras partes del trabajo.

El estado de conocimiento de los escritos no da cuenta del estado de cosas de una situación problemática o sobre el conocimiento en un área disciplinar. Esta carencia, a nivel discursivo, hace que el objeto de investigación no se pueda precisar y abordar creativamente, por lo que la pertinencia de la investigación no es debidamente justificada, además de que el escritor no aprovecha la riqueza de estos trabajos para recuperar conceptos, teorías, metodologías y resultados de otras investigaciones. En los resultados presentados en las tesis del *corpus* ninguna retoma el estado de conocimiento para plantear generalidades, contrastar resultados o realizar una discusión de los hallazgos.

Por lo anterior, el estado de conocimiento que están realizando los estudiantes queda en un esfuerzo fútil en la globalidad del trabajo. De esta manera, no hay una apropiación subjetiva del objeto ni una construcción discursiva que aporte al campo de la educación, en lo general, y en lo particular, al objeto de estudio del escritor.

DISCUSIÓN FINAL

La profundización en los problemas de escritura que ya conocemos, tales como la dificultad del escritor para imaginarse y construir al posible lector del trabajo; el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura como objeto de conocimiento, resumido en el cómo y qué escribir; la falta de planeación y revisión atenta de los textos (Carlino, 2004; Cassany, 1999) es una labor que no puede dejarse en el aprendizaje en solitario sin referentes que sirvan como modelo o con base en el trabajo colaborativo y situado.

En el análisis de los escritos de estudiantes o egresados cuya profesión es la docencia, y no la investigación, habría que replantear estas experiencias de escritura académica como una oportunidad de desarrollar otros niveles de abstracción que les permitan resolver problemas muy concretos en el aula.

El análisis de los escritos señala un primer nivel analítico, que a la vez permite rescatar la narrativa primaria de los escritores, que puede asemejarse con un diario, por la cercanía a su proceso: leí, busqué, consulté..., y por la organización “en fichas” de la información. Ello señala algunas estrategias de procesamiento de la información así como las estructuras que emplean los escritores para organizar un escrito.

La relación del escritor con la escritura del estado de conocimiento es íntima, personal, pues narra un proceso vivido, no reflexionado o llevado a niveles de abstracción para la comprensión de un problema. Por tanto, no hay una problematización de la escritura.

Por la similitud en las estructuras de los textos, nos encontramos frente a un conocimiento compartido, ya sea por la guía de los profesores o por la imitación de los trabajos de tesis consultados. Sin embargo, a pesar de haber leído investigaciones consolidadas para realizar su estado de conocimiento, predomina el esquema escolar basado en el sentido común. El sustrato escolar de “una forma de escribir” ha triunfado sobre el pensamiento científico y abstracto.

También se evidencian los referentes de los escritores sobre criterios generales de la investigación y su proceso; sus conocimientos previos y sus habilidades sobre el discurso científico que se concretiza en el manejo del código y el género escrito, desde el cruce de la producción social del conocimiento y una forma textual institucionalizada como lo es la tesis. Sin embargo, estos referentes son de un primer nivel. En este punto, se puede rescatar la forma como se está enseñando la investigación y lo que se puede mejorar de la misma, lo que impacta directamente en el desarrollo curricular. Además, abre la discusión sobre el tipo de investigación que deberían realizar los docentes (Cochran-Smith & Lytle, 2003; Shulman, 1989), pues para dominar investigación científica se necesita más que algunos cursos de investigación.

Si vamos más atrás y consultamos el tipo de formación que están teniendo los mexicanos en la educación básica, así como los saberes de los profesores en este nivel, el *Plan y programas de educación*

básica incluye entre sus competencias el manejo de la información para identificar teorías; para enseñar a buscar, a identificar, a evaluar, a seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de ella de una manera crítica para utilizarla y compartirla con sentido ético (Secretaría de Educación Pública, 2011). Se fortalece la competencia para aprender a aprender y la parte del perfil de egreso que compete a la utilización del lenguaje materno en diferentes contextos. Para las evaluaciones PISA, esta competencia puede ayudar a la utilización de conceptos científicos. Bajo el planteamiento curricular y la profesionalización docente, tal vez el meollo no es enseñarles programas de investigación, sino el desarrollo de competencias para organizar y utilizar información sistemática y analíticamente para resolver problemas pedagógicos. En la educación media superior, las competencias se refuerzan en el área de lengua y se fortalece el pensamiento científico para:

Utilizar diferentes códigos lingüísticos de acuerdo con el contexto de comunicación y con su intención, así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, causalidad y generalidad (Dirección General del Bachillerato. En línea).

Entonces, la construcción de un estado de conocimiento en las investigaciones de los profesores en servicio puede ir articulada con el desarrollo de las competencias comunicativas y de investigación.

Otro aspecto es el proceso de lectura y escritura para un estado de conocimiento. El problema de representar por escrito lo que se lee y se procesa, constituye en el *corpus* un nivel descriptivo muy elemental (describir las lecturas que se han realizado sobre un tema). No se ha logrado alcanzar la discusión argumentada y polifónica de un tema en relación con una perspectiva epistemológica y con un objeto de investigación. A esto se anexa la ausencia de una perspectiva pragmática en la escritura: estar consciente de quién será el lector del texto, el procedimiento y momento para la corrección del mismo y ubicar el discurso dentro de un registro académico. Aunque los profesores no se dediquen a la investigación, éstos son procedimientos esenciales en la escritura que podrían ayudarles a desarrollar las competencias transversales anotadas en líneas anteriores y enseñar a los niños a escribir desde el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje. Este

ejercicio le ayudaría al escritor inexperto a salir del ostracismo intelectual en el que los profesores de lengua y de investigación los hemos sumido y reivindicar el proceso de escritura, además de fortalecer el pensamiento lógico.

Por último, el abordaje pedagógico de los contenidos de las clases de redacción desde una perspectiva sociocultural trastoca estructuras cognitivas y prácticas sociales en diversos campos disciplinares y profesionales. Hay que discutir las formas en las que se enseña la investigación en los posgrados para docentes, y no nos referimos solamente al tipo de investigación que deberían realizar los docentes, sino que reconocemos que la competencia investigativa está íntimamente relacionada con los procesos de lectura y escritura, la cual fortalece su profesionalización.

En suma, el escribir un estado de conocimiento es un pretexto para desarrollar diferentes competencias e incrementar el proceso de abstracción de los escritores. Por ello, la escritura es conceptualizada como un objeto de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar González, L. E., & Fregoso Peralta, G. (2013). La lectura como polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57): 413-435.
- Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: Su superestructura y características textuales. *Didáctica*, núm. 8, pp. 29-44.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C., & Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3): 1-16. <http://www.academica.org/paula.carlino/169>
- Barton, D. (2009). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Hong Kong: Blackwell Publishers.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2): 157-173.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26): 321-327.
- . (2006). La escritura en la investigación. *Seminario permanente de investigación*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, Serie Documentos de Trabajo. Escuela de Educación.
- . (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57): 355-381.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- . (2000). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Paidós, Col. Papeles de Pedagogía núm. 42.
- Castelló, M., Corcelles, M., & Iñesta, A. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Signos. Estudios de lingüística*, 44(76): 105-107.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2003). Más allá de la incertidumbre: Adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En: Lieberman, A., & L. Millar, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. *Iv Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores*

- en *Psicología de Mercosur* (pp. 82-85). Buenos Aires: Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Concari, S. B. (2001). Las teorías y modelos en la explicación científica: Implicancias para la enseñanza de las ciencias. *Ciencia & educação*, 7(1): 85-94.
- Crovi Druetta, D., & Garay Cruz, L. M. (2010). Comunicación-educación. Hacia la construcción de un estado del arte. En: Vega Montiel, A., *La comunicación en México. Una agenda de investigación*. México, DF: CEIICH/UNAM-PCPYS.
- Delprato, M. F. (2008). Construyendo un objeto: Opciones teórico-metodológicas de indagación de conocimientos matemáticos cotidianos de organizaciones campesionas. *Ix Congreso Argentino de Antropología Social*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones-Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Fuenmayor, G., Villasmil, Y., & Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en los textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77): 159-187.
- Gee, J. P. (2008). What is literacy. En: Zamel, V., & R. Spak, *Negotiating academic literacies. Teaching and learning across languages and cultures*. Nueva York: Routledge.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, España: Paidós.
- González Rivera, G. (2013). Influjo de la teoría en el proceso de investigación. En: Díaz-Barriga, Á., & A. Luna Miranda, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-42). México, DF: Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Grandi, R. (1995). *Los estudios culturales: Entre texto y contexto, culturas e identidad*. Barcelona, España: Bosch.
- Herrera González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: El estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5): 53-62.
- Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2(2): 76-80.
- Jiménez Vásquez, M. S. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En: Díaz-Barriga, Á., & A. B. Luna Miranda (Coords.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 69-116). Tlaxcala, Tlaxcala, México: Díaz de Santos editores/Universidad de Tlaxcala.
- Lea, M., & Street, B. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4): 368-377.

- Lillis, T., Harrington, K., Lea, M. R., & Mitchell, S. (2015). *Working with Academic Literacies: Case Studies towards Transformative Practice*. Colorado: Parlor Press/Colorado State University.
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., & Calderón Villafañez, L. C. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá, Colombia: International Corporation of Networks of Knowledge.
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57): 383-412.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística, una introducción*. Barcelona, España: Paidós.
- Marcone, J. (1997). *La oralidad escrita, sobre la reivindicación y re-inscripción del discurso oral*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Martín Torres, G. G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, núm. 15, pp. 69-86. México: U. Veracruzana.
- Martos Núñez, E., & Vivas Moreno, A. (2010). *Performance, lectura y escritura*, vol. 1. Extramadura, España: Laboratorio de Medios Impresos/UCM-Facultad de Ciencias de la Información.
- Montiel, E. (2002). La diversidad cultural en la era de la globalización. En: UNESCO, *Hacia una mundialización humanista* (p. 351). París: UNESCO Ediciones.
- Narvaja de Arnoux, E. (2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En: Parodi, G., *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso/Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado. *Sinéctica*, núm. 24, pp. 30-39.
- Sánchez Upegui, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: Cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín, Colombia: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- Serafini, M. T. (2007). *Cómo redactar un tema*. México: Paidós.

- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M. C., *La investigación de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea I. Enfoques, teorías y métodos*, vol. I (pp. 9-84). Madrid, España: Paidós Educador.
- Street, B. (2010). Academic literacies approaches to Genre? *RBLA. Belo Horizonte*, 10(2): 347-361.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En: Castelló, M., *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, vol. 15 (pp. 17-46). Barcelona: Graó/Crítica y Fundamentos.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- van Dijk, T. A. (1988). *Estructuras y funciones del discurso*. México, DF: Siglo XXI Editores.
- . (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- . (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: Un alegato en favor de la diversidad. En: Wodak, R., & M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona, España: Gedisa.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, núm. 1.

ACERCA DE LOS AUTORES

Luz Eugenia Aguilar González

Cursó la licenciatura en Letras en la Universidad de Guadalajara, la maestría en Educación en la Universidad del Valle de Atemajac (Univa) y el doctorado en Educación con especialidad en Comunicación Educativa en la Universidad de Guadalajara. Ha sido coordinadora de los programas de maestría en Educación de la Univa y de ISIDM. Actualmente es profesora-investigadora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación son alfabetización académica y estudio de los significados de las tecnologías de información y comunicación en jóvenes.

Gilberto Fregoso Peralta

Cursó la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en el ITESO, la maestría en Enseñanza de las Ciencias y el doctorado en Ciencias en la Universidad de Guadalajara. Su trayectoria académica en la docencia e investigación la ha desarrollado en la Universidad Autónoma Metropolitana (ocho años), la Universidad de Colima (1.5 años) y la Universidad de Guadalajara (27 años), tanto a nivel licenciatura como posgrado. Ha fungido como jefe del Departamento de Estudios de la Comunicación Social (Universidad de Guadalajara), coordinador de la Licenciatura en Comunicación Social (Universidad de Colima) y coordinador de la Maestría en Sociología de la Comunicación (Universidad de Guadalajara). Miembro fundador del Centro de Estudios de la Información y la Comunicación de la Universidad de Guadalajara.

El reto de la escritura académica en posgrado
se terminó de imprimir en diciembre de 2016
en los talleres de Ediciones de la Noche
Madero #687, Zona Centro
Guadalajara, Jalisco

www.edicionesdelanoche.com

El reto de la escritura académica en posgrado

El libro que tiene en sus manos es el resultado de los avatares, reflexiones y obstáculos vividos durante varios años de docencia, de investigación y de reflexión sobre el problema de la escritura en los posgrados. Es un lugar común la queja sobre las deficiencias de escritura que encontramos en los estudiantes de posgrado, pero el problema es real y hay que seguir yendo hacia ese lugar común.

El acercamiento que presentamos en este texto es un análisis de escritos de estudiantes y egresados de posgrado en educación en el que se muestra, no los llamados “errores” de redacción; sino elementos estructurales que caracterizan los textos, y su cercanía o lejanía con el discurso académico y científico que se busca lograr en este nivel.



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Centro Universitario de
Ciencias Sociales y Humanidades

ISBN 978-607-742-629-5



9 786077 426295