

DIDAC

75

NUEVA ÉPOCA / ENERO-JUNIO 2020 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Leer y escribir en la universidad PARTE II

Fábrica de innovaciones

Alfabetización informacional y lectura en la formación universitaria: una oportunidad de colaboración entre bibliotecarios y docentes

Google Drive como entorno virtual de investigación científica para el desarrollo de la escritura académica

La educación al microscopio

Las tutorías de escritura y su aporte al tesista de posgrado en el marco del Centro de Escritura (CE) de la Pontificia Universidad Javeriana

Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado

La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento

¿Qué se está haciendo en la Ibero?

Leer y escribir en la universidad. Prácticas de lectura y escritura de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual



**UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA**
CIUDAD DE MÉXICO ®

DIDAC

NUEVA ÉPOCA / NÚMERO 75
ENERO-JUNIO 2020

Rector

David Fernández Dávalos, S.J.

Vicerrectora Académica

Sylvia Schmelkes del Valle

Dirección de Servicios para la Formación Integral

Raquel Ahuja Sánchez

Programa de Desarrollo e Innovación Docente

Juan Carlos Ramírez Robledo

Consejo Editorial

Adriana Aristimuño,

Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Alicia Avila Storer,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Lourdes M. Chehaibar Náder,

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Jaime Alejandro Rodríguez,

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Mario Rueda Beltrán,

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Sylvia Schmelkes del Valle,

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Juan Carlos Silas Casillas,

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México

Concepción Yaniz Álvarez,

Universidad de Deusto, España

Comité Editorial

Hilda Patiño Domínguez

Departamento de Educación

Cimenna Chao Rebolledo

Departamento de Educación

Genoveva Vergara Mendoza

Biblioteca Francisco Xavier Clavigero

Diego Juárez Bolaños

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación

Georgina Tepale Palma

Dirección de Formación Ignaciana

Anayeli Guadarrama Leal

Dirección de Servicios para la Formación Integral

Lourdes Caudillo Zambrano

Dirección de Servicios para la Formación Integral

Mauricio López Noriega

Dirección de Servicios para la Formación Integral

Luis Miguel Martínez Cervantes

Departamento de Comunicación

Editora

Araceli Martínez Arroyo

Asistente editorial

Montserrat Aranda Avalos

Ilustración de portada

Yenith Anel Muñoz Zerón

Ilustraciones de interiores

María Luisa Sánchez Saldaña

DIDAC tiene como finalidad difundir conocimientos, opiniones y reflexiones en torno a diferentes temas y problemáticas relacionadas con la educación, con el objeto de contribuir a la formación del profesorado de diferentes niveles, en especial el de educación superior. Está incluida en los siguientes índices: IRESIE, CLASE y la OEI.

DIDAC es una publicación semestral de la Universidad Iberoamericana, A.C., Ciudad de México. Prol. Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe. C.P. 01219, Ciudad de México Tel. 5950-4000. www.ibero.mx, publica@ibero.mx. Editor responsable: Araceli Martínez Arroyo. Número de Certificado de Reserva al Uso Exclusivo otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2016-041911283700-102, ISSN: 0185-3872. Número de Certificado de Licitud de Título 2731, Número de Certificado de Licitud de Contenido 1748, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Domicilio de la publicación: Dirección de Servicios para la Formación Integral, Universidad Iberoamericana, A.C. Prol. Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe, C.P. 01219, Ciudad de México, Tel. 5950-4000 ext. 4919. Impresión: Alfonso Sandoval Mazariego. Tizapán 172, colonia Metropolitana Tercera Sección, Nezahualcóyotl, Estado de México. C.P. 57750. Distribución: Universidad Iberoamericana, A.C. Prol. Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe, C.P. 01219, Ciudad de México, Tel. 5950-4000 ext. 7600. Se prohíbe la reproducción de los artículos sin consentimiento del editor. *DIDAC* No. 75, enero-junio de 2020, se terminó de imprimir el mes de diciembre de 2019 con un tiraje de 500 ejemplares.

revistas.ibero.mx/didac

Todo artículo firmado es responsabilidad de su autor

Información para suscripciones: publica@ibero.mx

Revista No. 75, enero-junio 2020
Publicación de la Dirección de Servicios para la Formación Integral
de la Universidad Iberoamericana, A.C.

DIDAC

NUEVA ÉPOCA / NÚMERO 75 / ENERO-JUNIO 2020 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

PARTE II

EDITORIAL

Araceli Martínez Arroyo

FÁBRICA DE INNOVACIONES

- Alma Beatriz Rivera Aguilera* 5 Alfabetización informacional y lectura en la formación universitaria: una oportunidad de colaboración entre bibliotecarios y docentes
Information Literacy and Reading in Higher Education: A Collaboration Opportunity between Librarians and Professors
- Juan Martín Ceballos Almeraya* 14 Google Drive como entorno virtual de investigación científica para el desarrollo de la escritura académica
Google Drive as a Virtual Scientific Research Environment for the Development of Academic Writing

LA EDUCACIÓN AL MICROSCOPIO

- Emilce Moreno Mosquera* 22 Las tutorías de escritura y su aporte al tesista de posgrado en el marco del Centro de Escritura (CE) de la Pontificia Universidad Javeriana
Writing Tutorials and their Contribution to Postgraduate Thesis Writers under the Framework of the Pontificia Universidad Javeriana Writing Center
- Alma Cecilia Carrasco Altamirano* 32 Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado
Margarita Flor de María Méndez Ochoa
Rocío Brambila Limón et al. *Writing and Reading as role Enactment, Learning through PhD Students Experiences*
- Rosa María Quesada Mejía* 40 La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento
Gregorio Hernández Zamora *Academic Reading and Writing as Tools for Transforming Thinking*

¿QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN LA IBERO?

- María Edith Reyes Lastiri* 48 Leer y escribir en la universidad. Prácticas de lectura y escritura de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual
Diana Cruz Juárez *Reading and Writing in University: Practices of Reading and Writing in Young University Students with Intellectual Disability*

Editorial

Araceli Martínez Arroyo

PROGRAMA DE DESARROLLO CURRICULAR Y EVALUACIÓN
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO
araceli.martinez@ibero.mx



SEMBLANZA

Doctora en Educación y licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Maestra y licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista en entornos virtuales de aprendizaje por la Organización de Estados Iberoamericanos. Ha participado en actividades de edición de contenidos y recursos educativos, investigación pedagógica, formación docente y desarrollo curricular.

Actualmente es académica de tiempo completo adscrita al Programa de Desarrollo Curricular y Evaluación de la Universidad Iberoamericana; miembro del Comité de Planes de Estudio de Licenciatura y Posgrado y coordinadora del Seminario Permanente de Innovación del *Curriculum* Universitario en esta misma casa de estudios, además es responsable del proyecto de investigación “La dimensión social en el *curriculum* de la Universidad Iberoamericana”.

Que se hable ahora con marcado énfasis de Lectura y Escritura en Educación Superior sugiere claramente dos ideas: de un lado, que ya son incontrolables los efectos de ese olvido, y de otro, que es preciso reconocer ese carácter que las hace distintas cuando se ubican en ese escenario particular.

González (2009)

Los estudios en torno a la lectura y escritura en contextos universitarios han tenido un gran impulso en las décadas recientes en diversas disciplinas. La visión normativa sobre el lenguaje y su enseñanza se ha visto cuestionada y complementada con enfoques que ilustran el carácter contextual, sociocultural y crítico de los procesos de comunicación. Leer y escribir han sido investigados y reconocidos como actividades diferenciadas y complejas y no como una unidad (lectoescritura) indisoluble. La comprensión que hemos ganado sobre las actividades de leer y

escribir en contextos universitarios nos dejan ver la diversidad de enfoques teóricos y perspectivas metodológicas para su promoción y nos alientan a mantener abierto un diálogo interdisciplinar sobre sus prácticas, procesos y actores. La necesidad de continuar esta conversación es lo que motiva la publicación de un segundo número en torno a esta temática. Este número 75 de la revista *DIDAC* abona al análisis de las prácticas de lectura y escritura que ocurren en contextos diferenciados al aula.

En el artículo “Alfabetización informacional y lectura en la formación universitaria: una oportunidad de colaboración entre bibliotecarios y docentes”, Alma Beatriz Rivera Aguilera explica los retos a que se enfrentan las bibliotecas en su rol de formadoras y retoma la invitación que Freire realiza para que éstas registren en su acervo las historias de las comunidades a las que pertenecen y sus políticas culturales y educativas. En este sentido, la biblioteca como

espacio de diseño social mantiene un papel activo en la construcción de una cultura de información y, en estrecha relación y comunicación con los docentes universitarios, favorece que los estudiantes desarrollen las competencias informacionales requeridas. La autora sugiere que en este aprendizaje, los programas de Alfin pueden promover el desarrollo lector ocupándose no sólo de la lectura de comprensión o de la lectura creativa, sino de aquella lectura crítica que es fundamental en la formación universitaria.

Por su parte, Juan Martín Ceballos Almeraya en “Google Drive como entorno virtual de investigación científica para el desarrollo de la escritura académica” describe los resultados de una práctica en que Google Drive se convierte en la herramienta clave a partir de la cual se articulan experiencias de investigación colaborativa y de comunicación. Treinta y cinco estudiantes de licenciatura de dos universidades revisan documentos con categorías específicas de análisis para, posteriormente, organizar y reelaborar la información indagada en este servicio de almacenamiento. El soporte tecnológico, sin duda fundamental, ofreció un ambiente propicio a esa dinámica de trabajo entre pares. Sin embargo, el acompañamiento docente resultó indispensable para orientar las construcciones conceptuales generadas y, sobre todo, para posibilitar la toma de conciencia en el alumnado sobre su proceso como escritor de textos académicos que, en praxis continua, estructura su pensamiento y autorregula su aprendizaje.

En “Las tutorías de escritura y su aporte al tesista de posgrado en el marco del Centro de Escritura (CE) de la Pontificia Universidad Javeriana” Emilce Moreno Mosquera relata la experiencia de dos estudiantes en torno a la escritura de sus tesis de maestría. Motivados por la necesidad de generar conocimiento y al mismo tiempo atender las características propias de un género textual como el de la tesis, adoptar un sistema específico de citación y referenciación o responder a pautas de revisión puntuales, dichos estudiantes

solicitaron el acompañamiento que ofrece el CE. Los resultados descritos se orientan en dos sentidos: por un lado, que los maestrantes ganaron autonomía en sus respectivos procesos de escritura y, por otro lado, que es indispensable establecer sinergias entre las actividades que ofrecen los centros de escritura y los directores de tesis a fin de propiciar conjuntamente el desarrollo de una cultura escrita asociada al desarrollo de procesos complejos de pensamiento que surgen en la propia acción de investigar.

El proceso personal de escritura en contextos de actividad investigativa también es objeto de análisis en el artículo “Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado”. Las autoras –Carrasco, Méndez, Brambila, Encinas y Sánchez– dan cuenta de la configuración de la identidad y de la vocación científica en estudiantes de doctorado de programas de Fisiología y de Oceanografía Física. Esta investigación ilustra la relación entre la reproducción social de las estructuras institucionales y culturales de la ciencia con los procesos de participación de estudiantes e investigadores en distintos roles que son mediados por prácticas de lectura y escritura académica. En este proceso formativo la colaboración de expertos permite orientar a los jóvenes investigadores en experiencia de asumir roles propios de la acción de investigar: autoría, lectura, crítica, edición y evaluación de su investigación o de la investigación de sus pares.

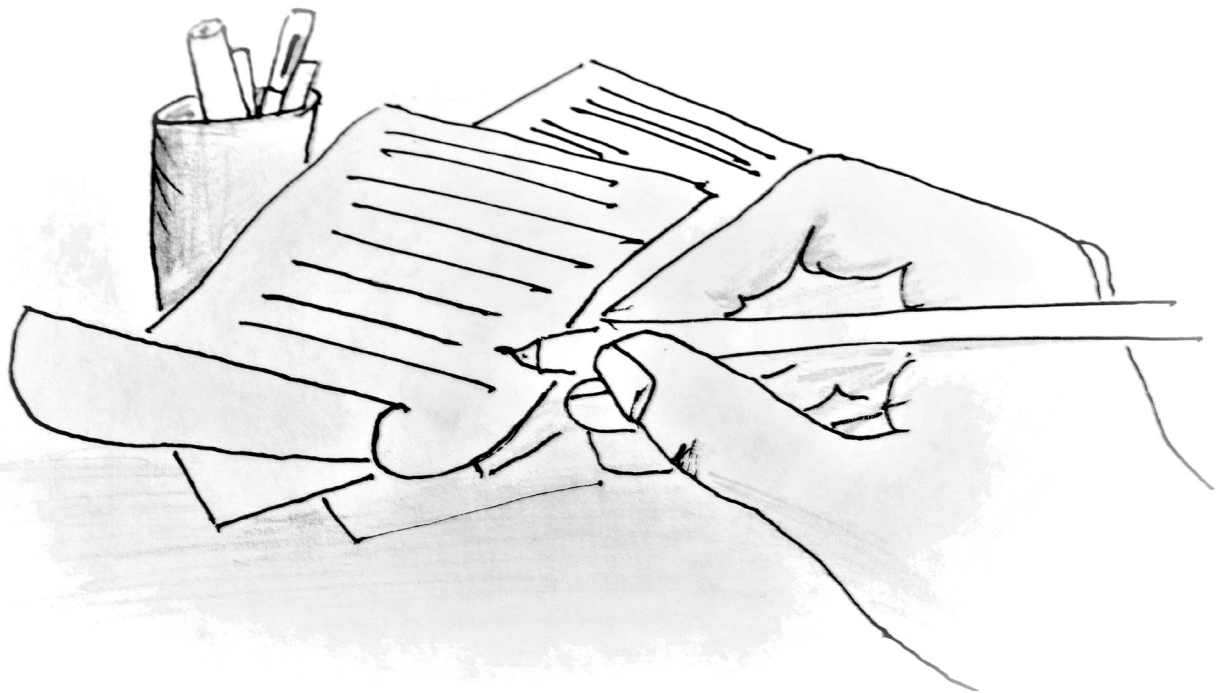
En la “La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento”, Rosa María Quesada Mejía y Gregorio Hernández Zamora exploran la idea de Freire de leer el mundo como precedente a la lectura de la palabra. Los autores reconocen en la universidad un espacio privilegiado en el que los estudiantes transitan por prácticas del lenguaje de recepción y transmisión de ideas a experiencias de crítica y construcción de ideas. La generación del pensamiento transformador que posibilita este tránsito requiere de prácticas del lenguaje (oral y escrito) que

no sólo ocurren dentro sino fuera del aula también. Los autores ejemplifican desde su experiencia algunas de estas prácticas del lenguaje—elaboración de trayectoria académica, lectura de imágenes, autobiografía cultural, investigación sobre temas “relevantes”— y enfatizan la resignificación de este pensamiento transformador como un pensamiento que cuestiona las relaciones y los roles de poder, y que conduce a una nueva consciencia de examen crítico de la vida personal y colectiva.

Finalmente, en el artículo “Leer y escribir en la universidad. Prácticas de lectura y escritura de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual”, María Edith Reyes Lastiri y Diana Cruz Juárez describen la experiencia del Programa Somos Uno Más de la Universidad Iberoamericana como un contexto en el que las prácticas de lectura y escritura de su alumnado asumen el papel inclusivo y de adquisición de habilidades cognitivas y socioemocionales que les caracteriza y que, en otros contextos educativos, se

desdibuja. En este proyecto educativo destinado a jóvenes con diversas discapacidades intelectuales, se busca que éstos participen de las actividades de la comunidad universitaria y desarrollen el mayor grado de autonomía posible. La planificación centrada en la persona adquiere un papel vital y las prácticas de lectura y escritura dotadas de un sentido y funcionalidad de comunicación para sus estudiantes son una puerta de comprensión y apropiación de saberes del contexto académico del que forman parte.

La conversación sobre este tema sigue abierta. Confiamos en que las experiencias descritas en estos números encuentren eco en aquellos lectores y escritores—docentes, alumnos e investigadores— que, en su contexto universitario, examinan su hacer cotidiano en la búsqueda de una práctica más significativa. ■



Alfabetización informacional y lectura en la formación universitaria: una oportunidad de colaboración entre bibliotecarios y docentes

Information Literacy and Reading in Higher Education: A Collaboration Opportunity between Librarians and Professors

Alma Beatriz Rivera Aguilera

BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO
alma.rivera@ibero.mx



RESUMEN

Para lograr el objetivo de difundir las labores del docente y el bibliotecario, en este texto se describe la tarea de la biblioteca universitaria de desarrollar la Alfabetización Informacional (Alfin) y su estrecha relación con la consolidación de las habilidades de lectura a nivel superior, una de las principales preocupaciones de los docentes. El trabajo inicia con una reflexión sobre el rol de la biblioteca en el acompañamiento de los estudiantes universitarios durante todo su programa académico y a lo largo de la vida de académicos, exalumnos y cualquier otro usuario de las colecciones y servicios de información.

En la segunda parte de este trabajo se abordan los elementos de la Alfin y su relación con la alfabetización académica, mientras que en la tercera parte se exploran algunos aspectos de la lectura a nivel universitario. Finalmente, se identifica el detalle de la vinculación de la Alfin con la lectura y se ofrecen algunas sugerencias para los docentes y bibliotecarios.

Palabras clave: Bibliotecas universitarias, alfabetización informacional, lectura, educación superior.

ABSTRACT

In order to achieve the objective of integrate librarians and professors' efforts, this text shares the university library's work in developing Information Literacy (InfoLit) and the latter's close relationship with the maturity of reading at a higher education level. The text begins with a reflection on the role the library plays in accompanying university students throughout their academic programme and throughout the lives of academics, former students and any other user of the collections and information services.

The second part of the text addresses elements of the InfoLit and its relationship to academic literacy. Finally, this proposal identifies the close ties between InfoLit and reading and some suggestions for teachers and librarians are offered.

Keywords: University libraries, information literacy, reading, higher education.

Fecha de recepción: 01/04/2019

Fecha de aceptación: 17/06/2019

Introducción: bibliotecas y formación universitaria

Si bien la biblioteca siempre ha sido valorada positivamente en los ambientes universitarios, en especial por los docentes, se desconocen los detalles de su dimensión formativa directa. Para identificar la relación entre la biblioteca y la formación universitaria, sobre todo en cuanto a las competencias de lectura, haremos una breve referencia al objeto de estudio de la bibliotecología para vincularlo con el correspondiente de las ciencias de la educación. Rendón Rojas define el objeto de estudio de la bibliotecología como un:

Sistema Informativo Documental (SID), que contiene como elementos la información, el documento, el usuario, la institución informativa documental y el profesional de la información documental; la interrelación entre todos ellos; que existe y funciona con la finalidad de satisfacer necesidades de información documental del usuario (124-125).

Para el caso de una institución informativa documental que atiende a una comunidad universitaria sugerimos ampliar explícitamente el Sistema Informativo Documental (SID) al Sistema Educativo (SE). El SE, por su parte, de acuerdo con Chevallard (26-29), está compuesto por los actores/actores: alumno, profesor y contenidos; todos éstos en interacción en las diferentes dimensiones del sistema mismo, que van desde el microsistema del aula, pasando por el mesosistema de la institución hasta llegar al macrosistema de la sociedad.

Ambos sistemas (SID y SE) son complejos y en el caso de una universidad interactúan con mayor o menor intensidad de acuerdo con las características específicas de actores, infraestructura, modelo educativo, currículo, reglas estatales, etcétera, las cuales definen el sentido de las necesidades de información educativas de la comunidad universitaria y permean el apoyo directo en la formación que brindan docentes y bibliotecarios en programas conjuntos.

Como bien saben los profesores, las bibliotecas universitarias ofrecen colecciones y servicios tradicionales y digitales para atender los requerimientos de docencia, investigación, difusión de la cultura y preservación del patrimonio documental. Para articular el papel de la biblioteca con la enseñanza, aquí relacionaremos la formación que ofrece la biblioteca con la lectura a través de lo que los bibliotecarios denominamos promoción de la Alfabetización Informativa (Alfin, también conocida como Desarrollo de Habilidades de Información [DHI] y Formación de Usuarios de Biblioteca).

De forma presencial o a distancia y a través de cursos, talleres y asesorías individuales, los bibliotecarios ofrecen a estudiantes de todos niveles, docentes, exalumnos y cualquier visitante de la biblioteca universitaria que lo requiera, fundamentos, métodos y estrategias de manejo eficiente de información. Veremos en el siguiente apartado lo que significa alfabetizar, es decir, desarrollar las habilidades básicas sobre el uso eficiente de la información.

La biblioteca universitaria, Alfabetización Informativa (Alfin) y docencia

Por muchos años un estándar de base para el trabajo de alfabetización informativa a nivel universitario en casi todo el mundo, incluyendo México, fueron las normas estadounidenses (ACRL *Objetivos de formación*) las cuales señalaban que el estudiante que desarrollaba la Alfin debería ser capaz de:

- 1) Definir una necesidad de información.
- 2) Acceder eficiente y efectivamente a la información.
- 3) Evaluar la información y las fuentes con sentido crítico.
- 4) Incorporar la información seleccionada en la base de conocimiento propia.
- 5) Usar la información de forma efectiva para lograr un propósito específico.

Figura 1



- 6) Comprender los asuntos económicos, legales y sociales relacionados con el uso de la información de forma que pueda acceder y usar la información de forma ética y de acuerdo con la ley.

En el caso de México las Normas sobre Alfabetización Informativa en Educación Superior del Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios (Conpab-IES) de 2012 enumeran las siguientes competencias informacionales:

- I. Comprensión de la estructura del conocimiento y la información.
- II. Habilidad para determinar la naturaleza de una necesidad informativa.
- III. Habilidad para plantear estrategias efectivas para buscar y encontrar información.
- IV. Habilidad para recuperar información.
- V. Habilidad para analizar y evaluar información.
- VI. Habilidad para integrar, sintetizar y utilizar información.
- VII. Habilidad para presentar los resultados de la información obtenida.
- VIII. Respeto a la propiedad intelectual y a los derechos de autor.

Secker y Coonan, a la luz de los resultados de investigación sobre el rol de las bibliotecas académicas en la era digital y el subsecuente proyecto A New Curriculum for Information Literacy (ANCIL) en la Universidad de Cambridge, definen la Alfin como:

un continuo de habilidades, comportamientos, enfoques y valores que están profundamente entrelazados con el uso de la información como parte fundamental del aprendizaje académico y la investigación. Alfin es la característica esencial del académico serio, el ciudadano informado y crítico y el aprendiz autónomo (xii).

A partir de esta definición los autores desarrollan un currículo de la Alfin que hace una intersección más estrecha entre el SDI y el SE, y que añade a las visiones tradicionales de la Alfin los siguientes temas:

- 1) Transición de la educación media a la superior.
- 2) Aprendizaje autónomo.
- 3) Desarrollo de la alfabetización académica.
- 4) Mapeo y evaluación del ambiente de información.
- 5) Descubrimiento de recursos en la disciplina.
- 6) Gestión de información.
- 7) La dimensión ética de la información.
- 8) Conocimiento para presentar y comunicar.
- 9) Síntesis de información y creación de nuevo conocimiento.
- 10) Dimensión social de la información.

Por su parte, la Asociación de Bibliotecas Universitarias de Estados Unidos (Association of College and Research Libraries [ACRL]) propuso en el ámbito de la Alfin una serie de premisas que complementan el enfoque de habilidades del año 2001 (ACRL *Objetivos de formación*) y muy similar al del Conpab-IES de México. Dichas premisas conforman el denominado “Marco para la Alfabetización Informativa” de 2015 (ACRL *Marco de referencia*) que incluye los siguientes aspectos:

- La autoridad de las fuentes de información se construye y es contextual.
- La creación de información es un proceso.
- La información tiene valor.
- La investigación como interrogante.
- El trabajo académico como conversación.
- La búsqueda como exploración estratégica.

En 2018, en Gran Bretaña se actualizó la definición de la Alfin como:

la habilidad de pensar críticamente y hacer juicios balanceados acerca de cualquier información que encontremos y usemos. [La Alfin] nos empodera como ciudadanos para alcanzar y expresar visiones informadas e involucrarnos de forma completa con la sociedad (Coonan *et al.* 3).

Como puede verse, las propuestas de la Alfin estadounidense, mexicana e inglesa se insertan en la

construcción del aprendizaje integral en los alumnos, el cual puede darse de forma articulada en la biblioteca y el aula. La taxonomía de habilidades para el manejo de la información si bien no se abandona, se contextualiza y enriquece con elementos claves de la realidad universitaria, tales como las carencias de algunos alumnos arrastradas de la educación básica y media superior, la promoción del aprendizaje autónomo, la alfabetización académica, la concepción de la creación de nueva información como proceso, etcétera.

Tanto de las habilidades tradicionales de la Alfin como de las premisas que recientemente se consideran, se deduce que la Alfin va de la mano del desarrollo del pensamiento crítico comprometido con la sociedad y articulado con habilidades de lectoescritura. Esta Alfin, como se ha reiterado, se puede lograr en una articulación bibliotecadocencia, aprovechando la presencia de la biblioteca en la formación durante toda la vida universitaria de los alumnos y en apoyo constante a los profesores.

Sánchez Vanderkast (185) menciona que, en relación con la Alfin, las preocupaciones tienen que ver con la formación en todos los niveles educativos y pasan por la necesidad de cerrar la brecha digital, propiciar la lectura para el ejercicio de la ciudadanía, promover el aprendizaje para toda la vida e integrar la Alfin al currículo en todos los niveles. Para ahondar en esta línea de educación y la Alfin en diversidad de ámbitos, puede revisarse la propuesta británica de 2018 (Coonan *et al.* 4-5).

Además de cursos y talleres de la Alfin, integrados en el currículo a través de sesiones o módulos, el contacto de la biblioteca con alumnos puede darse de forma individualizada durante las consultas o servicios de referencia que ofrecen los bibliotecarios. Desde esa perspectiva, Bowers y Forbes (xvii) identifican, a partir de los casos incluidos en el texto que editan, aspectos de fortalecimiento del servicio de referencia que ofrecen los bibliotecarios:

- 1) Colaboración con la academia.
- 2) Atención a la diversidad.

- 3) Evaluación del impacto de la referencia en la promoción del aprendizaje.
- 4) Tecnologías para acercarse al alumno.
- 5) Reflexión sobre las nuevas competencias que deben desarrollarse en los bibliotecarios para poder promover la Alfin.

En este trabajo proponemos que se atiendan en especial todos estos puntos desde una perspectiva contemporánea que enriquezca los tradicionales cursos de búsqueda y recuperación de información y en especial que se incluya tanto a nivel de grupos como en asesoría personalizada el desarrollo de habilidades de lectura; todo ello de la mano de los profesores.

Algunos estudios sobre lectura a nivel universitario

Hemos identificado que el proceso de lectura de la información en diversos formatos, como insumo para la generación de nuevo conocimiento, tanto tácito como explícito, es un factor clave en relación con el rol de la biblioteca en la formación y que, sin duda, también concierne a los docentes. Desafortunadamente, el desarrollo de las habilidades de lectura suele ser olvidado por los programas de Alfin, en donde se suele estar más preocupados desde la biblioteca por el registro del consumo de textos y contenidos que por su comprensión. Es un dato contundente que el gusto por la lectura inicia con cualquier consumo, pero considero que generar el gusto y capacidad de comprensión crítica de la lectura académica sería uno de los fines principales en las bibliotecas universitarias en articulación con las asignaturas.

Para conocer lo que está sucediendo en las universidades con respecto a la lectura, se puede revisar el diagnóstico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) sobre el desempeño en lectura y escritura de los estudiantes universitarios. Este texto reporta la investigación que se llevó a cabo en noviembre de 2011 en 11 instituciones de educación superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México: siete públicas (CIDE, ENAH, INBA, TESE, UAM, UPN y UNAM) y cuatro privadas (ITAM, Anáhuac, UIA y UIC).

Se utilizó el Examen de Habilidades Lingüísticas (Exhaling) que evalúa la comprensión auditiva y de lectura, la conciencia lingüística y la expresión escrita. Se aplicó el examen a 4041 estudiantes de nuevo ingreso. Los resultados en las tres áreas lograron un acierto promedio global de 59.4%, que si se descompone en área quedan los aciertos de lectura con un promedio de 58.9%.

Los mejores desempeños están asociados con la escolaridad de los padres, las condiciones socioeconómicas, los bachilleratos privados, las calificaciones en español en la preparatoria, número de libros leídos, frecuencia de consulta de un diccionario, seguridad de autoeficacia y actitud positiva. Las universidades estudiadas se acercan en promedio a 60% de aciertos y, por lo tanto, hay mucho por hacer desde los currículos y la biblioteca para desarrollar las carencias que los alumnos traen desde la educación media superior en relación con sus habilidades de lectura, la conciencia lingüística y la expresión escrita, las cuales están estrechamente relacionadas con la Alfin.

Winocur Iparraguirre (274-278) comparte una investigación cualitativa a partir de entrevistar a 11 jóvenes estudiantes de licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X) en la búsqueda de dar cuenta y comprender las prácticas de lectura de los universitarios desde una perspectiva antropológica. La autora concluye que la lectura es un espacio biográfico y los jóvenes no procesan la lectoescritura cuando la hacen en sus dispositivos. Cuando los muchachos toman un libro o fotocopia en las manos leen, pero si se acercan a textos en un dispositivo móvil no consideran que están leyendo.

Los alumnos asocian la lectura con espacios tradicionales y acotados simbólicamente para ese fin: la universidad, el trabajo escolar, la lectura de ficción, periódicos o revistas. De acuerdo con este estudio, se lee y escribe compulsivamente en la cotidianidad; por ejemplo, en el teléfono inteligente, pero no se asume que esta práctica es de lectoescritura. El alumno sigue utilizando libros impresos y fotocopias o impresiones de los PDF para sus prácticas estudiantiles. La autora no aborda de dónde salen esos PDF (¿bases de datos, recursos académicos suscritos por las bibliotecas o

recuperados en la red?) y al parecer las fuentes de la lectura no aparecen en el discurso de los alumnos.

En este trabajo se afirma que los impresos de lectoescritura ya no son el único recurso en el que afrontan o inscriben el conocimiento; ahora los impresos y apuntes forman parte de una cadena más amplia en la cognición que involucra redes sociales. El trabajo de Winocur Iparraguirre nos da elementos para comprender mejor a los alumnos y diseñar estrategias más cercanas a las generaciones del milenio y de la primera centena de los años 2000.

Martínez Compeán *et al.* (86-88) presentan un estudio exploratorio con 90 profesores de psicología en dos universidades públicas mexicanas que muestran las creencias de los docentes, tales como: la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades de lectoescritura compleja propia de su disciplina, la carencia que tienen los alumnos de dichas habilidades y la negativa de los mismos docentes a asumirse como responsables del desarrollo de dichas habilidades.

Los resultados que comparten estos autores reflejan un problema común sin soluciones fáciles en el ámbito universitario y del que todos los actores se desentienden: los profesores de las asignaturas no se consideran responsables del desarrollo de la lectoescritura a nivel universitario, pues los contenidos de sus materias son ya suficientemente amplios. Esta situación presenta una oportunidad para que los docentes y los bibliotecarios fortalezcan la lectura en el contexto de los programas de la Alfin.

Alfin y lectura

Como se ha visto en los apartados anteriores, la Alfin tiene una relación estrecha con la lectura y los diagnósticos muestran que hay una necesidad de consolidar las habilidades lectoras a nivel universitario. Dentro de la Alfin, la evaluación de la información recuperada y la organización de ésta en fichas para la creación de nueva, podrían ser momentos ideales para abonar en el desarrollo de habilidades de lectoescritura.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos desde la biblioteca: ¿cómo desarrollamos las capacidades

lectoras necesarias para que los alumnos aprovechen los recursos de información que ofrecen nuestras bibliotecas? ¿Cómo lograremos que este esfuerzo se vincule con lo que sucede en las aulas y se articulen programas con los profesores? No nos referimos aquí a la lectura operativa de símbolos que decodifica un lenguaje (lo cual para un universitario es ya es un hecho), sino a la didáctica de la lectura funcional que permite comprender, criticar y crear a partir de lo leído. Para abordar esta pregunta retomaremos, de la amplia bibliografía al respecto, a dos autores: Freire, que nos ofrece una perspectiva de fondo, y Núñez Ang, que nos facilitan estrategias específicas para la didáctica de la lectura.

Freire (94-107) nos invita, desde el concepto de alfabetización inicial, a una lectura del mundo como antecedente y precedente de la lectura de un texto. Este enfoque puede adecuarse —de manera atinada y urgente— a la formación universitaria, a su vez que señala un camino en el que docentes y bibliotecarios pueden colaborar. El pedagogo brasileño no sólo entrelaza la realidad y el contexto con la lectura, sino también con la escritura, ya que al leer

el mundo alrededor de un texto nos acercamos a una reescritura del mundo, es decir, a su transformación.

El posicionamiento de Freire, desde una perspectiva en sintonía con la teoría crítica tan familiar a los docentes comprometidos, da pautas para la enseñanza de la lectura y su promoción desde la biblioteca universitaria, de la mano de las múltiples discusiones sobre la realidad exploradas en las aulas. El autor nos invita a considerar las biografías lectoras propias y ajenas para comprender cómo se ha desarrollado el hábito y las características de la lectura de cada quien.

En relación con el rol de las bibliotecas en la formación, Freire inauguró en 1982 el XI Congreso Brasileño de Biblioteconomía y Documentación (Freire 108-124) y en su conferencia retomó la idea de desmitificar la lectura y la escritura como algo mágico y externo al individuo. Más bien, él invita a las bibliotecas a registrar en su acervo las historias de las comunidades. El autor considera que no hay neutralidad en las colecciones y servicios bibliotecarios; sin duda, hay técnicas, procesos y gestión, pero fundamentalmente hay una política cultural



y educativa. En esa conciencia se encontrará el espíritu crítico-democrático que da voz a la realidad y a la comunidad, algo sumamente necesario en las sociedades contemporáneas.

La biblioteca, para Freire, se vuelve un espacio de diseño social de abajo hacia arriba en donde la lectura y la escritura van de la mano. Si coincidimos con Freire, las bibliotecas académicas pueden convertirse en espacios que, a través de desarrollar la Alfin de forma integral, den voz para la creación dentro y fuera del aula universitaria (en la biblioteca, en el laboratorio, en el café, etcétera). Lo anterior posee una estrecha relación con lo que expone Gimeno Sacristán (33) sobre la dimensión de la educación como una construcción de cultura más allá de las competencias, concepto que podemos extrapolar para el manejo de la información o Alfin, más allá de una habilidad o competencia, para ser vista como una cultura de información desarrollada de la mano de los docentes y que implica a la lectura como un aspecto nodal.

Por su parte, Núñez Ang (20) —en su propuesta de una didáctica— ofrece estrategias para desarrollar tres tipos de lectura: de comprensión, crítica y creativa. Al abordar cada uno de estos niveles, el autor da una serie de métodos y actividades que sirven para articular la Alfin y la lectura. Este autor también plantea la competencia de cada nivel de lectura a partir de acciones y productos llevados a cabo por el lector:

- Lectura de comprensión
 - Reconocimiento de la información (palabras, frases, párrafos, relaciones entre párrafos, significados).
 - Retención de la información (paráfrasis, fichado textual, recitado).
- Lectura crítica
 - Evaluación de la información (comparación, análisis, síntesis, reflexión, conclusión, opinión, crítica).
 - Extrapolación de la información (apropiación, interpretación, confrontación, predicción).

- Lectura creativa
 - Aplicación de la información para generar nuevo conocimiento (texto nuevo, argumentación a través de estructuras originales, gráficos).

Sin duda, tanto docentes como bibliotecarios estamos convencidos de que la lectura crítica y creativa es fundamental en la formación universitaria. Una manera de desarrollarla es generando programas de Alfin articulados entre el aula y la biblioteca.

Conclusiones

Es una realidad que en las instituciones de educación superior nos enfrentamos al reto de desarrollar y consolidar la lectura. En la Alfin, la lectura tiene un sentido de evaluación de información desde el que se genera nuevo conocimiento. Profesores y bibliotecarios coordinados podrían ofrecer a los alumnos talleres presenciales o bien tutoriales en línea con actividades y contenidos de Alfin, abordando todo el ciclo de la información, con especial énfasis en la lectura; todo ello contextualizado en temática de las asignaturas específicas.

Las propuestas de Freire y Núñez Ang son complementarias y dan claves para que la biblioteca universitaria enfrente el reto de ofrecer una Alfin que aborde los procesos de lectura de los recursos de información, tanto textuales como cuantitativos (*big data*, por ejemplo), y de la mano de los docentes se convierta en nuevo conocimiento desde una perspectiva de pensamiento crítico y aprendizaje autónomo.

Estamos convencidos de que los docentes pueden integrar elementos de la Alfin a sus contenidos de asignatura, en especial los relacionados con actividades de investigación bibliográfica, así como en la mayoría de los temas, sobre todo en los vinculados con un análisis crítico de la realidad. ■

APÉNDICE

RECOMENDACIONES DE APLICACIÓN EN EL AULA PARA LOS DOCENTES Y LOS BIBLIOTECARIOS UNIVERSITARIOS

Dimensión Alfin desde la biblioteca o desde el aula

Ejercicios de lectura asociados con la Alfin en la biblioteca o en el aula

1. Comprender cómo se organiza el conocimiento de un área en general o específico.	Lectura de esquemas de organización del conocimiento de una disciplina y posible elaboración en relación con su tema, asignatura.
2. Establecer con claridad la necesidad de información y los tipos de materiales requeridos (textos, bases de datos numéricas, material didáctico, ejemplos de proyectos, videos, entre otros).	Lectura de revisiones de literatura y estados del arte en textos, portales, series de datos, ejemplo de productos propios (revisión de literatura del tema de interés, artículos de investigación o de estado del arte, bases de datos cuantitativas disponibles, material didáctico, proyectos).
3. Diseñar una estrategia de búsqueda.	Lectura de tesauros para identificar temas relacionados y traducciones.
4. Seleccionar las fuentes de información.	Lectura de listas de recursos sugeridas por tema, disciplina y sus contenidos en diversos formatos y tipo de datos.
5. Llevar a cabo búsquedas eficientes en las fuentes seleccionadas.	Leer indicaciones de las interfases de búsqueda de las fuentes, explorar las búsquedas avanzadas y diversas posibilidades de la fuente de información.
6. Evaluar los resultados a través de criterios y estrategias de lectura adecuadas.	Leer aplicando el nivel de lectura de comprensión y lectura crítica para elaborar resúmenes, palabras clave e introducciones de resultados para su primera selección. En el caso de datos numéricos, encabezados, diccionario de datos, libros de códigos. Para material didáctico, identificar aspectos educativos.
7. Organizar los resultados seleccionados para su mapeo de conocimiento, correcta citación y elaboración de citas con el fin de desarrollar estados del arte, marcos teóricos y evitar el plagio.	Leer cuidadosamente los resultados seleccionados aplicando el nivel de lectura de comprensión y lectura crítica. Identificación de estilos de citación por disciplina. Elaboración de bibliografías, fichas de resumen, paráfrasis y textuales. Organización de matrices bibliográficas o de fuentes diversas para la construcción de revisiones de literatura/colecciones de material didáctico indicando ficha bibliográfica, resumen, enfoque teórico, enfoque metodológico, temas, comentarios críticos propios. Uso de gestores de referencias. Identificación de textos, bases de datos, portales, material didáctico con estructura de ejemplo para la creación propia según el tipo de material requerido.
8. Generar y comunicar nueva información protegiendo su propia autoría.	Lectura creativa concebida como la integración de lo leído en nueva información. Lectura de revisión de los productos elaborados para mejorar la calidad de los mismos.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. Coord. Rosa Obdulía González Robles. México: Consejo Regional del Área Metropolitana-ANUIES, 2014. Web. 26 Jul. 2019. Recuperado de: <http://asambleaanui.es.bero.mx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf>
- Association of College and Research Libraries (ACRL). *Objetivos de formación para la alfabetización en información: Un modelo de declaración para bibliotecas universitarias*. Chicago: American Library Association (ALA), 2001. Web. 26 Jul. 2019. Recuperado de: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ObjInfoLitSpan.pdf>
- Association of College and Research Libraries (ACRL). *Marco de referencia para habilidades para el manejo de la información en la educación superior*. Chicago: American Library Association (ALA), 2015. Web. 26 Jul. 2019. Recuperado de: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/Framework_Spanish.pdf
- Bowers, Jennifer, y Carrie Forbes. "Introduction: Reimagining Reference and Research Services for the Twenty-First-Century Academic Library." *Rethinking Reference for Academic Libraries: Innovative Developments and Future Trends*. Eds. Carrie Forbes y Jennifer Bowers. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2015. ix-xxi. Impreso.
- Chevallard, Yves. *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique, 1997. Impreso.
- Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior (Conpab-IES). *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*. Coords. Jesús Cortés et al. La Paz, Baja California Sur: Conpab-IES, 2012. Web. 26 Jul. 2019. Recuperado de: <https://www.conpab.org.mx/librosVersionHtml/pdf/Alfabetizacion.pdf>
- Coonan, Emma, et al. "CILIP Definition of Information Literacy 2018." *CILIP The Library and Information Association*. Reino Unido: Information Literacy Group. Web. 30 Jul. 2019. Recuperado de: <https://infolit.org.uk/ILdefinition-CILIP2018.pdf>
- Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores, 1984. Impreso.
- Gimeno Sacristán, José. *En busca del sentido de la educación*. Madrid, España: Morata, 2013. Impreso.
- Martínez Compeán, María Eugenia, et al. "Las creencias de docentes universitarios sobre las prácticas de lectura y escritura." *Tendencias de lectura en la universidad*. Coord. Elsa M. Ramírez Leyva. México: IIBI-UNAM, 2015. 75-91. Web. 26 Jul. 2019. Recuperado de: Repositorio IIBI-UNAM.
- Núñez Ang, Eugenio. *Didáctica de la lectura eficiente*. Toluca: UAEM, 1990. Impreso.
- Rendón Rojas, Miguel Ángel. "El ser, conocer y hacer en bibliotecología / ciencias de la información / documentación." *El ser, conocer y hacer en bibliotecología / ciencias de la información / documentación*. Coord. Miguel Ángel Rendón Rojas. México: IIBI-UNAM, 2014. 107-131. Web. 26 Jul. 2019. Recuperado de: Repositorio IIBI-UNAM.
- Sánchez Vanderkast, Egbert. "La alfabetización informativa desde la mirada de las políticas de información." *Estrategias educativas para la alfabetización informativa en México*. Coord. Patricia Hernández Salazar. México: IIBI-UNAM, 2015. 163-190. Web. 26 Jul. 2019. Recuperado de: Repositorio IIBI-UNAM.
- Secker, Jane, y Emma Coonan, eds. *Rethinking Information Literacy: A Practical Framework for Supporting Learning*. Reino Unido: Facet Publishing, 2012. Impreso.
- Winocur Iparraguirre, Rosalía. "Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios." *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ariel/Fundación Telefónica/UAM-I/Ariel, 2015. 243-282. Web. 26 Jul. 2019. Recuperado de: <https://www.fundaciontelefonica.com/artecultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/469/>

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Argudín, Yolanda, y María Luna. *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós, 2011. Impreso.
- López Yepes, José. *La lectura crítica como recurso didáctico: Modelos y métodos*. México: Universidad Panamericana, 2015. Impreso.
- Ramírez Leyva, Elsa M., coord. *La formación de lectores en el campo de la bibliotecología*. México: IIBI-UNAM, 2017. Web. 26 Jul. 2019. Recuperado de: Repositorio IIBI-UNAM.

SEMBLANZA

Doctora en Educación y maestra en Bibliotecología e Ingeniería. Desde 1995 es académica de la Biblioteca Francisco Xavier Clavigero de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Ha sido docente presencial y en línea de la licenciatura y posgrado en Ingeniería, Administración, Educación, Bibliotecología y Alfabetización Informativa en la misma universidad. Ha liderado y difundido investigaciones y desarrollos sobre biblioteca y docencia.

Google Drive como entorno virtual de investigación científica para el desarrollo de la escritura académica

Google Drive as a Virtual Scientific Research Environment for the Development of Academic Writing

Juan Martín Ceballos Almeraya
UNIVERSIDAD PRIVADA DEL ESTADO DE MÉXICO
INSTITUTO AMERICANO CULTURAL S. C.
almeraya_6@hotmail.com



RESUMEN

La presente experiencia de innovación tiene el objetivo de exponer el proceso metodológico que se aplicó en el desarrollo del aprendizaje autodirigido de estudiantes de pedagogía, constituido por la aplicación de estrategias investigativas, entre éstas se encuentra un entorno virtual de investigación científica (Google Drive) que permitió no sólo la búsqueda, el manejo y el análisis de información, sino también la generación de contenido por los propios discentes a través de un análisis documental y el parafraseo de la información, como base para desarrollar una escritura académica. Para medir el impacto de la estrategia, se diseñó y se aplicó una rúbrica analítica socioformativa. Los resultados arrojados fueron positivos para su aplicación en los cuatrimestres siguientes.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado, entorno virtual de investigación científica, estrategias investigativas.

ABSTRACT

This innovative experience aims to share the methodology that was used in the development of Self-guided learning in students of Pedagogy. The methodology comprises the application of research strategies, including a virtual scientific research environment (Google Drive). Google Drive not only permitted one to search for, work with, and analyze information, but also allowed but also allow teachers to create content by way of document analysis and paraphrasing information, as a basis for developing academic writing. To measure the effectiveness of this strategy, an analytic socio-educational rubric was designed and applied. The results obtained favored the application of this strategy during the next academic quarters.

Keywords: Self-regulated learning, virtual scientific research environment, research strategies.

Fecha de recepción: 10/03/2019

Fecha de aceptación: 07/06/2019

Introducción

El desarrollo de la sociedad del conocimiento ha generado que la educación gire en torno a la producción de saberes como un valor económico, lo cual hace que la escritura científica adquiera un valor mayor que el dinero. Una prueba de ello es la creación de artículos científicos para la transacción económica en el mundo de la ciencia (Gordillo Alfonso 54). Sin embargo, al tomar en cuenta que su objetivo –el de la escritura científica– es la búsqueda, el manejo, la creación y la difusión del conocimiento como tal (Tobón *et al.* 20), resulta posible considerar que la formación de todo discente universitario debe integrar a la investigación como estrategia didáctica en la generación de sus conocimientos y no en la repetición de contenidos.

El trabajo que se ha realizado en dos universidades distintas de Ecatepec, Estado de México (Instituto Americano Cultural S. C. y Universidad Privada del Estado de México [UPEM]), ha permitido identificar algunos vacíos académicos que fracturan la formación integral, tales como: la búsqueda y el análisis de información más allá de la otorgada por los docentes, la redacción de un trabajo académico, el uso de un formato de citación –como el estilo APA– y la generación de conocimientos científicos, interpretados como contenidos del curso.

Ante esta situación, se decidió desarrollar un proyecto institucional a partir de la siguiente pregunta: ¿qué metodología podría utilizarse para que los estudiantes de pedagogía construyan sus contenidos bajo la perspectiva de aprender a aprender? Para ello se desarrolló una investigación de tipo documental de acuerdo con el estudio de categorías. El resultado fue el diseño de una metodología para aplicar la investigación como estrategia didáctica para el desarrollo de aprendizaje autorregulado.

Sin embargo, antes de su aplicación como tal, tuvo que buscarse un espacio virtual de aprendizaje colaborativo que permitiera la retroalimentación del docente, como parte de una evaluación formativa (Pasek de Pinto y Mejía 178-180), y la generación de contenido desde la misma colaboración investi-

gativa. Se eligió Google Drive como entorno virtual de investigación (EVI) (Mena y Lizenberg 3).

El objetivo de dicho proyecto institucional no está enfocado sólo en su fundamentación y en la presentación de resultados de impacto del espacio virtual, sino que, de igual forma, pretende generar una reflexión del quehacer docente para establecer un vínculo entre la construcción de un conocimiento y la necesidad de difundir uno nuevo, sea escrito u oral.

Desarrollo

El proyecto institucional nació para establecer una metodología que permitiera el desarrollo de aprendizaje autorregulado a través de la aplicación de estrategias investigativas en la construcción de contenido. Así, se inició con una investigación cualitativa documental y, posteriormente, exploratoria (Reyes López *et al.* 43), para esclarecer algunas categorías de investigación que sirvieran de fundamento teórico.

En un segundo momento, se diseñó una rúbrica analítica socioformativa que midiera el impacto de las estrategias investigativas, específicamente el uso de Google Drive como entorno virtual de investigación científica, durante el desarrollo del manejo de información para la construcción de conocimientos, tanto de manera oral como escrita. Para comprender la experiencia de innovación, el proyecto se dividió en tres momentos: 1) la exposición de categorías que sustentaron la investigación, 2) la etapa exploratoria que inició con el diseño y la aplicación de la rúbrica de evaluación y 3) el análisis de resultados, con el fin de lograr una reflexión que generara recomendaciones específicas en el aula.

Categorías de análisis

a) Aprendizaje autorregulado

Se entiende por autorregulación del aprendizaje al proceso que facilita el desarrollo de la competencia de aprender a aprender; que permite la autodirección como capacidad de transformar o construir aptitudes mentales en un contexto académico; donde se puede identificar una necesidad o au-

sencia de saberes para dar paso al surgimiento de investigaciones que, desde las teorías cognitivas, pueden considerarse como aprendizaje activo y procesamiento de la información. Asimismo, en esta autorregulación, el alumno se encuentra en el centro de la educación como sujeto que no sólo aprende, sino que posee la capacidad de activar su consciencia para crear estrategias de resolución.

En otras palabras, este tipo de aprendizaje coloca al estudiante en el centro de su aprendizaje, a partir de la elección de sus metas, la generación de una planificación, el propio monitoreo, su regulación y control de las actividades a realizar; acciones que a su vez permiten el desarrollo de su motivación y, con ello, conductas de aprendizaje personales y de contexto (Baez y Alonso 293).

Para aprender, los estudiantes hacen uso de una gama de estrategias para regular ciertos aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales, así como algunas características ambientales (Yot Domínguez y Marcelo 292). Por lo tanto, si el aprendizaje es un proceso que permite el desarrollo de habilidades, aprendizaje autorregulado o autorregulación así como aprendizaje autónomo, debe llevar al desarrollo habilidades cognitivas donde éstas se conciben como estrategias compuestas de operaciones cognitivas sobre los procesos involucrados en la resolución de una tarea, pudiendo organizarse en una secuencia de operaciones interdependientes bajo la persecución de objetivos cognitivos como la comprensión y la resolución de problemas, y potencialmente pueden ser conscientes y controlables (Arancibia *et al.* 125-126).

b) Entorno virtual de investigación científica (EVI)

Un entorno virtual de investigación científica (EVI) incluye inicialmente infraestructura computacional y de comunicación. Sin embargo, son los recursos en red los que ayudan –con el concurso de la computación distribuida– a que los científicos dispongan de una gran cantidad de datos para su trabajo a través de repositorios como Redalyc o Google Académico, y que lo hagan merced al desarrollo de herramientas en línea de manejo de contenidos

y de un *middleware* en un marco coherente para todas las disciplinas y los tipos de investigación, con estándares de comunicación y de circulación de datos, utilizando entornos comunes en su aspecto y opciones de proceso (Mena y Lizenberg 3).

Es importante considerar que, en los proyectos de investigación, los discentes deben contar con estrategias que les permitan tener una evolución en su trabajo y, de esta manera, una mejor visión del mismo, sobre todo dentro de la comunicación, área que ha favorecido el intercambio de conocimientos por la red. Una de estas estrategias es Google Drive como EVI, por ser una aplicación tipo Word, pero en línea, que permite el trabajo colaborativo en el desarrollo de proyectos educativos, tanto de forma sincrónica como asincrónica. Ya sea que el trabajo se realice desde un dispositivo móvil o una computadora fija o portátil, Google Drive amplía la posibilidad editar documentos las veces necesarias hasta finalizarlo según los lineamientos requeridos (Ubilla Rosales *et al.* 334-335).

c) Google Drive como entorno virtual de investigación científica

Google Drive es una aplicación que forma parte de la plataforma gratuita Google Apps; está disponible en la red, localizada en la nube y tiene un espacio de almacenamiento variable desde 5 GB, con la posibilidad de aumentarlo a 15 GB si se dispone de una cuenta de Gmail, e incluso se puede obtener más espacio si se abona una cantidad mensual. Por estas razones, Google Drive se tomó como propuesta para el desarrollo de los proyectos de investigación, pues no sólo se considera como estrategia, sino también como medio para la divulgación de conocimientos entre distintos miembros del equipo, del grupo y del docente encargado, propiciando la participación grupal y colaborativa. Si se tiene en cuenta la importancia que posee el trabajo en equipo dentro de los proyectos de investigación, Google Drive permite la interacción constante entre discentes y entre docentes y estudiantes.

Google Drive favorece el trabajo colaborativo que puede realizarse en los ambientes virtuales, ya que posibilita que toda persona, aunque no coincida

en tiempo y espacio, converja para un fin común, que en este caso es la construcción continua del objeto de estudio de la investigación, por medio de un soporte tecnológico, tanto en espacios sincrónicos como asincrónicos, donde éste último es el más importante, dado que a veces resulta complejo organizar chats grupales por las múltiples obligaciones de los estudiantes y trabajadores.

Desde el punto de vista colaborativo, el manejo de Google Drive promueve el logro de objetivos cualitativamente ricos en contenido, pues reúne propuestas y soluciones de varias personas del grupo. Asimismo, esta estrategia permite que: 1) se valore el conocimiento de los demás miembros; 2) que se incentive el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura mental; 3) que se conozcan diferentes temas y se adquiera nueva información; y 4) que se fortalezca el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, basado en los resultados del trabajo en grupo.

Por supuesto, durante este proceso es de suma importancia el acompañamiento del docente para verificar las entradas y aportaciones que hace cada uno de los integrantes del equipo en pro de su proyecto, las cuales tendrán repercusiones en su calificación parcial, como lo estipula la institución (Mora Vicarioli y Hooper Simpson 4-6).

d) Metodología didáctica

Los grupos en los que se aplicó la estrategia fueron dos, correspondientes a las siguientes universidades:

Instituto Americano Cultural S. C. y UPEM, ambas ubicadas en Ecatepec, Estado de México (ver Tabla 1).

La metodología utilizada para el desarrollo del aprendizaje autorregulado se basó en cuatro etapas: 1) el desarrollo de la UVE socioformativa, que consiste en organizar información a través de este gráfico, la cual permite identificar necesidades de conocimientos o la resolución de un problema (en este caso educativo); 2) la planeación de objetivos, metas, categorías de análisis, así como el encuadre de la investigación desde una postura colaborativa, responsable y metacognitiva (Bermeo *et al.* 109; González Peña 135) para la organización de ideas previo a la investigación; 3) el uso de Google Drive para el desarrollo de la investigación con base en la UVE; primero como análisis documental (Hernández Ayala y Tobón Tobón 401; Ortega Carbajal *et al.* 143) y, posteriormente, para el parafraseo de los conceptos que componen el contenido del tema a investigar; y 4) la retroalimentación a los estudiantes durante el proceso de las tres etapas anteriores, ya sea de forma presencial (sincrónica) o virtual (asincrónica). Cabe destacar que esta última etapa se realiza de manera transversal (ver tabla 2).

El proceso fue de la siguiente manera:

1. Formación de grupos de entre dos y cuatro personas; repartición de temas; realización y explicación de la UVE socioformativa.

Tabla 1. *Grupos Participantes*

CURSO 19/1	INSTITUTO AMERICANO CULTURAL S. C.	UPEM
Cuatrimestre	7.º	4.º
Total de estudiantes	16	19
Asignatura	Taller de Psicopedagogía II	Medios y Recursos Educativos

Diseño propio.

Tabla 2. *Metodología didáctica*

UVE socioformativa	Análisis documental en Google Drive	Redacción en Google Drive
Realimentación y explicación de los avances de investigación		

Diseño propio.



2. Creación de documento en Google Drive para iniciar el análisis documental. Los pasos en esta fase fueron los siguientes:

a) Búsqueda de información. Al identificar la información de cada categoría, se copió y pegó en el apartado correspondiente, de modo que se debía obtener, al final, por lo menos cinco conceptos de autores distintos. Todo esto se transcribió entre comillas, se consignó el número de página, se escribió la cita y las referencias en orden alfabético de acuerdo con el estilo APA.

b) La búsqueda de información en Google Académico y Redalyc a partir de la guía del docente. En esta etapa se expusieron los avances de la investigación, pues la parte oral manifestó el desarrollo de habilidades cognitivas, como la creatividad y la metacognición (Arancibia *et al.* 132-141).

3. Construcción conceptual del contenido, donde se retomaron los términos que conformaron las distintas categorías, se copiaron y pegaron consecutivamente con citas, se identificaron las ideas clave, se eliminaron las palabras sobrantes y, entonces, se unieron las ideas centrales a partir de lo ya construido mentalmente por el discente

durante el análisis documental. De modo que para construir la categoría (concepto, proceso, características, elementos) se resguardaron las ideas centrales de los autores y las citas correspondientes. Asimismo, se ordenaron las referencias de consulta bajo los lineamientos del estilo APA. Cabe destacar que en esta parte del proceso fue indispensable el parafraseo. Después volvieron a exponerse los avances de la investigación en el aula, como parte de la metodología de clase bajo la realimentación del docente.

Etapas exploratorias

a) Diseño de rúbrica analítica

La concepción de la metodología aquí explicada conllevó el diseño de una rúbrica analítica socioformativa, con el propósito de integrar la vivencia del trabajo colaborativo y ético, al desarrollo de la metacognición, a la autonomía y a la resolución de problemas reales (Hernández Mosqueda *et al.* 360); muy acorde con el trabajo en Google Drive. Así, se organizó en 11 ítems, enmarcados en cinco dimensiones (búsqueda, organización, análisis de información, generación de conocimientos y uso de citación estilo APA), y en cuatro niveles de dominio: receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico.

Análisis de datos

Para esta fase exploratoria, se obtuvieron los resultados de mayor frecuencia, representados en porcentajes para su mejor comprensión (ver Tablas 3 y 4).

Los resultados generales arrojan que la mayoría de los estudiantes se encuentran en los dominios de autonomía y de estrategia, lo cual significa que son capaces de buscar, analizar e interpretar información desde el punto de vista colaborativo. Asimismo, indagan la forma de resolver conflictos durante el proceso de investigación para alcanzar sus metas expositivas y de escritura, sobre todo, en el planear, examinar, tomar

decisiones y resolverlas. Esto les permitió identificar aciertos, errores, limitaciones, así como apreciar sus logros como equipo (Roa Ordóñez 209-210).

Es importante señalar que aun cuando los discentes reflejan su ubicación dentro de los dos valores más altos, en el Instituto Americano Cultural S. C. se trabajó directamente en laboratorio de cómputo, mientras que en la UPEM no: cada estudiante lo hacía desde su casa, trabajo o celular; incluso las realimentaciones se llevaban a cabo de manera sincrónica dentro del documento de Google Drive o en el aula con la computadora portátil del docente.

Tabla 3. *Frecuencia Instituto Americano Cultural S. C.*

ÍTEM	VALOR 0	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3
1. Organización de tabla de contenido			65%	35%
2. Organización de información			65%	35%
3. Búsqueda de información			65%	35%
4. Análisis de información			65%	35%
5. Síntesis de información (parfraseo)			65%	35%
6. Construcción de conocimientos			65%	35%
7. Planificación de investigación			65%	35%
8. Toma de decisiones			65%	35%
9. Citación con estilo APA			65%	35%
10. Integración de conocimientos			65%	35%
11. Autoaprendizaje			65%	35%

Diseño propio.

Tabla 4. *Frecuencia UPEM*

ÍTEM	VALOR 0	VALOR 1	VALOR 2	VALOR 3
1. Organización de tabla de contenido		30%	60%	10%
2. Organización de información			60%	40%
3. Búsqueda de información			70%	30%
4. Análisis de información		15%	75%	15%
5. Síntesis de información (parfraseo)		20%	60%	20%
6. Construcción de conocimientos		5%	40%	55%
7. Planificación de investigación		5%	55%	40%
8. Toma de decisiones		15%	35%	50%
9. Citación con estilo APA		15%	55%	30%
10. Integración de conocimientos		15%	75%	10%
11. Autoaprendizaje		10%	60%	30%

Diseño propio.

Los resultados obtenidos van dirigidos hacia la construcción y reconstrucción de la realidad mediante la generación de hipótesis personales que se confrontan con otros actores del mismo nivel cognitivo. Así, se conjugan las experiencias previas con motivaciones y actitudes propias, enmarcándose en una relación con los textos, con un nuevo vocabulario, una nueva gramática y serie de estructuras gráficas (Ballesteros 444), las cuales dan pie a la interpretación de este proceso de comunicación, ya sea escrito u oral. Se fortaleció la responsabilidad y el compromiso para lograr una mejor comprensión del proceso de la escritura desde la revisión y crítica de los textos, no únicamente de forma individual, sino de igual manera entre pares (Márquez Guzmán y Gómez Zermeno 1-2). Esto conlleva a que los no especialistas científicos, en este caso estudiantes de licenciatura, tomen en cuenta que la escritura es mediadora para comprender los términos técnicos desconocidos para acercarse al mundo de la ciencia.

Conclusión

Establecer un vínculo entre el aprendizaje autorregulado y algunas estrategias de investigación —principalmente en Google Drive, como en este caso— aproxima al estudiante a la búsqueda de soluciones ante un problema, ya sea cognitivo, práctico o empírico. Esto, a su vez, permite el desarrollo de habilidades y actitudes para la lectura, la escritura,

así como para el pensamiento crítico, el análisis, la síntesis, el trabajo autónomo y colaborativo (Rivadeneira Rodríguez y Silva Bustillos 6-7).

Durante este proceso, se salvaguardan dos cuestiones esenciales:

- 1) El soporte al que se acude para la búsqueda de información —que en este caso se refiere a usuarios digitales completamente— y la tipología de herramientas tecnológicas que se emplean para la búsqueda (Casanovas 85).
- 2) El papel de la escritura como una forma de estructurar el pensamiento, el cual se transforma para manifestar, representar y transmitir contenidos, como efecto final en el proceso de aprendizaje. Esto trae consigo la producción, la recolección y organización del conocimiento, donde se desarrollan al unísono lo científico y la escritura (Giraldo 71).

Por lo tanto, la escritura académica no puede ser más que el resultado de una praxis continua (Bassi Follari 142) dentro del proceso de formación de todo estudiante a nivel superior, donde interactúan integralmente la conceptualización y representación de la tarea, los saberes previos del estudiante investigador, las exigencias del texto y todos los demás textos precedentes a la investigación como tal (Rodríguez Hernández y Leal Vera 233). ■

REFERENCIAS

- Arancibia, Violeta, *et al.* *Manual de psicología educativa*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2009. Impreso.
- Baez Estradas, Mario, y Jesús Alonso Tapia. "Training Strategies for Self-Regulating Motivation and Volition: Effect on Learning." *Anales de Psicología* 33, 2 (2017): 292-300. Web. 17 Septiembre 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Ballesteros Pérez, Dalia Vanessa. "El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano." *Razón y Palabras* 20, 93 (2016): 442-455. Web. 03 Marzo 2019. Recuperado de: Redalyc.org
- Bassi Follari, Javier Ernesto. "La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas." *Athena Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* 17, 2 (2017): 95-147. Web. 03 Marzo 2019. Recuperado de: Redalyc.org
- Bermeo, Yaffar, *et al.* "Análisis documental de la V heurística mediante la cartografía conceptual." *Ra Ximhai* 12, 6 (2016): 103-121. Web. 10 Julio 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Casanovas Catalá, Montserrat. "Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios." *Revista Folios* 43 (2016): 77-88. Web. 05 Marzo 2019. Recuperado de: Redalyc.org
- Giraldo Giraldo, Camilo. "Ciencia, tecnología y escritura: el encuadre científico de la expresión escrita." *Praxis & Saber* 6, 11 (2015): 67-86. Web. 05 Marzo 2019. Recuperado de: Redalyc.org
- González Peña, María de Lourdes. "UVE socioformativa: estrategia didáctica para evaluar la pertinencia de la solución a problemas de contexto." *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech* 9, 16 (2018): 133-153. Web. 18 Julio 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Gordillo Alfonso, Adriana. "La escritura científica: una revisión temática signo y pensamiento." *Signo y Pensamiento* 36, 71 (2017): 52-64. Web. 06 Marzo 2019. Recuperado de: Redalyc.org

- Hernández Ayala, Hernán, y Sergio Tobón Tobón. "Análisis documental del proceso de inclusión en la educación." *Ra Ximhai* 12, 6 (2016): 399-420. Web. 15 Junio 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Hernández Mosqueda, José Silvano, et al. "Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas." *Ra Ximhai* 12, 6 (2016): 359-376. Web. 17 Junio 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Márquez Guzmán, Saraí, y Marcela Georgina Gómez Zermeño. "Grupo virtual de escritura académica. Una e-innovación para impulsar la publicación científica." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23, 6 (2018): 1-28. Web. 05 Marzo 2019. Recuperado de: Redalyc.org
- Mena, Marta, y Nora Lizenberg. "Desarrollo de competencias investigadoras en la sociedad red." *RED. Revista de Educación a Distancia* 38 (2013): 1-10. Web. 15 Junio 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Mora Vicarioli, Francisco, y Carlene Hooper Simpson. "Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles." *Revista Electrónica Educare* 20, 2 (2016): 1-26. Web. 12 Oct 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Ortega Carbajal, María Fabiola, et al. "Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual." *Ra Ximhai* 11, 4 (2015): 141-160. Web. 16 Mayo 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Pasek de Pinto, Eva, y María Teresa Mejía. "Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje." *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 10, 1 (2017): 177-193. Web. 12 Septiembre 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Reyes López, Octavio, et al. *Metodología de investigación para cursos en línea*. Enciclopedia Virtual Eumed.net. Web. 12 Junio 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/CPgGfF>
- Rivadeneira Rodríguez, Elmina Matilde, y Ricardo José Silva Bustillos. "Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo." *Negotium* 13, 38 (2017): 5-16. Web. 23 Septiembre 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Roa Ordóñez, Henry. "Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical." *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas* 16, 30 (2016): 207-222. Web. 20 Octubre 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Rodríguez Hernández, Blanca Araceli, y Rogelio Alberto Leal Vera. "La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica." *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* 24 (2017): 224-239. Web. 05 Marzo 2019. Recuperado de: Redalyc.org
- Tobón, Sergio, et al. "Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja." *Revista Paradigma* 36, 2 (2015): 7-36. Web. 23 Mayo 2017. Recuperado de: Scielo
- Ubilla Rosales, Lucía, et al. "Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive." *Estudios Pedagógicos* 4, 1 (2017): 331-348. Web. 20 Nov 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Yot Domínguez, Carmen, y Carlos Marcelo. "University Students' Self-Regulated Learning Using Digital Technologies." *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 14, 1 (2017): 1-18. Web. 20 Nov 2018. Recuperado de: Redalyc.org

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Martín Roda, Eva, y Silvana Sassano Luiz. "Posibilidades de Google Drive para la docencia a distancia y en el aula." *Revista Didáctica Geográfica* 16 (2015): 203-220. Web. 12 Agosto 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Orozco Valerio, María de Jesús. "La investigación como estrategia formativa." *Investigaciones Andina* 18, 32 (2016): 1-7. Web. 18 Julio 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Rodríguez, Dominga Ernestina, et al. "Elementos para escribir y publicar un artículo científico en las ciencias veterinarias." *REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria* 17, 4 (2016): 1-11. Web. 17 Julio 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Silva Marini, Janete Aparecida da, y Evely Boruchovitch. "Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy". *Paidéia* 24, 59 (2014): 323-330. Web. 21 Septiembre 2018. Recuperado de: Redalyc.org
- Watanabe, Graciella, y María Regina Kawamura. "El papel de la divulgación científica realizada por científicos en la formación de profesores." *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19, 2 (2016): 61-73. Web. 23 Julio 2017. Recuperado de: Redalyc.org
- Zapata Custodio, Fanny Fabiola, y Ricardo Jiménez Hernández. "Como escribir documentos científicos. Artículo Original." *Salud en Tabasco* 20, 1 (2014): 21-23. Web. 24 Julio 2017. Recuperado de: Redalyc.org

SEMBLANZA

Doctorando en Socioformación y Sociedad del Conocimiento por la Universidad Privada del Estado de México/Instituto Americano Cultural S. C., maestro en Psicología Educativa y Licenciado en Educación. Es profesor de educación básica y en educación superior imparte materias en las áreas de Pedagogía y Psicología. Diseña estrategias didácticas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las tutorías de escritura y su aporte al tesista de posgrado en el marco del Centro de Escritura (CE) de la Pontificia Universidad Javeriana¹

*Writing Tutorials and their Contribution to Postgraduate Thesis
Writers under the Framework of the Pontificia Universidad
Javeriana Writing Center*

Emilce Moreno Mosquera
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
moreno-e@javeriana.edu.com



RESUMEN

Ante la dificultad de los estudiantes de posgrado para afrontar la escritura de sus tesis —lo cual podría incidir en el desarrollo de la investigación y la calidad académica de los resultados condensados a través del proceso de producción de un manuscrito—, el Centro de Escritura (CE) de la Pontificia Universidad Javeriana apoya la revisión de los trabajos en aspectos como: planeación del texto, estructura, citación y referenciación, estilo, pautas de revisión, entre otros. Se generan espacios de apropiación de la escritura de modo autónomo, así como estrategias de acompañamiento. Precisamente, en este artículo se presenta el análisis de dos casos de estudiantes de maestría que han recurrido a esta forma de tutoría, la cual es ofrecida por los profesores que forman parte del CE. Esta práctica involucra las dificultades asociadas con el proceso de escribir la tesis (el género como un problema, la falta de claridad y orden, el posicionamiento como autor, el estilo, la gramática, etcétera) y el impacto de este tipo de acompañamiento al tesista. Para ello, se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo, en el que se entrevistaron a los estudiantes y se analizaron fragmentos de sus tesis. El análisis revela las dificultades y los bloqueos al escribir y la importancia de generar propuestas pedagógicas orientadas al andamiaje que puede brindar el tutor en el marco de un programa de apoyo a la escritura en el posgrado.

Palabras clave: Tesis de maestría, escritura en el posgrado, revisión, Centro de Escritura.

¹ El presente artículo hace parte de la investigación titulada *La lectura en la formación universitaria. Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos*, enmarcada en el doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en el Énfasis en Lenguaje y Educación. Esta investigación fue llevada a cabo por la autora y dirigida por el doctor Geral Eduardo Mateus.

ABSTRACT

In the face of the difficulty of graduate students to confront the writing phase of their theses, which is a situation that could affect the development of research and lead to condensed results of lower academic quality when they produce their manuscripts; it was agreed that The Writing Center at Pontificia Universidad Javeriana provides writing support. This focuses on the text's planning, structure, citations and references style, guidelines, and so forth. The center offers spaces for independent writing as well as spaces for guidance and support. Specifically, this article presents an analysis of two cases of master's students who had attended to this tutoring service, offered by professors who are part of The Writing Center. The writing process involves the challenges associated with gender as a problem, lack of clarity and order, positioning as an author, style, grammar, etc. and the impact of guidance on the thesis writer. To further these goals, a descriptive qualitative study was conducted in which students were interviewed and fragments of their theses were analyzed. The analysis reveals the difficulties in and obstacles to writing and the importance of creating pedagogical proposals oriented toward frameworks for writing assistance programs that use tutors at the graduate level.

Keywords: *Master's thesis, graduate-level writing, review, Writing Center.*

Fecha de recepción: 29/03/2019

Fecha de aceptación: 10/07/2019

Introducción

El presente estudio se enmarca en investigaciones que han abordado el tema de las tesis en el posgrado y lo que rodea e incide en el trabajo del tesista (Narvaja de Arnoux; Carlino; Ochoa y Cueva; Borsinger; Narvaja de Arnoux *et al*; Beasley; Valarino H.; Zuber-Ske-rritt). Específicamente, se analiza la importancia de la revisión y la retroalimentación para cambios textuales, la adecuación del contenido y ajustes de aspectos lingüísticos y gramaticales, a través de un tutor experto, como dispositivo que potencia el trabajo del tesista. Esto en el marco del trabajo que se realiza en el CE. En la revisión entre el tesista y el tutor se identifican logros y problemas textuales, de manera que se destaquen los primeros y se busque resolver o analizar en qué consisten los segundos, por medio de la reformulación o la reescritura, y que esto permita que el documento quede más preciso y acorde con las intenciones comunicativas.

Además se genera la reflexión sobre la organización, la coherencia y la cohesión adecuadas al perfil de los destinatarios, a su conocimiento de los contenidos y de los registros lingüísticos que dominan, así como aspectos léxicos, gramaticales y ortográficos. Se trata de una actividad pedagógica que media entre la edición del texto, la conciencia metacognitiva del tutorado y la interacción en torno al texto, en busca

de darle estructura y claridad en su significado. En estas sesiones no se hacen valoraciones de tipo metodológico ni conceptual, dado que los estudiantes tienen sus respectivos directores de tesis.

En relación con las implicaciones pedagógicas, los estudios citados anteriormente señalan la importancia de la revisión, como práctica que potencia la reflexión, el análisis de aspectos formales y de contenido en la escritura de tesis; a su vez, esta práctica podría aminorar las dificultades que rodean este proceso, relativas a sentimientos como la desorientación, la soledad, el desgaste, el desánimo y la angustia (Bartolini *et al* 1).

Con el fin de enmarcar teóricamente este artículo, en los siguientes apartados se hace referencia a algunos estudios que permiten conceptualizar: 1) la escritura de la tesis y 2) la revisión y su contribución a la autorregulación de la escritura de la tesis.

La escritura de la tesis

El campo disciplinar en que se enmarca la tesis define sus características, objetivos, estructura, marco teórico, metodológico e interpretación de los datos. La tesis, según Valarino H., se constituye en:

Un producto que se elabora como fin de un proceso de formación académica y que se somete a la evalua-

ción de un jurado calificado. Es un informe escrito, organizado alrededor de una idea, tópico, tema o problema central con materiales que lo respaldan ordenadamente, soluciones que se sugieren, analizadas e interpretadas de acuerdo a resultados empíricos comprobados según el método científico acompañados de interpretaciones teóricas (124).

La elaboración de una tesis de posgrado demanda compromiso con las tareas de lectura y escritura de alto nivel (documentación exhaustiva, contraste de las fuentes, intertextualidad, toma de decisiones a nivel teórico y metodológico, selección de la información, interpretación y análisis, estructuración de la información de acuerdo con los apartados de la tesis, configuración de la voz del escritor y de los autores, adopción de un discurso elaborado, capacidad crítica reflejada a través de lo escrito, síntesis, parafraseo, maduración del pensamiento por medio de la resolución del problema propuesto, adecuación a una posible audiencia, etcétera). Se trata de un proceso complejo de lectura y escritura, como lo explica Ochoa:

La elaboración de una tesis implica procesos de lectura y escritura de alto nivel de exigencia cognitiva. En relación con la lectura el individuo debe comprender textos densos, especializados y complejos que tienen información implícita, pues no están escritos para novatos o inexpertos sino para pares académicos. En relación con la escritura, el reto consiste en producir un texto que va dirigido a una comunidad académica y no a un remedo de destinatario, que piensa ser publicado y socializado en dicha comunidad y no guardado en los anaqueles. Un texto auténtico que es producido por un investigador novato, pero que será juzgado por investigadores jóvenes y por investigadores experimentados (172).

Implica, entonces, producir conocimiento, argumentar, asumir una voz como autor e integrar otras voces. Además, involucra entender la dinámica del investigador, consolidar el proceso de formación a través de la realización de un trabajo investigativo que conlleva escoger un problema y una ruta me-

todológica para resolverlo de modo estructurado y sistemático. Al mismo tiempo, supone el análisis acorde con los “resultados empíricos comprobados según el método científico acompañados de interpretaciones teóricas” (Valarino H. 125).

La revisión y su contribución a la autorregulación de la escritura de la tesis

Flower y Hayes, así como Bereiter y Scardamalia, destacan la revisión en el proceso de escritura; igualmente, la producción del texto se entiende a través de la resolución de complejas actividades cognitivas y subprocesos implicados en la *planificación, textualización y revisión*, que el escritor debe regular de modo recursivo usando un proceso de monitoreo. Todos éstos se asumen como pasos necesarios en la producción textual.

Se concibe la revisión del tutor de escritura como una actividad que va más allá de un modelo cognitivo o lineal; más bien, se plantea que mediante la tutoría se puede crear una situación comunicativa en la que, a través de la interacción y un ambiente de colaboración, se comparten estrategias y comentarios enfocados a aspectos de orden lingüístico, gramatical, retórico, de estructura y de contenido que puede incidir en la edición del texto. Asimismo, se plantean posibilidades de reescritura o de otras estructuras sintácticas; se dialoga sobre las dificultades o dudas gramaticales; se analiza el estilo y la configuración de la voz del autor según la audiencia y el género, etcétera.

La tutoría en el marco del posgrado se comprende como una actividad conjunta que implica la interacción activa entre el tesista y el tutor de escritura; un diálogo que se orienta a fomentar procesos de autorregulación de la escritura. De ahí que el acompañamiento sea prestado por un docente e investigador, quien tiene un bagaje en el apoyo a trabajos de investigación, así como el respaldo de su experiencia como autor que publica en revistas indexadas. A su vez, se destaca el componente formativo que se centra en el apoyo a dificultades o dudas al escribir la tesis y, a través del reconocimiento de éstas, se generan procesos de aprendizaje y autorregulación de las tareas de escritura implicadas.

Se asume la comunicación escrita desde una perspectiva sociocultural, la cual no se da de modo aislado, sino en contexto, esto es, como un “fenómeno mental” (Mercer 39), creado en la interacción entre escritores y lectores, al tiempo que se relaciona con los usos que se configuran en torno a estas prácticas. En este sentido, la revisión se entiende como una práctica en la que dos personas comparten su análisis respecto al texto escrito. La relación que pueden entablar los estudiantes y los tutores de escritura (o profesores) se concibe como una conversación directiva en la que se dan pautas para reconstruir, transformar y progresar en la producción textual. Como se ha señalado antes, se aspira a generar procesos de autorregulación de la escritura.

La revisión desde este marco se plantea como una estrategia pedagógica de apoyo ante el solipsismo en el cual muchas veces se encuentra el tesista, que sólo se ve confrontado por su director de tesis, pero que para madurar y enriquecer su escritura requiere del apoyo de otros lectores que puedan contribuir a la reflexión sobre su escritura, máxime, si tiene en cuenta que en posgrado la tesis “es un texto cuidadosamente elaborado, que emplea a menudo un discurso retórico en alto grado; es una comunicación escrita que implica un largo proceso de elaboración y maduración, de lugar y tiempo diferido entre el escritor y su lector” (Borsinger 269). También supone algún aporte al estado de conocimiento del campo disciplinar donde se inscribe.

Por otro lado, de acuerdo con Carlino (13-15), algunas de las razones que justifican la importancia de enseñar la revisión en posgrados son de diferente orden: *a)* sociocultural, *b)* didáctica, *c)* institucional y *d)* cognitiva. Por ser una *práctica social* propia del ámbito científico posibilita que el tesista sea leído y reciba no sólo observaciones críticas (como sucede en el caso de la revista científica) sino también comentarios. En cuanto a lo didáctico, se plantea que existen dificultades para revisar el contenido, la estructura y el efecto retórico sobre el lector, por lo que resulta necesario trabajar en estos aspectos. Sobre lo anterior, se plantea que la revisión entre pares permite que:

los escritores-alumnos aprenden que los cambios sugeridos por estos lectores no deben cumplimentarse por acatamiento a una autoridad que califica sino que es preciso que el estudiante asuma su autoría, examine las sugerencias recibidas y decida un propio plan de mejora del texto para coordinar sus intenciones de autor con los efectos sobre el lector (Carlino “Revisión entre pares” 14).

También se señala que, a nivel didáctico, este tipo de revisión se justifica, ya que permite al estudiante desempeñar un rol más activo para aprender y no ser sólo un receptor de comentarios. En cuanto a la conveniencia institucional, primero se explica que posibilita una estructura de apoyo, como el caso de los “círculos de escritura de tesis” de Aitchison (citado en Carlino “Revisión entre pares” 14). Esto supone la obtención de más comentaristas, aparte de los del director de tesis. En cuanto a las razones de orden cognitivo, se plantea que la revisión constituye una fuente del potencial epistémico de la escritura; es decir, no se trata sólo de “decir el conocimiento”, sino de elaborarlo y transformarlo.

Metodología

Con el fin de indagar cuáles son las percepciones de los estudiantes en torno a la importancia de la revisión de aspectos escriturales en sus tesis y el aporte del CE en el desarrollo de su investigación, se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo, basado en el análisis de dos experiencias de apoyo de la escritura de estudiantes de maestría (uno de maestría en Filosofía y otro de maestría en Educación). Intentamos identificar significados particulares que estos tesistas le atribuyen a la experiencia de que sus avances de investigación sean revisados y acompañados por alguien diferente a su director. En este estudio se parte de la premisa de entender la escritura como cambios en los desempeños a través del tiempo y del contexto (Rogers 367). Por ello, se les preguntó (a los estudiantes) acerca del apoyo que recibieron de parte de los tutores del CE y se analizaron fragmentos de los borradores revisados durante la tutoría.

La información se analizó siguiendo los principios de Coffey y Atkinson (33), a través de la asignación de códigos a segmentos de datos. Se buscaron similitudes y diferencias en sus respuestas, lo cual permitió definir las siguientes categorías: 1) inquietudes y problemas de escritura recurrentes, 2) sentido e importancia de la revisión del tutor de escritura del CE para el estudiante tesista y 3) dificultades percibidas en la revisión.

Principales resultados

1) Inquietudes y problemas de escritura recurrentes

Las inquietudes y problemas reportados por los estudiantes se relacionan con: la estructura interna del texto de acuerdo con los diferentes apartados (introducción, justificación, marco teórico, etcétera), las expresiones de opinión personal, la citación, cuestiones gramaticales (ortografía, sintaxis, repeticiones, elección de palabras, etcétera), el parafraseo, la síntesis o la expansión de la información, la regulación de los conectores (palabras-frases conectivas), la articulación (conexiones, transiciones) entre las partes del texto, los conceptos, las ideas. A través del apoyo del tutor, este tipo de dudas pueden ser analizadas, explicadas y editadas. Los estudiantes pueden usar este tipo de apoyo para diferentes propósitos: 1) para la motivación (trabajar más duro), 2) para mejorar el trabajo y direccionarlo hacia el aprendizaje futuro, 3) para iniciar la reflexión (analizar los temas bajo una nueva luz) y 4) para entender expectativas disciplinarias y normas de calidad (Orsmond *et al.* 370). En la Tabla 1 se presentan algunos ejemplos de fragmentos de las tesis que fueron asesoradas y seleccionadas para este estudio.

Estas dificultades evidencian que existen problemáticas del texto, en este caso de tipo lingüístico, que pueden analizarse y ser un punto de reflexión desde las características y la estructura del género, el significado del apartado revisado en el texto y las funciones de éste. Es decir, existen elementos microtextuales que inciden en que la información reportada no se presente de modo claro y coherente. Por otro lado, los problemas que los tesistas puedan

presentar a nivel escritural entorpecen la lectura del director, u otro lector, dado que éste se enfrenta a tropezos textuales y no puede mantener el hilo conductor de lo leído. En este punto surgen las interrogantes sobre si dentro de las funciones que tiene el director de tesis se incluye la reflexión sobre los problemas de escritura y hasta qué punto llega la intervención en la escritura en el acompañamiento del director de tesis a sus tesistas. Incluso puede pensarse que éste sólo debe ocuparse de cuestiones relativas al abordaje y la profundización en el tema objeto de estudio. De acuerdo con lo anterior, surge la pregunta de si la construcción de un discurso de alto nivel podría potenciarse a través de un trabajo articulado entre el director de tesis y otros apoyos institucionales, como centros de escritura.

2) Sentido e importancia de la revisión del tutor de escritura del CE para el estudiante tesista

A partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes, se pudo definir el sentido y la importancia que ellos le atribuyen a la revisión de sus tesis con un tutor de escritura. Como se ha explicado, este tipo de tutoría es un apoyo institucional, una instancia académica en la cual es posible entender determinados cambios y ajustes a nivel escrito, que van en pos de mejorar el texto y hacerlo más comprensible a los posibles lectores, como explica la informante A:

el trabajo consistió en leer y hacer modificaciones, en algunos momentos me explicaron nociones de por qué debía hacer esos cambios [...]. Por ejemplo yo casi no ponía citas directas, siempre me gusta más parafrasear [...]. Sé que es importante dar crédito de forma correcta de los autores que he leído y ponerlos en consonancia con mi pensamiento, pero es difícil.

Frente a este punto, cuando se le preguntó al otro informante por el aporte de las sugerencias hechas (a nivel de la estructura, la configuración de su voz con la voz de otros autores, la citación, la gramática, la ortografía, la presentación, la coherencia, etcétera) y cuáles destacaba, coincidía en lo siguiente:

Tabla 1. *Fragmentos de escritura extraídos de las tesis de los estudiantes*

DIFICULTAD	EJEMPLO TOMADO DE LA TESIS DEL ESTUDIANTE
Conector usado inadecuadamente y repetición de palabras	La idea del presente proyecto es <i>reflexionar</i> acerca del <i>amor</i> desde Badiou, que busca una <i>reflexión</i> afable sobre el <i>amor</i> , el cual se comprende como un acontecimiento que instala la construcción de una verdad. <i>Sin embargo</i> , la <i>reflexión</i> permite salir del sistema capitalista.
Citación inadecuada	Desde la corriente clásica alemana, la formación se comprende desde una doble visión. Gadamer dice como proceso y como forma. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53232012000200008&script=sci_arttext
Usos inadecuados de tiempos verbales y problemas de puntuación	Siguiendo a Tamayo (2010) la pedagogía <i>ha experimentado</i> un efecto “enrarecedor”, que se generó por el efecto que el discurso de la tecnología educativa, <i>ha impuesto</i> sobre el rol del profesor, <i>se convierte</i> el profesor en un simple “administrador de currículo” dominado por los “técnicos del Ministerio de Educación”. Siguiendo a Tamayo, lo que más le <i>importaba</i> a la investigación fue el análisis de la pedagogía desde la construcción de conocimiento, la aplicación del mismo, la experimentación de la instrucción, la formación, la enseñanza y el aprendizaje (107). En esa línea, la investigación <i>analiza</i> la práctica pedagógica con miras a definir acciones del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje.
Incisos y uso excesivo de la subordinación en un párrafo	Para Giroux (1990), <i>crítico americano y fundador de la pedagogía crítica</i> , explica <i>que</i> la profesión docente se ve amenazada debido a las ideologías instrumentales, <i>donde prefiguran la perspectiva operacional de la teoría y el conocimiento, sus principales premisas se extraen de la lógica y el método de indagación, las cuales enfatizan la perspectiva tecnocrática de la formación docente y de la pedagogía en el aula, relacionándose con una visión diferente de repensar el trabajo docente de los profesores como intelectuales, que necesitan estar dotados de un apoyo ideológico sobre la educación, que tengan un proyecto político que desarrolle un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, que desvíe la mirada del profesor como un instrumento, un técnico, lo cual implica unas condiciones de profesionalidad del docente.</i>

Todas [las sugerencias] están ligadas, pero a mi forma de ver son muy importantes la configuración de mi voz con la voz de otros autores y la citación, porque tiene cierto grado de complejidad poder hacer entender al lector que soy yo la que estoy dando mi opinión o explicando determinado tema y no que es un autor el que lo dice, que es muy diferente basarse o estar de acuerdo con determinado autor a decir exactamente lo que éste expresa. Por eso, la citación también está implícita, ya que se tiene que tener dominio del tema y saber escoger los autores que son pertinentes para nuestro proyecto logrando que tanto

mi voz como la de los autores sean identificadas por el lector (informante B).

Efectivamente, una de las dificultades más plausibles tiene que ver con la necesidad de participar con voz propia en una comunidad académica y disciplinar, así como aportar, discutir, sintetizar, parafrasear o reformular, entre otras finalidades, aquello que otras personas han escrito anteriormente a lo largo de la historia (Prior 55). Frente a esta dificultad habría que considerar qué recursos serían útiles para que el tesista

visibilice su voz, a la par de que siga las normas de citación y las convenciones específicas de su campo disciplinar, esto es, recursos de posicionamiento e implicación y de citación. Al respecto, Hyland plantea cuatro tipos de recursos de posicionamiento:

- 1) Expresiones de elusión de compromiso (*hedges*): Se refiere a la forma en que el escritor manifiesta su compromiso con respecto a determinada información que presenta, ya sea para otorgarle mayor o menor fiabilidad. Como en: “nuestros resultados sugieren que...”, “los resultados de este trabajo confirman que...”.
- 2) Potenciadores o enfatizadores (*boosters*): Permiten que el autor marque su grado de implicación con el tema, manifieste solidaridad con la audiencia y enfatice en la información. Como en: “sin duda”, “precisamente”, “obviamente”, “claramente”.
- 3) Marcadores de actitud: Muestran una relación afectiva del escritor con las afirmaciones de su escrito. Como en: “afortunadamente”, “desgraciadamente”, “preferiblemente”.
- 4) Autorreferencia (*self-mention*): Se trata del grado de presencia del autor en el texto, la cual se manifiesta a través del uso de la primera persona y de los adjetivos posesivos. Se explica que la presencia o ausencia del autor de forma explícita es una elección consciente de los escritores académicos expertos para adoptar una “identidad situada disciplinariamente” (181).

En cuanto a los marcadores de implicación, se trata de la dimensión en la que el escritor se refiere a sus lectores. Una dimensión de afiliación y de generación de compromiso con el lector para captar su atención e incluirlo en el discurso (Hyland 175-176). Esto se logra primero a través del uso de pronombres referidos al lector, como en: “ustedes podrán juzgarlo”, “si analizamos esta gráfica, vemos cómo...”. Segundo, con comentarios o digresiones personales que involucren o que puedan conectar al lector con el escritor, tal como en: “este trabajo se ha financiado a través de...”. Tercero, es posible apelar al conocimiento compartido con el lector en expresiones como: “hay acuerdo en...”, “como todos sabemos”. Cuarto, el uso de frases directivas que invitan al lector a hacer



o considerar algo, como en: “consideramos”, “deberíamos”, “conviene”. Por último, están las preguntas como estrategia dialógica, que motivan al lector a compartir el punto de vista del escritor.

El lugar de enunciación del tesista, sus intenciones comunicativas, el modo en que ordena su pensamiento a través de la escritura, el género, la selección de recursos y estrategias discursivas ponen de manifiesto cómo es presentada su voz. La adopción de ésta, sin lugar a dudas, es uno de los tópicos que ameritan revisión en cursos, programas de escritura e intervenciones que busquen la comprensión de la configuración de los tesistas como autores que ligan su voz a otras voces, lo cual se hace en un contexto disciplinar y de un modo intencionado. Existen diferentes propuestas de intervención de la escritura que pueden dar un marco explicativo en este sentido (Dysthe; Aitchison; Zuber-Skerritt; Brew y Peseta; Castelló; Carlino, entre otros).

En línea con la importancia de la práctica de la revisión, el informante B explicó lo siguiente:

La escritura en colaboración es relevante cuando se quiere obtener un texto de calidad, porque cuando se discute sobre la forma y el contenido de un escrito se obtienen conclusiones sobre si realmente lo que está plasmado en el papel es lo que se quiere dar a conocer. Además, cada colaborador en el proceso de escritura tiene un bagaje cultural y académico que permite retroalimentar positivamente y enriquecer el proceso mismo.

De acuerdo con lo anterior, queda claro que es posible generar una reflexión sobre la escritura y que esto puede ser un proceso colaborativo y dialéctico, en el que el tesista se desprende de su texto y lo aborda de modo crítico junto con su tutor. Así, se cumple la aplicabilidad de los conceptos de aprendizaje colaborativo y construcción social del conocimiento fundamentales en el CE (Lunsford 38-39). Sobre este mismo aspecto, el informante A planteó lo siguiente:

Es muy importante, ya que para uno que trabaja en una tesis, al releerse le es complicado ver sus propios errores, los naturaliza. Mientras que un externo puede tener más visión del panorama y ayudar incluso a desatar nudos de la escritura, que a uno en un proceso de este tipo se le complica. Además porque el hecho de que otra persona te lea hace que se enriquezca más el trabajo. Con las explicaciones que a veces me solicitaban hacía que tuviera que volver sobre partes que parecían claras, pero estaban muy enredadas.

En los dos testimonios, los tesistas subrayan la importancia de contar con un lector que les dé sugerencias para mejorar sus textos y les explique en qué consiste su problema de escritura; es decir, el estudiante valora la posibilidad de tener un tutor experto adicional a su director. Contar con un espacio para discutir sobre diferentes aspectos relativos a la escritura de su tesis a fin de que sea legible (el uso de recursos lingüísticos, retóricos y discursivos, incluidas las estrategias de revisión y retroalimentación) su posicionamiento como autor; es un valioso aporte para comprender el género tesis y que el autor sea más autónomo en su proceso de escritura. Se trata, pues, de “hablarle a los escritores” (North 11) acerca de sus problemas de escritura y alternativas de abordaje; de las formas en que pueden resolver dudas, mejorar su estilo y sintaxis; de los criterios de coherencia, cohesión, adecuación, estructura textual para la revisión y evaluación. En general, podemos decir que el propósito de estos talleres es que el tesista autorregule su práctica y aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, resulta imperativo pensar en qué medida una unidad académica,

como los centros de escritura, puede contribuir con proyectos específicos que apoyen el trabajo de los tesistas, lo que a su vez supone pensar el factor institucional y su decisivo aporte (ya sea reflejado en becas, programas de apoyo a la escritura, propuestas de intervención a través de seminarios de escritura, formación de tutores de escritura *senior*). Sin duda, esto, y la articulación de otros apoyos a la escritura, la investigación en este campo, podría ampliar la oferta de espacios académicos, cuyo dínamo sea reflexionar y potenciar las prácticas de escritura en el posgrado ligadas a procesos de aprendizaje e investigación.

3) Dificultades percibidas en la revisión

Al indagar sobre las dificultades percibidas en la tutoría, el informante A explicó lo siguiente:

a mí me pasó con algunas partes que había escrito, me decía la tutora que repetía mucho, pero mi director aceptaba esas partes, entonces, ¿sí debía tener en cuenta sus sugerencias? [...] También había partes que era difícil de entrar a debatir con alguien que no conoce el trabajo como tal y la carrera.

Esto evidencia que a pesar de que los tutores y los tutorados pertenecen al área de ciencias sociales y humanas, en la interacción pueden emerger creencias, prejuicios como investigador o pensamientos del tutor que busquen incidir en los modos de argumentar del estudiante, lo cual lo puede llevar a problematizar su trabajo de investigación. No obstante, son los tesistas y sus directores quienes toman las decisiones frente a cuestiones de tipo conceptual y metodológico. Si bien se pretende generar un proceso formativo que enfatice más en lo cualitativo, la ideología del tutor emerge inevitablemente.

Otra dificultad que señaló el informante A fue:

Sería muy importante dar más sesiones de tutoría, son muy pocas, y no se alcanza a avanzar mucho en ellas. Lo segundo, si hay más tiempo de sesiones, el tutor puede leer más la tesis y comprenderla mejor para apuntar de manera más exacta sus sugerencias. Y, por último, aprender de lo que lee, por momentos sentía que ella tenía ciertos prejuicios sobre las cosas que leía en el trabajo.

Frente a este comentario, vale la pena preguntarnos: ¿cómo se podría configurar un mejor andamiaje de la tarea de revisión para que realmente el tutorado sea consciente del progreso en su escritura? Carlino explica que “una buena tesis es a la vez un rito de pasaje para ser admitido a la comunidad de los que ya son académicos y también es fuente de saber para la comunidad académica” (La escritura en investigación 14). En este sentido, la revisión es un espacio capaz de potenciar la construcción de ese saber, para lo cual habrá que ir más allá de un ejercicio esporádico y desarticulado.

En relación con el tiempo, depende de las necesidades de los estudiantes, dado que al final son ellos quienes solicitan el apoyo. Desafortunadamente, aún impera la concepción de escritura como un producto ligado a la inmediatez, de ahí que se soliciten las tutorías en periodos complicados para los tutores, por ejemplo, fin de semestre. Para mejorar la logística, podrían establecerse sinergias entre las actividades que ofrecen los centros de escritura y los directores de tesis, de modo que se genere una cultura escrita, que propenda por la comprensión de la escritura asociada a complejos procesos de pensamiento y a la práctica misma de investigar.

Conclusión

A lo largo de este artículo se ha argumentado sobre la importancia de la revisión de la escritura de la tesis, a través del proceso de investigación, por parte de un tutor experto, para lo cual se analiza y se toma como ejemplo la experiencia de apoyo brindada en el CE a través de profesores expertos en el área del lenguaje. Se trata de un espacio que se valora en la universidad por dar la oportunidad a los estudiantes de ser leídos y retroalimentados cara a cara, lo cual les permite formular sus preguntas, reflexionar sobre sus dificultades, entender aspectos formales de la escritura académica, ser confrontados frente a sus dificultades y superar así el solipsismo en el cual pueden encontrarse algunas veces.

La revisión se convierte en un dispositivo de apoyo para el tesista, cuya utilidad subjetiva posibilita que el estudiante tenga un espacio de reflexión en

donde, a través del diálogo con el tutor, reconstruya la información del texto de forma cualitativa; y por medio de los comentarios y la interacción que se genera, el tesista va tomando conciencia de su estilo, sus dificultades y fortalezas como escritor. De esta manera, se mitigan los diferentes obstáculos que se presentan en el desarrollo de la tesis (bloqueos, relación tesista-director, problemas de lectura y escritura), que incluso son factores decisivos en la deserción y no conclusión del proceso formativo.

Finalmente, como se explicó líneas atrás, las dificultades que plantearon los informantes consultados dejan ver la necesidad de configurar unas condiciones que busquen un mejor andamiaje para apoyar este tipo de requerimientos, por ejemplo, a través de la formación de tutores *senior* o el trabajo colaborativo y formativo entre tutores de escritura expertos con docentes que dirijan tesis. Es decir, que una mejor articulación entre las diferentes prácticas de dirección de grado en los programas y el apoyo que se presta desde el CE se constituye en una relación potente para favorecer los procesos de escritura de los tesistas. Efectivamente, la formación y el acompañamiento docente son aspectos fundamentales en los centros de escritura. A través de talleres, cursos o diplomados los centros de escritura desarrollan en los profesores de las disciplinas habilidades para que generen actividades de lectura y escritura que busquen favorecer el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Esto puede incluir el acompañamiento para el diseño de guías de trabajo y rúbricas de evaluación.

Por otro lado, el soporte institucional juega un papel importante, dado que permite crear un puente entre el estudiante inmerso en una comunidad académica, regulado por unas dinámicas de investigación propias de la carrera y la facultad en la que se inscribe y las del docente investigador y las prácticas de apoyo que se generan desde el CE. Experiencias institucionalizadas como “los círculos de escritura de tesis” (Aitchison 97) son muestra de que un trabajo organizado y colegiado puede dar buenos resultados en este sentido. ■

- Aitchison, Claire. "Thesis Writing Circles." *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 8, 2 (2003): 97-115. Impreso.
- Bartolini, Ana María, et al. "Trayectorias de tesistas de la UADER." Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2008.
- Beasley, Colin J. "Assisting the Postgraduate Research and Writing Process: Learning in Context across Disciplines." *Teaching in the Disciplines / Learning in Context. Proceedings of the 8th Annual Teaching Learning Forum*. Eds. K. Martin, N. Stanley y N. Davison. Perth: Curtin University of Technology, 1999. 35-41. Impreso.
- Bereiter, Carl, y Marlene Scardamalia. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum, 1987. Impreso.
- Borsinger, Ann. "La tesis." *Los textos de la ciencia*. Coord. Liliana Cubo de Severino. Córdoba: Comunicarte, 2005. 267-282. Impreso.
- Brew, Angela, y Tai Peseta. "Changing Postgraduate Supervision Practice: A Program to Encourage Learning through Reflection and Feedback." *Innovations in Education and Teaching International* 41, 1 (2004): 5-22. Impreso.
- Carlino, Paula. "La escritura en la investigación. Documento de trabajo N° 19." *Serie Documentos de Trabajo*. Argentina: Universidad de San Andrés, 2006. Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la maestría en Educación de la Universidad de San Andrés.
- Carlino, Paula. "Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado." *Escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado*. Dir. Elvira Narvaja de Arnoux. Buenos Aires: Santiago Arco, 2009. 227-246. Impreso.
- Carlino, Paula. "Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar." *Espazo Pedagógico* 22, 1 (2015): 9-29. Impreso.
- Castelló, Montserrat, et al. "Tutoring the End-of-Studies Dissertation: Helping Psychology Students Find their Academic Voice when Revising Academic Texts." *Higher Education* 63, 1 (2012): 97-115. Impreso.
- Coffey, Amanda, y Paul Atkinson. *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: Sage, 1996. Impreso.
- Dysthe, Olga. "The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse." *Written Communication* 13, 3 (1996): 385-425. Impreso.
- Flower, Linda, y John R. Hayes. "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem." *College Composition and Communication* 31, 1 (1989): 21-32. Impreso.
- Hyland, Ken. "Stance and Engagement: A Model of Interaction in Academic Discourse." *Discourse Studies* 7, 2 (2005): 173-192. Impreso.
- Lunsford, Andrea. "Collaboration, Control, and the Idea of a Writing Center." *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors*. Eds. Christina Murphy y Steve Sherwood. Nueva York: St. Martin's Press, 1995. 47-52. Impreso.
- Mercer, Neil. *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós, 2001. Impreso.
- Narvaja de Arnoux, Elvira, dir. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago de Arcos, 2009. Impreso.
- Narvaja de Arnoux, Elvira, et al. "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado." *Revista de la Maestría en Salud Pública* 3, 6 (2005): 1-18. Impreso.
- North, Stephen M. "The Idea of a Writing Center." *The Writing Center Journal* 15, 1 (1994): 7-19.
- Ochoa Sierra, Ligia. "La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas." *Revista Entornos* 24 (2011): 171-184. Impreso.
- Ochoa Sierra, Ligia, y Alberto Cueva Lobelle. *Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012. Impreso.
- Orsmond, Paul, et al. "Biology Students' Utilization of Tutors' Formative Feedback: A Qualitative Interview Study." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30, 4 (2005): 369-386. Impreso.
- Prior, Paul. "Voices in Text, Mind, and Society: Sociohistoric Accounts of Discourse Acquisition and Use." *Journal of Second Language Writing* 10, 1-2 (2001): 55-81. Impreso.
- Rogers, Paul. "The Contributions of North American Longitudinal Studies of Writing in Higher Education to our Understanding of Writing development." *Traditions of Writing Research*. Eds. Charles Bazerman et al. Nueva York: Routledge, 2009. 365-377. Impreso.
- Valarino H., Elizabeth. *Tesis a tiempo*. Barcelona: Grupo Editorial Carnero, 1997. Impreso.
- Zuber-Skerritt, Ortrun. "Helping Postgraduate Research Students Learn." *Higher Education* 16, 1 (1987): 75-94. Impreso.

SEMBLANZA

Estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, maestra en Lingüística por la Universidad Nacional de Colombia y licenciada en Español y Filología Clásica por la misma universidad. Actualmente es docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado

Writing and Reading as Role Enactment, Learning through Ph. D. Students Experiences

Alma Cecilia Carrasco Altamirano

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
almacarrasco@gmail.com

Margarita Flor de María Méndez Ochaita

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
flormendezo@yahoo.com

Rocío Brambila Limón

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
rocio.brambila76@gmail.com

María Teresa Fátima Encinas Prudencio

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
fatimaencinas@gmail.com

Verónica Sánchez Hernández

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
verher12@gmail.com



RESUMEN

Este artículo reporta la investigación de las prácticas de escritura en dos programas de doctorado, en Fisiología y Oceanografía Física, para propiciar la construcción de vocaciones científicas desde el pregrado. Se optó por un paradigma cualitativo, utilizando entrevistas a profundidad con estudiantes, investigadores y administrativos, además de grupos focales con estudiantes. Para el análisis de los datos se utilizó el ATLAS.ti. Los resultados sugieren que los doctorandos se convierten en especialistas “en el trabajo” en un entorno colaborativo, supervisados y guiados por expertos. En este proceso formativo, los estudiantes juegan roles de autor, lector, crítico, editor y experto local al participar gradualmente en procesos de investigación, comités de política y gestión, paneles de revisión y comisiones de evaluación. Sobre todo, aprenden a escribir artículos, a revisarlos y a someterlos a dictaminaciones de comités científicos disciplinares.

Palabras clave: Aprendizaje situado, comunidades de práctica, literacidad disciplinaria.

ABSTRACT

This article presents the research of writing practices in two Ph.D. programs: Philosophy and Physical Oceanography, in order to promote the generation of scientific vocation from the undergraduate level. A qualitative approach was taken, based on depth interviews with students, researchers, and administrative staff, as well as focus groups with students. Atlas.ti was used to analyze the data. The results suggest that Ph.D. students become specialized at work through collaborative environments where they are supervised and guided by experts. During this training process, students play the role of author, reader, critic, editor, and local expert, all through gradually participating in research processes and on policy and management committees, review panels, and evaluation committees. First and foremost, they learn to write and review academic articles, then submit for review to scientific disciplinary committees.

Keywords: *Situated learning, communities of practice, disciplinary literacy.*

Fecha de recepción: 10/03/2019

Fecha de aceptación: 12/06/2019

Introducción

El número de programas de doctorado en México ha incrementado significativamente en las últimas décadas, como resultado de la política pública y el desarrollo endógeno de disciplinas y especialidades científicas. En 2016 el número de graduados de doctorado fue 8475, el doble que hace diez años. De esta población de doctores, 850 se especializaron en ciencias naturales, ingeniería y ciencias biomédicas (Conacyt 229). Según el *Science Report 2010: The Current Status of Science around the World* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco 26), la formación científica y la productividad han aumentado desde el inicio del siglo XXI a un ritmo más elevado en países menos desarrollados o de ingresos medios. Por lo tanto, existe un nuevo escenario para las ciencias en México.

A partir de 2010 se han incrementado los trabajos en la formación de doctores en México, particularmente en el ámbito de la escritura científica disciplinar (Ávila *et al.* 25; Castro y Sánchez 50-67; Espino 959-976; Trujeque *et al.*), pero se requieren estudios de experiencias de formación doctoral que aporten a la intervención educativa reflexiones sobre las exigencias en el posgrado que el pregrado puede empezar a vislumbrar.

Existe literatura reciente de distintas disciplinas sobre la formación científica en pregrado y posgrado. Un tema común es que la formación doctoral se reconoce como una trayectoria hacia una actividad

de investigación que escasamente se realiza en licenciatura y que involucra los siguientes rasgos: un contexto físico, disciplinario y cultural específico; expectativas profesionales y desarrollo de la identidad; y procesos hacia la enculturación y el desarrollo de la apropiación autoral a través de la producción de textos científicos en inglés (Bazerman 9-17; Campbell 897-927; Corcoran 242-255; Delamont y Atkinson 87-107; Englander 21-24; Englander y Corcoran 45-78; Mody y Kaiser 376-402).

Por otro lado, Campbell (897-927), un antropólogo, plantea que el aprendizaje doctoral resulta de la supervisión formal y de procesos informales de enculturación que viven los estudiantes en la transición de ser estudiantes de pregrado a científicos, y que con confianza, competencia y acompañamiento son capaces de llevar a cabo investigación científica desde la construcción del marco conceptual hasta la publicación de artículos.

De acuerdo con un punto de vista sociológico, Laudel y Gläser (387-406) caracterizan el desarrollo del estudiante como un *cambio de estado*, de aprendiz a colega, que comprende tres dimensiones: cognitiva, comunitaria y organizacional. Prior (110-125) concibe la *escritura disciplinaria* como formas duraderas de alineación y perspectiva a través del tiempo, lo cual conforma trayectorias de participación en prácticas disciplinarias.

Desde la perspectiva de la investigación educativa, Bloomer y Hodkinson (583-597) conceptualizan

esta trayectoria como *carrera de aprendizaje*, mientras que, según el punto de vista de las comunidades de práctica, puede considerarse como “un aprendizaje cognitivo [en] una variedad de situaciones, incluyendo instituciones educativas, ámbitos de trabajo y entornos informales de participación” (584). De algún modo, las instituciones de educación superior podrían contribuir a estas carreras de aprendizaje científico.

En el ámbito de la actividad científica, la trayectoria formativa no siempre ocurre de forma lineal. Es importante reconocer que el tránsito de novato a experto exige la participación continua del aprendiz de científico en distintas actividades y de la adopción de diversos roles que posibiliten cumplir con las tareas que toda investigación exige.

Este trabajo da cuenta de la participación de estudiantes doctorales en proyectos de investigación, con distintos grados de autonomía, a través de la adopción de varios roles. Se busca derivar lecciones para apoyar la formación disciplinar desde el pregrado al reconocer los diferentes roles llevados a cabo por los científicos en su trabajo.

Marco de referencia y objetivos de la investigación

Este artículo se sustenta en las tradiciones mencionadas anteriormente y presenta tres distinciones generales para investigar las trayectorias de formación de científicos: 1) la experiencia formativa que brinda la organización social de la institución (Laudel y Gläser 387-406); 2) los modos culturales y las diferentes prácticas comunicativas en contextos organizacionales y disciplinarios específicos (Becher y Trowler 40-57); y 3) el proceso de producción escrita (Bazerman 9-17; Overington 143-164; Prelli 87-111; Prior 110-125).

También se presentan conexiones entre los procesos de escritura y los diversos roles asumidos por los científicos y, presumiblemente, por sus estudiantes como participantes en comunidades de práctica que desarrollan *aprendizajes periféricos legítimos* (Lave y Wenger 63-82).

A menudo se olvida que un científico consolidado no es simplemente un investigador que realiza su actividad científica y publica artículos; en realidad, realiza muchos otros quehaceres (Bazerman 9-17). Continuamente prepara propuestas de investigación,

busca financiamiento, revisa artículos para revistas, participa en comisiones que dictaminan propuestas para asignar financiamiento, organiza eventos académicos, coordina trabajos de estudiantes y asistentes de investigación, da conferencias, supervisa tesis, dirige experimentos, supervisa la instalación y mantenimiento de equipos, mantiene comunicación con colegas en otras universidades, atrae a profesores visitantes a su centro, prepara informes para la administración y participa en el diseño de políticas institucionales y en actividades de gestión. La actividad científica es compleja, múltiple y exige la realización de diversos papeles. Bazerman (146) sostiene que:

todos los roles para la comunicación como colaborador, revisor, crítico y lector pueden ser realizados en distintos momentos por cada investigador [...] cada rol literalmente toma el lugar del otro [...] el científico investigador aprende a entender, aceptar y conocer las expectativas y demandas de la audiencia.

Se reconocen tres dimensiones de los roles: patrones de comportamiento social, identidades y guiones o expectativas de comportamientos asumidos por otros actores (Jackson 49-55). Al identificarse con un rol y asumir la responsabilidad de éste, los científicos progresivamente incorporan un *habitus* (Bourdieu 84-104). Los doctorandos aprenden poco a poco a adoptar diversos roles a medida que asisten a sus asesores en una serie de tareas, las cuales van más allá del aprendizaje formal en seminarios o de la *redacción* de experimentos o de la realización de trabajo de campo para su proyecto de tesis. El campo científico en el que operan es una estructura social compleja que exige realizar diversas actividades que representan patrones y símbolos alrededor de los cuales los participantes desempeñan múltiples roles.

Los roles desempeñados por estudiantes e investigadores son claves para la reproducción social de las estructuras institucionales y culturales de la ciencia. Desde la perspectiva individual, los roles se promulgan y tienen sentido –son legitimados– en el contexto de las *instituciones*. Esta socialización científica tiene múltiples dimensiones que pueden explicarse desde tres perspectivas complementarias: 1) la investigación sociológica (Laudel y Gläser 387-

406), 2) los estudios antropológicos (Delamont y Atkinson 87-107) y 3) la investigación de literacidad social (Prior 110-125). Los aprendices de investigación son socializados en:

- Una dimensión institucional al experimentar la ciencia como una profesión (Merton 267-278).
- Una comunidad disciplinaria al validar las formas de participación y reconocimiento en conferencias, revistas y redes colaborativas.
- Una ruta de investigación práctica y cognitiva marcada por las exigencias disciplinarias. Esto implica la realización de ciertos trabajos de investigación (ejecutar procedimientos, recopilar datos de campo, producir resultados, *redactar* un artículo de investigación).

Por lo tanto, un científico lleva a cabo muchos tipos de actividades y desempeña diferentes roles en varias esferas como: *a)* miembro de la profesión científica, *b)* participante en su comunidad disciplinaria y *c)* profesional de la producción de conocimiento. Convertirse en un científico que se desempeña profesionalmente en una especialidad disciplinaria conduce a un aprendiz a producir publicaciones revisadas por pares, lo que implica múltiples desafíos. Mucho antes de que los estudiantes se conviertan en autores ya observan cómo estos desafíos se expresan en actividades, roles y prácticas de escritura de sus compañeros más avanzados y de sus profesores.

Resulta útil examinar experiencias del doctorado de aprendices que participan en actividades científicas institucionalizadas adoptando roles legítimos en tres dimensiones: profesional, comunitaria y práctica-cognoscitiva. Delamont y Atkinson (87-107) señalan que la mayoría de estas actividades no están formalmente codificadas o “enseñadas” sino “aprendidas”, ya que son típicamente habilidades y formas de conocimiento tácitos que de forma progresiva se incorporan como *habitus*.

Este estudio exploratorio adopta la postura de Bazerman (9-17) y se pregunta si la transformación de principiante a experto puede entenderse parcialmente como la puesta en marcha sucesiva

de roles científicos específicos. Para responder al planteamiento, partimos de la identificación de los siguientes roles: autor, lector, crítico, editor y experto local (Campbell 897-927).

Método

El enfoque metodológico es cualitativo. En el marco de un proyecto de investigación iniciado en 2010 sobre la formación de científicos se entrevistó a jefes de laboratorios, investigadores y doctorandos de distintos centros y disciplinas: biotecnología, astrofísica, agricultura, fisiología y oceanografía física. Las entrevistas duraron 45 minutos en promedio. En dos de estos centros se organizaron grupos focales con estudiantes. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas a Word. Luego se analizaron utilizando ATLAS.ti.

En el presente trabajo se emplea el material empírico de fisiólogos y oceanógrafos recolectado en mayo de 2011. Estos datos ejemplifican el ejercicio de roles en la formación de doctores de dos disciplinas: fisiología y oceanografía física.

Contexto de estudio

El Instituto de Fisiología se estableció en 1991 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Ofrece un programa de maestría—creado en 1984—y otro de doctorado—1994—, y participa en un programa de licenciatura en Ciencias Biomédicas en colaboración con la Facultad de Medicina de la Universidad de Puebla (véase <<http://www.fisio.BUAP.mx>>).

El doctorado en Oceanografía Física es ofrecido por el departamento del mismo nombre en el Centro de Investigación Científica y Educación Superior (CICESE) en Ensenada, Baja California, en el noroeste de México. Este instituto público de investigación fue fundado en 1973 por el gobierno federal como un medio para diversificar y descentralizar la actividad científica en México y se ha convertido en uno de los principales centros de investigación a nivel nacional. Tiene una amplia colaboración con la industria, la agricultura y los sistemas nacionales de salud, geología y meteorología.

La investigación en fisiología se lleva a cabo en el laboratorio, donde investigadores, estudiantes—de licenciatura, maestría y doctorado—, profesores de

posdoctorado y visitantes interactúan continuamente. La colaboración adopta varias formas durante los procedimientos experimentales, con el propósito de llevar a cabo el análisis de datos y la producción escrita.

Mientras que en el CICESE las actividades se organizan de manera diferente, pues los oceanógrafos deben recopilar datos y muestras sobre viajes oceánicos realizados una vez al año. Cabe puntualizar que el investigador principal que dirige un viaje puede o no ser el director de tesis del estudiante. El trabajo de campo es una actividad compleja e intensa que involucra la preparación de un viaje, la toma de datos, la recolección de muestras y la interacción con personas que trabajan en otras especialidades. Este tipo de actividad es a menudo menos controlada que los procedimientos de investigación en un laboratorio. En este proceso, las rutinas se ejecutan individualmente y la colaboración es menos espontánea que en un laboratorio. Por lo tanto, la iniciativa estudiantil está detrás de muchas de las interacciones cruciales con compañeros y profesores.

A pesar de las diferencias en la organización formativa de los dos doctorados, los estudiantes de ambos programas trabajan con datos, escriben, participan en seminarios de investigación y representan distintos roles.

Participantes

Se entrevistó a seis investigadores y a 12 estudiantes de doctorado (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Características de los participantes*

PARTICIPANTES	MUJER	HOMBRE
Estudiantes	5	7
Investigadores	1	5

NOTA: Para la clave de registro de entrevistas:

Fisiología: FISIOB
 Oceanografía: OCEAN
 Estudiantes: E
 Investigadores: H
 Mujeres: A
 Hombres: O

Los sujetos de estudio son hablantes nativos de español que publican artículos de investigación en inglés.

Resultados y discusión

En estos contextos, el tutor guía el desarrollo progresivo de los estudiantes hacia prácticas de escritura que se utilizan en la comunidad disciplinar. Éstas llevan al tutor y al estudiante a representar una variedad de roles. La presente sección expone fragmentos de entrevistas para ejemplificarlos.

En su rol de *autor*, el estudiante se esfuerza por apropiarse del texto como su producto, independientemente de si éste fue producido con la ayuda de otros pares o del tutor. Un estudiante avanzado afirma que ser autor es convertirse en un experto que comunica y ensancha la frontera del conocimiento:

FISIOB EO7: Aprendes mucho del oficio del científico, especialmente publicando, divulgando tus hallazgos del laboratorio [...] transmitirlos a los estudiantes de maestría y licenciatura más jóvenes [...] enseñarles el quehacer científico, dar a conocer y discutir los resultados en la comunidad científica, en congresos, por ejemplo.

Aprender a ser autor también significa hacer pequeñas contribuciones al artículo a lo largo del proceso de producción:

FISIOB EO4: Yo no redacté todo el artículo, sólo aportaba ciertas cosas en cuanto en el texto y las figuras, sí, tuve más participación en la creación de las figuras y notas al pie de figura también.

Convertirse en autor implica reconocer y desarrollar un trabajo importante realizado por otras personas en la producción de datos. La autoría es colaborativa:

OCEAN EA1: Trabajo con una base de datos [...]. Éstos son los datos obtenidos por otros estudiantes en sus viajes. Ahora los utilizo y contribuyo. Los datos que colecciono en mis viajes son cosas que usaré, pero también serán utilizados por otros.

Asimismo, los estudiantes están conscientes de la oportunidad de contribuir al conocimiento en su disciplina, pero enfrentan desafíos para cumplir con las normas de los modos de expresión del inglés científico:

OCEAN EA4: No soy autosuficiente. Proporcioné la estructura básica [de una buena idea] pero él [el profesor] hace la edición.

Finalmente, aprender a ser autor también requiere instruirse en examinar los artículos desde la perspectiva de un *editor*. Es decir, exige conocer los criterios editoriales de las revistas científicas para presentar contribuciones y hacer revisiones sugeridas por el tutor:

FISIO HO3: Las dos revistas en las que preferimos publicar, el *Journal of Neuroscience* y el *Journal of Neurophysiology*, son el estándar que establecí para mis estudiantes. Esto es lo que aspiramos, publicar en estas revistas y otras de alto impacto. El estudiante debe tener esto en cuenta: queremos alcanzar esos niveles, alcanzar esos estándares [...] Así es como motivas a los estudiantes.

Los oceanógrafos de este estudio leen –y tratan de publicar en– *Fluid Mechanics* y *Journal of Physical Research*:

OCEAN EA1: A lo mejor todo el tiempo te dedicaste a estudiar mecánica de fluidos, pero para escribir, redactar y publicar necesitas saber de otras cosas: redacción de estilo, gramática y un montón de otras cosas.

Reconocer el impacto de las revistas en la comunidad académica es aprender sobre cómo funciona el mundo de los editores de revistas. Por lo tanto, el autor que envía un artículo es el primer crítico de su propio trabajo. La crítica editorial se internaliza, ya que es parte de aprender a ser un científico que, al mismo tiempo, se inicia en las prácticas de la comunidad disciplinaria específica.

Esto también implica saber cómo funciona la revisión por pares en la práctica. Los estudiantes aprenden que los revisores no juzgan los artículos que dictaminan con los mismos estándares:

FISIO HO11: Lo primero que hago es mandar un artículo a una revista muy reconocida en Estados Unidos, si la aceptan bien. Pero si no la aceptan es generalmente por asuntos menores, una especie de racismo intelectual es más común en Estados Unidos. Entonces, lo mando a una revista europea y es más fácil que te publiquen ahí porque Europa

es pluricultural. No les importa mucho de dónde es uno. He encontrado editores que preguntan dónde está Puebla sin leer el artículo. En otra buena revista es difícil que te publiquen sin una recomendación. Es como una pequeña mafia editorial.

Cuando los aprendices de científicos citan a los autores que consideran valiosos para su trabajo actúan en el rol de *crítico* y logran dos requisitos de la actividad científica: reconocer las contribuciones de otros investigadores y cultivar su “pertenencia” a una comunidad de especialistas que trabajan una misma línea de investigación.

La consecuencia natural de convertirse en un experto es reconocer que se compite con otras personas que trabajan temas similares. El que llega primero toma el crédito. Aprender a ser un crítico es asimilar las prácticas y los criterios –a menudo– implícitos de la institución científica.

A veces en el laboratorio ciertas personas se hacen competentes en el manejo de datos o el uso de un determinado tipo de equipo. Campbell (897-927) llama a estos individuos *expertos locales* y en este trabajo se identifica que pueden ser estudiantes o académicos del mismo centro o de otros, y los demás investigadores suelen recurrir a ellos para resolver asuntos que son de su experticia:

OCEAN EA1: A veces tienes un problema –como cómo resolver una ecuación– y luego son tus compañeros estudiantes que podrían ayudar. Incluso podría ser el autor de un artículo que leíste –le envías un *e-mail* y le pides ayuda–. Eso es una cosa que me gusta de esto, pertenecer a una comunidad.

Lave y Wenger plantean que “las comunidades de práctica tienen historias y ciclos de desarrollo y se reproducen de tal manera que la transformación de los recién llegados en veteranos se vuelve poco notable e integral a la práctica” (122). Aprender a ser científico no es el resultado de la enseñanza explícita; más bien, es la consecuencia de actuar como científico acompañado de otros que adoptan distintos roles.

Conclusiones

Como parte de sus rutinas, un científico experimentado lleva a cabo una variedad de actividades en diversas esferas institucionales. En el ámbito práctico-cognitivo, realiza procedimientos concretos en un área específica de conocimiento; en el ámbito profesional, participa en comités de política y gestión, paneles de revisión y comisiones de evaluación; como miembro de una comunidad disciplinaria, revisa artículos sometidos a las revistas y protocolos de investigación y trabaja en comités científicos de congresos.

Cuando los profesores invitan a sus estudiantes de doctorado a ayudar en estas tareas, se crea un mecanismo de socialización en el que los estudiantes son iniciados en la ciencia como profesión, como actores con una identidad disciplinaria, y expresan una práctica cognitiva en la ejecución de procedimientos específicos de recolección de datos, análisis, instrumentación y escritura. Al observar a los expertos actuando en diversos roles, los aprendices se inician en la comprensión de las reglas del juego de la ciencia.

Los estudiantes aprenden la escritura en estas comunidades disciplinares, fisiología y oceanografía, con un acompañamiento continuo, tanto de expertos como de otros estudiantes de licenciatura, maestría o doctorado. Esto sugiere repensar “la enseñanza” de la escritura y enfatizar más su aprendizaje desde el pregrado. También lleva a reflexionar sobre la necesidad de crear espacios en las universidades, como centros de escritura, donde los estudiantes puedan elaborar proyectos propios de cada disciplina con el acompañamiento de expertos y colegas del mismo programa.

En el rol de aprendiz se observa que el estudiante concibe la actividad científica como un *proceso emergente* al desarrollar *habilidades y conocimientos tácitos*. Los estudiantes devienen como especialistas *en el trabajo* en un entorno colaborativo altamente valorado en las disciplinas estudiadas de las ciencias naturales y exactas.

Reconocer el ejercicio de los roles de *autor, editor, crítico y experto local*—sin dejar de considerar las diferencias disciplinares—podría constituir un recurso formativo para orientar vocaciones científicas desde el

pregrado. En el doctorado de Fisiología, estudiantes y profesores interactúan de forma continua en un entorno físico cerrado, se percibe que aprender a ejecutar procedimientos de laboratorio y escribir distintos textos que alimentan la publicación se relaciona con la representación de estos roles. En cuanto a los oceanógrafos, hay experiencias similares de emergencia y apropiación de roles. Además, se identifica la existencia de redes de actores que se extienden más allá del entorno local e inmediato de investigación. Los expertos locales y los externos actúan como tutores o acompañantes formativos de los *recién llegados*.

Otro aspecto que surge de la comparación de estas disciplinas se refiere a las formas específicas de la organización social estudiantil. En un laboratorio de fisiología, la interacción en el grupo es una necesidad física y de procedimiento, mientras que no es así con los estudiantes del doctorado en Oceanografía, pues en su labor cotidiana tienden a trabajar individualmente. Estudiantes de ambos programas se esfuerzan para organizar las interacciones con sus pares y desarrollar seminarios independientes de formación sin la guía de sus profesores (fuera de las exigencias y regulaciones institucionales).

En materia de escritura científica, las similitudes de los retos reconocidos por los aprendices son evidentes. Es probable que éstas resulten de la estandarización global de la publicación científica que, en las disciplinas estudiadas, se realiza en inglés.

Aprender inglés científico implica una transición cultural que no es analizada a profundidad en este artículo. En el caso mexicano, se podría decir que los doctorandos de Fisiología y Oceanografía Física transitan de un sistema educativo monolingüe a un sistema científico bilingüe. Es necesario investigar las implicaciones de estas transiciones culturales y lingüísticas entre los sistemas educativos nacionales y el inglés científico global.

Para obtener una comprensión comparativa más clara del aprendizaje de roles y las representaciones de éstos en diferentes disciplinas sería necesario observar a los investigadores llevar a cabo otras actividades, como el trabajo de campo, la planificación, las conferencias y la gestión. ■

- Ávila, Alicia, *et al.*, coords. *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México: matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras: 2002-2011*. México: ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013. Impreso.
- Bazerman, Charles. *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988. Impreso.
- Becher, Tony, y Paul R. Trowler. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press, 2001. Impreso.
- Bloomer, Martin, y Phil Hodgkinson. "Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning." *British Educational Research Journal* 26, 5 (2000): 583-597. Impreso.
- Bourdieu, Pierre. "Le Champ Scientifique." *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 2, 2 (1976): 84-104. Impreso.
- Campbell, Robert A. "Preparing the Next Generation of Scientists: The Social Process of Managing Students." *Social Studies of Science* 33, 6 (2003): 897-927. Impreso.
- Castro, María Cristina, y Martín Sánchez. "Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades." *Perfiles Educativos* 37, 148 (2015): 50-67. Impreso.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). *Informe General del Estado de la Ciencia y Tecnología*. México: Conacyt, 2016. Impreso.
- Corcoran, James. "The Potential and Limitations of an English for Research Publication Purposes Course for Mexican Scholars." *Global Academic Publishing Policies, Perspectives and Pedagogies*. Ed. Mary Jane Curry y Theresa Lillis. Bristol: Multilingual Matters, 2017. 233-248. Impreso.
- Delamont, Sara, y Pauln Atkinson. "Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge." *Social Studies of Science* 31, 1 (2001): 87-107. Impreso.
- Englander, Karen. *Writing and Publishing Science Research Papers in English: A Global Perspective*. Holanda: Springer, 2013. Impreso.
- Englander, Karen, y James Corcoran. *English for Research Publication Purposes: Critical Plurilingual Pedagogies*. Oxon/ Nueva York: Taylor & Francis, 2019. Impreso.
- Espino, Sandra. "La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20, 66 (2015): 959-976. Impreso.
- Jackson, Jeanne. "Contemporary Criticisms of Role Theory." *Journal of Occupational Science* 5, 2 (1998): 49-55. Impreso.
- Laudel, Grit, y Jochen Gläser. "From Apprentice to Colleague: The Metamorphosis of Early Career Researchers." *Higher Education* 55, 3 (2008): 387-406. Impreso.
- Lave, Jean, y Etienne Wenger. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. Impreso.
- Merton, Robert K. "The Normative Structure of Science." *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Ed. Robert K. Merton. Chicago/Londres: University of Chicago Press, 1973. Impreso.
- Mody, Cyrus C. M., y David Kaiser. "Scientific Training and the Creation of Scientific Knowledge." *The Handbook of Science and Technology Studies*. Eds. Edward Hackett *et al.* Cambridge/Londres: The MIT Press, 2008. 377- 402. Impreso.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). *Unesco Science Report 2010: The Current Status of Science around the World*. París: Unesco, 2010. Impreso.
- Overington, Michael A. "The Scientific Community as Audience: Toward a Rhetorical Analysis of Science." *Philosophy & Rhetoric* 10, 3 (1977): 143-164. Impreso.
- Prelli, Lawrence J. *A Rhetoric of Science: Inventing Scientific Discourse*. Madison: University of South Carolina Press. 1989. Impreso.
- Prior, Paul A. *Writing/Disciplinarity: A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. Impreso.
- Trujeque, Eva Estefania, *et al.* "Exploring Authorship Development among Mexican EFL Teacher-Researchers." *Profile Issues in Teachers' Professional Development* 17, 2 (2015): 43-62.

SEMBLANZAS

Alma Cecilia Carrasco Altamirano. Académica de la BUAP y Presidenta del Consejo Puebla de Lectura A.C. Sus líneas de investigación son: fomento a la lectura y bibliotecas; leer en primera infancia; trayectorias formativas de científicos y autoría y, lenguaje y currículo.

Margarita Flor de María Méndez Ochaita. Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Cinvestav-IPN. Profesora en la Maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Rocío Brambila Limón. Estudiante del doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala y maestra en Administración y Gestión de Instituciones Educativas por la BUAP. Sus líneas de investigación son: literacidad e investigación y, trayectorias de desarrollo profesional y autoría.

María Teresa Fátima Encinas Prudencio. Profesora en la Maestría y Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas de la BUAP. Sus líneas de investigación son: literacidad e investigación y, trayectorias de desarrollo profesional y autoría.

Verónica Sánchez Hernández. Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Macquarie, Australia. Es docente-investigadora en la Facultad de Lenguas de la BUAP. Sus líneas de investigación son: formación docente; desarrollo profesional; supervisión; desarrollo de literacidad y procesos de acreditación.

La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento

Academic Reading and Writing as Tools for Transforming Thinking

Rosa María Quesada Mejía
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
rosi2342@yahoo.com.mx

Gregorio Hernández Zamora
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
grehz@yahoo.com



RESUMEN

Leer y escribir no son en sí mismas herramientas generadoras de pensamiento transformador. Para que lo sean, se requiere que los docentes hagan un trabajo consciente, especializado e intencionalmente diseñado para transformar el pensamiento de los alumnos, para que éstos, a su vez, se conviertan en agentes con un pensamiento transformador de sí mismos y de la sociedad. En este artículo planteamos que para generar pensamiento transformador primero se debe transformar el pensamiento de los estudiantes, y ello requiere diseñar cierto tipo de prácticas de lenguaje (oral y escrito) que normalmente no se dan en la vida cotidiana ni de manera espontánea en el contexto educativo.

Palabras clave: Lectura y escritura, pensamiento crítico, pensamiento transformador, educación superior.

ABSTRACT

Reading and writing are not in themselves tools for generating transformative thinking. In order to be, teachers must engage in a conscientious, specialized, and intentionally designed manner to transform students' thought, so that the latter may in turn become agents endowed with a transforming thought of themselves and society. In this article we propose that in order to generate transformative thinking, one must first transform students' thinking, for which it is necessary to design certain forms of language practice (oral and written) that are not normally used in daily life, nor spontaneously in the educational context.

Keywords: Reading and writing, critical thinking, transformative thinking, higher education.

Fecha de recepción: 20/03/2019

Fecha de aceptación: 20/06/2019

Introducción

En la convocatoria de este número de *Didac* se propone pensar en el lenguaje como generador de pensamiento transformador. Antes de asumir que hay una relación directa entre leer y escribir, por un lado, y pensamiento transformador, por otro, nosotros nos preguntamos: ¿qué se entiende por pensamiento transformador? y ¿transformador de qué? Para ello, necesitamos primero ampliar el concepto de *lectura*, pues se suele pensar la lectura separada de la escritura, y ambas de la lengua hablada. Esto es falso, pues hablar, leer, escribir y pensar son actividades indisolublemente ligadas a la actividad social real (trabajo, educación, política, religión, etcétera), y sobre todo a las prácticas académicas (Heath; Gee; Hernández Zamora *Literacidad*), donde se espera que los alumnos escriban y hablen sobre lo que leen, presenten y discutan oralmente lo que otros escriben, piensen con los conceptos estudiados en la literatura, escuchen y respondan a lo que dicen los profesores y sus compañeros.

Asimismo, es reduccionista creer que leer es sólo leer *textos escritos*, pues los humanos leemos (decodificamos, desciframos, interpretamos) prácticamente todo: imágenes, gestos, vestimenta, acciones, sonidos e incluso los silencios. Así nos lo han hecho ver los estudiosos de la lengua y los signos en general, desde el propio Saussure (padre de la lingüística, quien fundó la semiología: estudio de los signos), hasta los teóricos antiguos y contemporáneos que desde diversos campos han abordado la lectura o interpretación de signos, textos y discursos verbales y no verbales (Barthes; Hall; Luke).

De igual forma, todas las disciplinas sociales y naturales (antropología, sociología, historia, psicología, física, biología, ingeniería, etcétera) tienen por misión enseñar a la gente a *leer el mundo desde cierta perspectiva, con ciertos fines y mediante ciertos conceptos*. En este sentido, desarrollar un pensamiento transformador a través de la lectura, la escritura y la oralidad no puede limitarse a leer textos (libros, revistas, etcétera), sino que implica leer discursos de todo tipo, que existen en cualquier medio (oral, escrito, multimodal, material, virtual). Por otro lado, la lectura sólo puede ser trans-

formadora cuando es una *lectura crítica*, es decir, una lectura que no se limita a registrar y “comprender” lo que existe, sino que indaga, cuestiona, propone alternativas y es inquisitiva y creativa en general.

Leer, escribir, hablar y pensar *críticamente* es esencial, como lo señaló el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien definió la alfabetización crítica (diríamos ahora *literacidad crítica*) como la capacidad de leer *la palabra para leer el mundo* (Freire y Macedo). No se trata, por lo tanto, de leer por leer o escribir por escribir, sino de *leer/escribir textos para leer/escribir el mundo*. ¿Es relevante este concepto de Freire en el contexto actual donde las universidades buscan formar profesionistas competentes para el mercado laboral y económico? Sin duda, porque toda disciplina científica y profesional busca no sólo *describir el mundo* que existe, sino identificar problemas y plantear soluciones para *transformarlo*. El papel de la educación letrada (literacidad académica o *pensamiento mediado por lo escrito*) es justo formar mentes pensantes y críticas que intervengan en cualquier campo profesional (medicina, ingeniería, derecho, sociología), no sólo como espectadores sino como agentes transformadores de las realidades sociales, que a la fecha plantean retos y problemáticas diversas.

Ahora bien, para que los alumnos transformen el mundo con sus ideas se requiere un paso previo. Antes de tener pensamientos transformadores deben *transformar su propio pensamiento*. Es decir, pasar de un pensamiento ingenuo, desinformado, reproductivo y cerrado, a un pensamiento escéptico, informado, inquisitivo y abierto. En este aspecto, la educación superior puede ofrecer mayores posibilidades de desarrollo que los niveles educativos anteriores, pues el conocimiento científico especializado surge justo de una historia de interrogación crítica del mundo, lo mismo en las ciencias naturales que en las ciencias sociales.

La universidad como espacio privilegiado

Desde este punto de vista, es erróneo pensar que los alumnos deben llegar a la universidad “terminados” en cuanto a su manejo del lenguaje, pues sus contenidos y modalidades de uso son distintos

en la educación superior. Algunos cuantos, quizá, lo habrán experimentado anteriormente, pero la gran mayoría se enfrentarán por primera vez con una audiencia que quiere escuchar pensamientos originales, detallados y especializados.

En otras palabras, las prácticas de lenguaje a nivel universitario exigen del estudiante dejar de verse como un mero transmisor de información e ideas ajenas (a través de resúmenes, monografías y exposiciones) y comenzar a mirarse como un *crítico y constructor de ideas*. El docente que tiene claro que esto es un objetivo didáctico central, entonces podrá cumplir con su responsabilidad de formar alumnos críticos y generadores de nuevos conocimientos, independientemente de la disciplina o materia que imparta.

En este sentido, como bien lo señaló el sociólogo francés Pierre Bourdieu, la escuela –incluida la universidad– es un espacio de *ocio*, donde se tiene el tiempo para leer, escribir, conversar y pensar:

Interrogarse sobre las condiciones de posibilidad de la lectura, es interrogarse sobre las condiciones sociales de posibilidad de situaciones en las cuales se lee (y se enseña) que una de esas condiciones es la *scholé*, el ocio en su forma escolar, es decir el tiempo de leer, el tiempo de aprender a leer) y también sobre las condiciones sociales de producción de *lectores* (Bourdieu 78).

Se puede decir, entonces, que ahí se “solapa” que la gente no sea económicamente productiva durante algunos años, con tal de dedicarse a estudiar. Eso en sí mismo es ya un privilegio, cuya esencia es *participar en prácticas letradas*, es decir, *participar en conversaciones académicas* que rara vez ocurren fuera de la universidad.

Una forma de constatar esta capacidad de la universidad como espacio privilegiado para transformar el pensamiento de los estudiantes es la propia experiencia de quienes hemos atravesado por dicho nivel educativo. Enseñando los autores de este artículo comentan parte de tal experiencia, no como anécdota, sino como ilustración del tipo de posibilidades que la experiencia universitaria ofrece (con mayor o menor eficacia) como espacio para transformar el pensamiento de los estudiantes. En nuestro caso, la experiencia

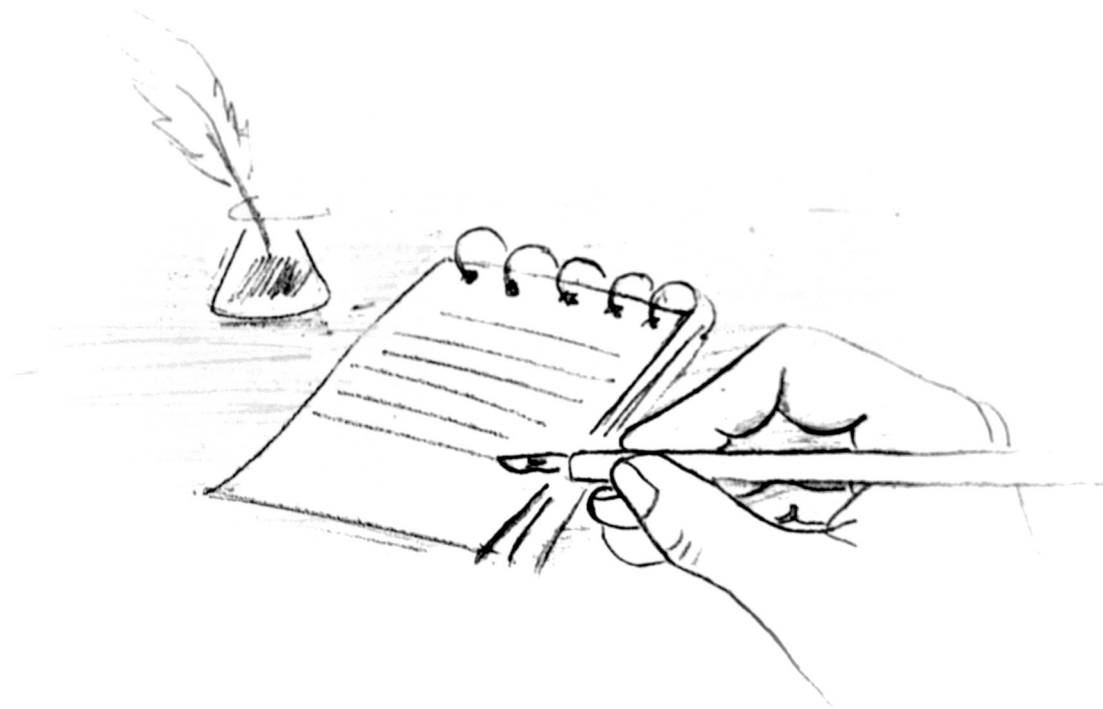
universitaria fue muy significativa y nos condujo incluso a continuar una trayectoria académica.

En el caso de Quesada Mejía:

Mi transformación más importante sucedió cuando estudiaba mi primera carrera técnica. Aún no terminaba la preparatoria y ya me estaba formando como maestra de inglés. La maestra de literatura nos enseñó maneras distintas de entender las historias, de leer entre líneas y de conectar textos. Uno de los grandes hallazgos que tuve en esa clase fue el contacto con libros de texto de literatura norteamericana, que incluyen al final preguntas estructuradas para pensar y comprender la obra en cuestión. Después de llevar dos cursos seguidos de análisis de literatura con este método, ya no pude volver a ver los textos con una mirada inocente. Mis comentarios se transformaron de un “qué bonito, me hizo llorar” a “es impresionante cómo esta historia individual puede expresar tanto del dolor que significa tener que salir huyendo de un hogar, ¿qué podemos hacer para ayudar a personas que viven estos eventos?”. Contrasto esta experiencia con la de muchos cursos que tomé posteriormente en la carrera de Pedagogía en una universidad grande y prestigiosa, pero en donde los maestros no parecían mostrar una pasión ni métodos adecuados de enseñanza-aprendizaje. En esta segunda experiencia universitaria, tuve educación más bien memorística y reproductiva, lo que no me llevó sino a contrastarla con aquella gran experiencia de aprender a ver a través de las palabras con mi antigua maestra, en una escuela mucho más modesta, lo cual demuestra una vez más que la clase universitaria no necesariamente significa pensar de manera crítica, ni leer/escribir en la universidad son en sí experiencias transformadoras del pensamiento. Eso hay que crearlo.

Por su parte, en el caso del Hernández Zamora:

Mi paso por la licenciatura en Sociología en la UNAM implicó al menos tres experiencias transformativas: 1) Contacto con literatura que de otra forma no hubiera aparecido en mi vida y que transformó mi visión del mundo en diversos aspectos (por ejemplo: *La conquista espiritual de México*, de Robert Ricard; *La democracia en México*, de Pablo González Casanova; *El taller y el cronómetro*, de Benjamin Coriat; *Modos de ver*, de John Berger, entre muchos otros); 2) Las charlas y reflexiones en voz alta de profesores eruditos y apasionados de sus



temas (por ejemplo: Juan María Alponte, Juvencio Wing, Lysis Fajardo, José Villaseñor, Sergio Ramos, entre otros); y 3) El acceso a espacios y conversaciones que simplemente no existen fuera de la universidad (por ejemplo: conferencias, cine clubs, asambleas, conciertos, bibliotecas, etcétera). Estas experiencias, que tienen lugar en clase y fuera de ella (en los pasillos, explanadas y espacios diversos), conforman una experiencia global que sí es transformadora, aunque sea difícil apreciar esto si sólo miramos una clase, una materia y un maestro en particular.

Como se puede ver, considerar a la universidad un espacio privilegiado es más que un concepto teórico, pues hemos vivido personalmente esta experiencia y sus consecuencias.

Ejemplos y evidencias

Enseguida presentamos ejemplos de nuestros propios diseños pedagógicos, elaborados desde el rol de profesores universitarios. Estos ejemplos incluyen tanto las actividades de enseñanza como algunas evidencias de lo que pasa con los alumnos al realizar dichas actividades.

Lectura de imágenes

Imaginemos que uno observa una imagen fuera de la escuela, en un puesto de periódicos o en el *lobby* de un cine. La gente sólo dirá “esta película se me antoja” o “se ve interesante”. En cambio, en la universidad se observará esa misma imagen y se conversará sobre ella desde diferentes perspectivas, profundidades y por lapsos mucho mayores, que concluirán en nuevas maneras de interpretar dicha imagen y, quizá, el mundo. Así ocurrió, por ejemplo, en un curso impartido en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X), donde además de leer y discutir textos teóricos, proyectamos y comentamos imágenes. En una ocasión una alumna proyectó una fotografía donde aparecían dos soldados en una montaña, y uno de ellos cargaba un bebé. Dado que el tema de la sesión era la *lectura hermenéutica de imágenes*, resultaba indispensable plantear preguntas a partir de la fotografía. Así, surgieron preguntas tales como: ¿por qué ese soldado trae a un bebé?, ¿qué pasó antes en esa historia?, ¿cómo llegaron ahí?, ¿quién es ese bebé?, ¿de qué proceso histórico forma parte esa escena?, ¿qué ocurrió después?, ¿cómo cambia

nuestra interpretación de la imagen si la vemos en la portada de una revista o aquí proyectada en un aula universitaria?, entre otras.

Es decir, el tipo de lectura que realizamos en clase fue distinto al que se haría si esa misma imagen apareciera en la portada de una revista en el puesto de periódicos. En este caso, la gente sólo da un vistazo a las portadas y difícilmente se detiene a formularse preguntas que exigen *adoptar ciertas perspectivas disciplinarias y teóricas*, y que con frecuencia implican emplear o aludir a autores y conceptos específicos, que son los que nos permiten *transformar nuestro pensamiento para transformar nuestra mirada*.

De igual forma, en la universidad se conversa sobre aspectos tan variados como las técnicas utilizadas para elaborar la imagen, la intención del autor, las posibles relaciones que tiene con imágenes anteriores, si ha logrado su objetivo, cómo podría mejorar, etcétera. Es decir, en la universidad se lee y se piensa con intenciones pedagógicas de aprehensión, recreación y reinención del mundo y eso, eventualmente, transforma la percepción y las ideas de quienes realizan tales prácticas. Sin embargo, ese tipo de *prácticas letradas* no son naturales, sino diseñadas intencionalmente para introducir a los estudiantes en la comunidad académica.

Autobiografía cultural

En otro curso, impartido a estudiantes de primer año en la Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa (UAM-C), diseñamos una actividad de escritura narrativo-analítica que consistía en escribir una narrativa de su historia personal en relación con una práctica cultural muy significativa en la vida de cada estudiante. Era requisito incluir al menos cinco conceptos teóricos estudiados en clase a partir de lectura de textos (como “cultura de masas”, “significados compartidos”, “rituales”, etcétera). El objetivo académico era que los alumnos se apropiaran de algunos conceptos teóricos poniéndolos en juego al narrar por escrito su caso personal. A continuación, y como ejemplo, se reproduce un fragmento de un texto escrito por una alumna:

Nací el día 06 de noviembre de 1991, hija de padres trabajadores, de religión católica... Durante mi estancia en la primaria me fue difícil comenzar a relacionarme con los compañeros de salón, el poder participar en clase era un martirio y sin duda alguna lo sigue siendo, creo que eso fue a consecuencia de la maestra que me *toco* en primer año de primaria que me *dejo* traumada, los libros se comenzaron a convertir en mis enemigos nunca les entendía y me regañaban por no comprender las lecturas... así durante los 6 años en la primaria en donde también comencé a cambiar las caricaturas por las novelas las cuales nunca me las perdía, me *sabia* de memoria todas... Actualmente estoy en la universidad y aunque *aun* es pequeña mi estancia aquí, mis gustos y preferencias se han modificado, ahora tengo el interés por los libros, la incertidumbre por saber que hay en las bibliotecas y para que sirven, sinceramente nunca antes lo había *echo* a profundidad como ahora, estoy en un proceso en el cual *están* cambiando mis gustos e ideologías sobre la vida, ahora ya no veo novelas ni programas domingueros, etcétera. [sic]

En este escrito se observa que, aunque el texto presenta diversas faltas de ortografía y puntuación, la alumna no se limita a narrar algo ya conocido para ella (su vida), ni tampoco a dar definiciones copiadas de los conceptos estudiados en clase, sino que *utiliza los conceptos para analizar críticamente* su propia trayectoria como sujeto creyente y practicante de ese tipo de actividad cultural (consumo televisivo). Asimismo, al realizar la tarea misma de recordar y narrar por escrito un aspecto de su vida, la alumna toma conciencia (por ejemplo, *transforma su pensamiento*) de su propia evolución personal, intelectual e ideológica. Y aunque pareciera mínimo e intrascendente escribir un texto tan breve, esta experiencia de narrar-se, pensar-se, y representar-se mediante símbolos escritos es justo el centro de la formación del sujeto letrado, es decir, un sujeto cuya vida no está asociada sólo a la experiencia vivida, sino que está mediada por la experiencia pensada y simbolizada por él o ella misma. Es en este salto de lo vivido a lo pensado-simbolizado en donde emerge el sujeto, la persona que toma conciencia de su propia máscara (*persona* significa “máscara” en griego) y la transforma, es decir, la revisa, la cuestiona, la reinventa.

Investigación sobre temas “irrelevantes”

A lo largo del semestre, los alumnos del Taller de Comunicación Oral y Escrita (COE, en adelante) en la Universidad Iberoamericana deben investigar a fondo sobre un tema que les interese de manera personal. No hay restricciones sobre el contenido, lo importante es que aprendan a buscar en fuentes especializadas, a resumir lo más importante y a seleccionar aquello que les parezca relevante para sus compañeros.

Algunos deciden presentar temas relacionados con sus carreras, para profundizar en sus estudios, pero la mayoría elige un tema del que son aficionados y bastante expertos a pesar de su juventud. Los temas han sido tan variados como el sonido emitido por las ballenas, el cantante Kurt Cobain, las carreras de *motocross* o el ajolote de Xochimilco. Hablar de manera profunda y formal sobre temas que a ellos les interesan, pero no a la mayoría de sus conocidos, les revela que no hay temas insignificantes, que es la mirada del observador la que traza y esculpe la relevancia. Se vive esta experiencia desde el momento de buscar y estudiar bibliografía interesante sobre el tema. Muchos descubren que lo que para ellos era un simple *hobby*, ha sido motivo de investigaciones y publicaciones universitarias bastante serias. Tras la investigación, al escuchar las exposiciones de sus compañeros se sienten asombrados, pues muchas veces abordan temas de los que nunca habían escuchado hablar y a los que nunca les hubieran dado importancia, de no ser por esta clase.

Uno de estos casos es el de una estudiante de Diseño de Modas que presentó una investigación sobre el desarrollo de la moda durante la Segunda Guerra Mundial. Sus compañeros se impresionaron mucho al saber que fue debido a ese evento que las mujeres pudieron empezar a usar pantalones de mezclilla, lo cual atañe a la vida cotidiana de los jóvenes actuales. Éste es un fragmento de ese trabajo:

Resulta que la comprensión de lo que es la moda se encuentra justamente en su historia. Es uno de los fenómenos más viejos y modernos. Antiguo desde la invención del hilo y aguja, y moderno por su transformación reciente en una de las industrias más grandes

del mundo. Por lo tanto, resulta vital el decodificar el impacto de la historia en la moda. Podríamos encontrar una de las teorías más acertadas de cómo el ser humano se considera a sí mismo. Tratar de ver cómo la moda aporta a la historia, si hay algo de nosotros en la tela de antiguos reyes y en los uniformes de los obreros. Justo cuando creemos que nada de la moda nos conecta con nuestro pasado, encontramos quiénes fuimos, quiénes somos y quiénes seremos al vestir.

Como se puede apreciar, la alumna conecta el tema de la moda con la identidad personal y social en el presente y a lo largo de la historia humana. Es decir, lo que parecería un tema de investigación frívolo se elabora mediante el discurso escrito en un tema significativo en varios planos: el plano histórico-social y el plano de cultural-identitario. De esta forma, mediante la investigación y su reporte verbal (oral y escrito) no sólo se adquiere nueva información, o se ejercitan habilidades de búsqueda de información, sino que se construye una conexión entre el contenido textual (textos consultados en la investigación y textos producidos por la alumna) y el sentido de historicidad, pertenencia e identidad. Bien puede decirse que este movimiento implica una transformación del pensamiento.

Límites y posibilidades de transformación

¿Se puede generar pensamiento transformador a través de cursos tan acotados en objetivos, tiempo y recursos? Sí y no. Lejos de las nociones eficientistas que reducen “pensamiento transformador” a un pensamiento verbal ordenado, coherente, correcto e incluso creativo, los educadores críticos alrededor del mundo han planteado que el verdadero *pensamiento transformador* es aquel que aborda problemas críticos de las relaciones entre grupos sociales dominantes y dominados, y que busca empoderar a los sectores no dominantes expandiendo sus horizontes intelectuales y su sentido de agencia, de voz y de competencia (Hernández Zamora *Decolonizing* 198). Este empoderamiento comienza en la mente, en la emergencia de una nueva consciencia que cuestiona las relaciones y los roles de poder, y que conduce a la gente a reexaminar críticamente sus vidas personales y colectivas. Esto permite que las personas puedan ver viejos pro-

blemas en formas nuevas, que analicen su ambiente y su situación, para reconocer sus fortalezas y alterar su autoimagen, y así acceder a nuevos tipos de información y conocimiento, adquirir nuevas habilidades y tomar acción en vistas a lograr un mayor control sobre recursos diversos y sobre sus propias vidas (Hernández Zamora *Decolonizing*; Batliwala 11).

Visto en estos términos, la transformación que realmente importa es la del *sujeto* en sí. Es decir, se trata de superar una *visión instrumentalista* del lenguaje, que lo ve sólo como “herramienta” comunicativa o cognitiva, y pasar a una *visión constitutiva* del lenguaje, que lo ve en sí mismo como posibilidad de emergencia y devenir del sujeto como persona y como actor social (Freedman y Ball; Hernández Zamora 2017, 2018; Camargo Angellucci). Sería pretencioso en este sentido afirmar que, a través de actividades específicas de lectura y escritura, e incluso a través de cursos completos de COE y asignaturas similares, se logra generar este tipo de transformación.

Sin embargo, sí podemos afirmar, con base en los ejemplos presentados y en multitud de evidencias que hemos recogido a lo largo de casi 30 años de docencia en distintos niveles educativos, que hay transformaciones que sí se producen, quizá más modestas pero muy significativas considerando las condiciones y el nivel con el que llegan los estudiantes a la universidad. Hemos hecho la distinción entre *pensamiento transformador* y *transformación del pensamiento* para señalar que es en este segundo sentido en donde sí podemos afirmar que hemos tenido cierto éxito a través de la pedagogía de la lengua.

En resumen, al mirar con detalle las actividades didácticas de cursos específicos en educación superior, incluido el de COE, ocurre que lo más importante no son los conocimientos académicos que se lleva el alumno (aunque no desdeñables, por supuesto), sino la transformación cognitiva, su visión del mundo y de sí mismo. La forma en la que los egresados de educación superior se miran y pueden expresarse hace que tengan otra posición en el mundo. Ése es uno de los privilegios que otorga la educación universitaria. Es importante, por otra parte, que se concienticen de que su compromiso

con el desarrollo de la sociedad y la transformación del mundo será mayor.

Finalmente, recordemos que no se trata de creer que el solo hecho de ir a la universidad, o el de leer y escribir, genera pensamiento transformador. Para ser transformativa, la experiencia pedagógica tiene que ir más allá de la comprensión y la interpretación, pues estos procesos cognitivos tan sólo sientan las bases para pensar por uno mismo. Las actividades deben estar diseñadas intencionalmente para provocar conexiones entre el lector, el texto y el contexto; entre el texto y los conocimientos previos y nuevos; así como cuestionar creencias y valores socialmente aceptados, inventar ideas, etcétera. Después de todo, debemos tener en mente el objetivo de la educación superior: que al leer y escribir de ciertas maneras y sobre ciertos contenidos, formemos no sólo mentes con ideas, sino personas completas que también serán tocadas por sus propios pensamientos.

Así, el trabajo con el lenguaje implicará la construcción de personas en todos sus ámbitos, sobre todo en su papel como seres capaces de expresarse, comunicarse y transformar el mundo en que viven y ser más libres, competentes para fijar y alcanzar objetivos personales y colectivos mucho más altos.

Recomendaciones para el aula

De acuerdo con el sentido común, se considera que leer y escribir son actividades que por sí mismas crean personas reflexivas, críticas, informadas y con un pensamiento transformador; sin embargo, contrariamente a esto, tal cosa no sucede en automático. De ser así, el simple hecho de atravesar por el sistema escolar (donde las principales actividades son leer y escribir) produciría este tipo de personas, y bien sabemos que eso no ocurre.

La universidad, sin embargo, puede ser un espacio privilegiado para esos fines, a condición de que los docentes realicen un trabajo de diseño pedagógico encaminado a convertir la lectura y la escritura (y las conversaciones y acciones alrededor de lo escrito) en espacios de formación y transformación de sujetos, y no lo vean sólo como un espacio para *cubrir* contenidos programáticos. Ello supone transformar

primero el pensamiento de los alumnos, de uno repetitivo y memorístico a uno dialógico, constructivista y productivo. Y lograr esto requiere, antes que nada, que los propios docentes tomen conciencia de

que *todos los maestros son maestros de lengua*, puesto que la enseñanza-aprendizaje en cualquier materia y disciplina universitaria está siempre mediada por lenguaje, textos y discursos.■

REFERENCIAS

- Barthes, Roland. *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós, 1986. Impreso.
- Batliwala, Srilatha. *Women's empowerment in South Asia: Concepts and practices*. Bombay: Asia South Pacific Bureau of Adult Education, 1993.
- Bourdieu, Pierre. "Lectura, lectores, letrados, literatura." *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 1987. 115-124. Impreso.
- Camargo Angellucci, Talitha. "La lengua materna en la lengua extranjera: un arma de doble filo". *Tramos y tramas VI: Culturas, lenguas, literaturas e interdisciplina. Estudios comparativos*. Comps. Graciela Cariello et al. Rosario: Laborde Libros, 2017. 167-174. Impreso.
- Freedman, Sarah Warshauer, y Arneha F. Ball. "Ideological Becoming: Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy, and Learning." *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Eds. Arneha F. Ball y Sarah Warshauer Freedman. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 3-33. Impreso.
- Freire, Paulo, y Donald Macedo. *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, 1989. Impreso.
- Gee, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis, 1996. Impreso.
- Hall, Stuart, ed. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: SAGE, 1997. Impreso.
- Heath, Shirley Brice. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. Impreso.
- Hernández Zamora, Gregorio. *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters, 2010. Impreso.
- Hernández Zamora, Gregorio. *Literacidad académica*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016. Impreso.
- Hernández Zamora, Gregorio. "Apropiación del discurso académico y desarrollo ideológico-cultural entre estudiantes universitarios". *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (RBLA)*. 18.4 (2018): 771-798. Web.
- Hernández Zamora, Gregorio. "Academicism in Language: A Shelob's web that devours and kills from inside." *Isms in Language Education: Oppression, Intersectionality and Emancipation*. Eds. Damian Rivers y Karin Zotzmann. Berlín: De Gruyter Mouton, 2017. Impreso.
- Luke, Allan. *Educational Policy, Narrative and Discourse*. Nueva York/Oxon: Routledge, 2019. Impreso.

SEMBLANZAS

Rosa María Quesada Mejía. Doctora en Pedagogía. Ha sido parte del Departamento de Formación de Profesores en la Universidad Iberoamericana así como de la revista *Didac*; actualmente imparte el Taller de comunicación oral y escrita en la misma universidad. Ha sido profesora de licenciatura en la Universidad La Salle, la Universidad Panamericana-Aguascalientes y en el posgrado de la Escuela de Restauración del INAH. Es promotora de lectura en ambientes formales como la biblioteca escolar del Colegio Williams y el Westhill Institute, e informales como Salas de Lectura y talleres de Conaculta. Ha participado en diferentes comités lectores como el de Selección de Libros. Es autora de libros de texto de español para preescolar, primaria y secundaria, así como de guías de lectura en planes lectores de las editoriales Castillo, Santillana, SM, Norma y Esfinge. Ha escrito artículos sobre lectura en distintas revistas como *Parteaguas*, *Claroqueleo* y *LIJ Ibero*.

Gregorio Hernández Zamora. Doctor en Lengua y Cultura Escrita por la Universidad de California en Berkeley; maestro en Ciencias por el Cinvestav-IPN y licenciado en Sociología por la UNAM. Fue becario Fulbright y UC-MEXUC en Estados Unidos e investigador de posdoctorado en Vanderbilt University. Es profesor-investigador de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Cuajimalpa; profesor y fundador de la línea de Lengua y Cultura Escrita en el posgrado en Pedagogía de la UNAM. Pertenece al Grupo Latinoamericano de Especialistas en Alfabetización y Cultura Escrita y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Coordina el seminario permanente de Cultura Escrita y Postcolonialidad. Ha sido investigador, docente y diseñador educativo en el Cinvestav-IPN, la SEP, ILCE, ISCEEM, UAM-X y la UNAM.

Leer y escribir en la universidad. Prácticas de lectura y escritura de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual

Reading and Writing in University: Practices of Reading and Writing in Young University Students with Intellectual Disability

María Edith Reyes Lastiri

COORDINADORA DEL PROGRAMA SOMOS UNO MÁS
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
maria.reyes@ibero.mx

Diana Cruz Juárez

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
diana.cruzju@ibero.mx



RESUMEN

Se presentan las experiencias de lectura y escritura que desarrollan los jóvenes estudiantes del programa Somos Uno Más en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. En ellas se destacan elementos que resultan fundamentales para incidir en aspectos socioemocionales, cognitivos y de formación prelaboral, los cuales evidencian las prácticas de inclusión educativa y social en un contexto universitario para alumnos con discapacidad intelectual. Se comparten ejemplos de escritura que muestran características de funcionalidad porque son adecuadas a los intereses, edades y necesidades de los alumnos, y pertinentes al ambiente escolar universitario.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, leer y escribir, universidad, educación inclusiva.

ABSTRACT

Presented here are experiences of reading and writing, skills developed by young students of the Somos Uno Más Program at the Universidad Iberoamericana in Mexico City. Highlighted in these experiences are elements that proved fundamental for socio-emotional and cognitive development as well as pre-employment training, thus emphasizing inclusive educational and social practices in a university context for students with intellectual disabilities. In addition, examples are shared of forms of writing that are likely functional precisely because they are tailored to the interests, ages, and needs of students and applicable in an academic university. The closing comments aim to show that writing practices of students that belong to this program are relevant because they are based on different support materials that facilitate the learning processes in people with intellectual disability.

Keywords: Intellectual disability, reading and writing, university, inclusive education.

Fecha de recepción: 20/03/2019

Fecha de aceptación: 07/06/2019

1. *La escritura y la lectura de personas con discapacidad intelectual*

Existe una estrecha relación entre escritura, vida y escuela; esta afirmación la argumenta Cassany exponiendo que hay una disposición a escribir desde que tenemos un certificado de nacimiento, un carnet o credencial de identidad, tenemos alguna propiedad que consta por medio de escrituras o realizamos actividades a través de contratos. Además, afirma que las posibilidades socioculturales en la vida se relacionan con la escolarización, y que los procesos que se dan en este contacto escolar son a través de la escritura. En consecuencia, y parafraseando sus palabras, mucho de la vida se relaciona con la capacidad de leer y escribir.

Una de las finalidades de la escritura, de acuerdo con Riaño, es concebirla como un “instrumento de expresión y reflexión que le abre las puertas al educando a nuevos conocimientos y a su entorno donde predomina la información escrita” (104). Considerando los planteamientos de Cassany y Riaño, que argumentan las prácticas de lectura y escritura para todos, reviste también plena importancia en personas con discapacidad intelectual, sobre todo por el enfoque de derechos y de equiparación de oportunidades en el que vivimos actualmente.

Partimos de la idea de que las personas con discapacidad intelectual realizan prácticas de lectura y escritura, que tardan tiempos diferentes en lograr determinada destreza en éstas y que, como apunta Riaño, “es común encontrar en las aulas de clase de personas con discapacidad intelectual un marcado predominio de prácticas tradicionales en la enseñanza de la escritura” (96). La autora señala que es evidente que las maneras de enseñar a leer y escribir a los estudiantes con discapacidad intelectual “están marcadas en su mayoría por la utilización de ejercicios que promueven la mecanización y la memorización y no la comprensión e interiorización del sentido que en realidad tiene el acto de escribir” (96). En consecuencia, Riaño identifica en su investigación dentro de colegios que realizan prácticas de escritura con este colectivo que los estudiantes presentan “sentimientos de frustración,

temor y apatía al realizar producciones escritas” (96). También destaca que los alumnos con discapacidad intelectual permanecen hasta seis años en el mismo curso, sin que sus avances resulten gratificantes.

2. *Algunas estrategias que apoyan el aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes con discapacidad intelectual*

El marco teórico que fundamenta la selección de acciones para generar éxito en la inclusión universitaria de los jóvenes con discapacidad intelectual en la Ibero hace referencia a las diversas estrategias que apoyan conceptualmente el diseño, la realización y la evaluación del trabajo con los estudiantes del programa Somos Uno Más. En cada estrategia, se involucra algún aspecto relacionado con leer, escribir, comprender lo leído, seguir instrucciones, elaborar un recado, mandar un correo, contestar un mensaje de WhatsApp, entre numerosas acciones que usamos cotidianamente y que implican la acción de escribir.

2.1 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Una de las estrategias que apoyan el trabajo con estudiantes que tienen discapacidad intelectual en este programa educativo es el llamado Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Éste se define:

[como] un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que: *a)* proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje (Center for Applied Special Technology [CAST]).

Sánchez *et al.* destacan en su investigación los principales hallazgos del DUA en torno a los beneficios que proporciona, tanto a estudiantes en niveles educativos en general, como en los contextos universitarios y en los casos revisados. Esto determina que existen evidencias de “mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de todas las personas” (128). Para los autores citados, su investigación revela que las medidas implantadas sobre el DUA en las comunidades universitarias resultan de beneficio para estudiantes con o sin discapacidad,

lo cual ha motivado a “las administraciones educativas de las universidades, y los propios profesores, [a] replantearse sus prácticas docentes desde un paradigma proactivo como es el del diseño universal aplicado a la educación superior” (129).

2.2 Accesibilidad cognitiva y lectura fácil

La *accesibilidad cognitiva* es un concepto relacionado con “cómo las personas entienden el significado de sus entornos, de los objetos, de los carteles o situaciones informativas, a las noticias o a cualquier documento escrito” (León *et al.*). En palabras muy simples, algo es accesible cuando resulta comprensible o se entiende de manera muy sencilla; la idea es que logremos entender lo que nos rodea, nuestro entorno, con quienes nos relacionamos, para que, en consecuencia, nuestra calidad de vida y bienestar sean mayores.

Uno de los fundamentos en que se apoya la accesibilidad cognitiva es la denominada *lectura fácil*; ésta es una herramienta que se usa mucho en contextos de trabajo con personas que tienen discapacidad intelectual. La lectura fácil adapta diferentes textos para escribirlos de una forma amable o amigable y más sencilla; la meta es hacer comprensible la información a la persona que presenta discapacidad intelectual.

La lectura fácil es un derecho de todas las personas con dificultades de comprensión lectora para acceder a la información y a la cultura; asimismo, es una herramienta que permite elaborar textos de calidad, acercándolos y haciéndolos comprensibles a todas las personas.

Otra forma de entender la accesibilidad cognitiva, además de la lectura fácil, es la *cultura lectora*. Los expertos de Plena Inclusión –organización española que apoya a personas con discapacidad intelectual y que ha realizado numerosos materiales de lectura fácil; se sugiere, si hay interés en el tema, consultar: www.plenainclusion.org– señalan que “la competencia lectora se entiende hoy como un prerrequisito para el aprendizaje, para el desenvolvimiento de cualquier tarea cotidiana, para sentirse informado, activo y participativo” (León, Jastrzebska y Martínez-Huertas).

Finalmente, los alumnos del programa Somos Uno Más usan estas estrategias para entender su

entorno, para adquirir aprendizajes con significado para el que aprende y para producir materiales de escritura que les permitan comprender y apropiarse de nuevos conocimientos.

2.3 Planificación centrada en la persona

El concepto de la *planificación centrada en la persona* tiene como punto de partida el reconocimiento de la dignidad de cada individuo, y es desde Plena Inclusión donde se localizan materiales que reconocen que este enfoque ofrece distintas estrategias basadas en valores que buscan el empoderamiento de las personas; es decir, el propósito es apoyar la construcción del proyecto de vida plena para cada una de ellas.

O’Brian propuso los siguientes valores para caracterizar a esta útil herramienta que planifica acciones para el trabajo de personas con discapacidad intelectual:

- a) La persona pertenece a un contexto social.
- b) La persona debe de contar con una red de relaciones significativas, entre ellas, la amistad.
- c) La persona es la protagonista de su vida.
- d) Debemos basarnos en el respeto y potenciar los roles sociales valorados.
- e) Apoyar el desarrollo de competencias y habilidades.

Tomando en cuenta los valores citados, la planificación centrada en la persona tiene como objetivo lograr una vida de calidad, el cual se relaciona con otras herramientas de trabajo que se citarán adelante. Carratalá *et al.* señalan que la planificación centrada en la persona incluye los planes de apoyo individual y lo esencial es identificar lo que es bueno “para” la persona y lo que es bueno “desde” la persona según sus intereses y prioridades.

2.4 Calidad de vida y sistema de apoyos

El concepto de *calidad de vida* pretende la mejora de los servicios y apoyos a personas con discapacidad intelectual. Por esta razón, se trata de un referente teórico para trabajar con los alumnos del programa Somos Uno Más.

Schalock señala que la “calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal que presenta las siguientes características: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades éticas-universales; (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) está influenciada por factores personales y ambientales” (22).

A continuación, el marco de calidad de vida se presenta en la Tabla 1. Ésta incluye las dimensiones implicadas y los indicadores de ejemplo, los cuales permiten identificar los resultados personales, así como una noción social que ayuda como guía para las actividades y los programas que mejoren la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

TABLA 1

Marco conceptual y de medida de la calidad de vida

DIMENSIÓN	INDICADORES DE EJEMPLO
Desarrollo personal	Nivel educativo, habilidades personales, comportamiento adaptativo
Autodeterminación	Elecciones, decisiones, autonomía, control personal, objetivos personales
Relaciones interpersonales	Redes sociales, amistades, actividades sociales, interacciones
Inclusión social	Integración y participación en la comunidad, papeles comunitarios, apoyos
Derechos	Humanos (respeto, dignidad, igualdad) Legales (acceso, tratamiento legal justo)
Bienestar emocional	Seguridad, experiencias positivas, satisfacción, autoconcepto, ausencia de estrés
Bienestar físico	Estado de salud y nutrición, entretenimiento y ocio
Bienestar material	Situación financiera, estatus laboral, vivienda, posesiones

Diseño propio.

De forma paralela a las dimensiones e indicadores de la calidad de vida, señalados en la Tabla 1, aparece el paradigma de apoyos. Schalock y Verdugo afirman que este paradigma ha tenido dos fuertes impactos en las prácticas y políticas hacia personas con discapacidad:

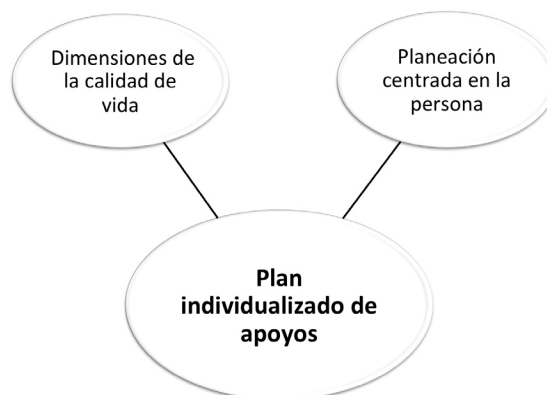
- a) Los apoyos se orientan con la planificación centrada en la persona hacia resultados exitosos en su inclusión en la comunidad, en la autodeterminación y en su crecimiento personal.
- b) Se han implementado apoyos individualizados que se relacionan con las dimensiones básicas de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual (ver Figura 1).

La Figura 1 expone sintéticamente que las dimensiones de la calidad de vida –desglosadas en la Tabla 1– y la planeación centrada en la persona que toma en cuenta el perfil de cada estudiante y valora sus fortalezas y barreras para el aprendizaje son aspectos nodales para elaborar un plan individualizado de apoyos que oriente a cada alumno en su desempeño en la universidad. Los apoyos pueden ser desde ayudas técnicas: adaptadores para tomar lápiz o plumas, uso de atril, *apps* en dispositivos móviles, textos de lectura fácil, algún acompañante, entre muchos otros.

3. *Experiencias de comunicación escrita de los estudiantes del programa Somos Uno Más*
Bajo este contexto de prácticas de escritura, resulta esencial lo que afirma Cassany: “los materiales de lectura y de escritura que se empleen en el aula deben ser naturales, reales, intencionales, y contextualizados” (88). Todas éstas son características identificables en la formación académica básica que

FIGURA 1

Calidad de vida y el paradigma de apoyos



sostiene la propuesta educativa y social de Somos Uno Más en la Ibero. Hemos desechado las prácticas tradicionales de enseñanza basadas exclusivamente en la memorización o decodificación, para practicar con alternativas que permitan una inmersión en procesos cognitivos que den sentido y funcionalidad a la ejecución de acciones de escritura.

Los materiales de lectura y escritura de los estudiantes de Somos Uno Más se enfocan en aumentar los niveles de apropiación, motivación y confianza para aprender a escribir. En este sentido, se da la relación entre los materiales y formas de enseñanza adecuados al contexto. En el caso que nos ocupa –en un ambiente universitario– son intencionales, porque se eligen con el fin de mejorar la comunicación; son materiales, reales y naturales, porque parten de las propias experiencias y necesidades de los alumnos.

Al rescatar las ideas expuestas hasta este punto, resulta posible identificar que las experiencias de comunicación escrita de los estudiantes de Somos Uno Más tienen un sustento teórico que fundamenta su pertinencia y asegura un éxito de comprensión adecuada en los ámbitos de inclusión en los que interactúan.

4. *Acercamiento a distintos textos de los alumnos del programa educativo y social Somos Uno Más*

A través de las actividades que se realizan en aula, los estudiantes ponen en práctica diferentes habilidades como: el manejo de la información; la expresión de ideas, opiniones, sentimientos; el relato de hechos y situaciones cotidianas empleando correctamente la temporalidad y la causalidad; la creación y la transformación de textos; y la expresión oral y escrita por medio de breves exposiciones de temas sencillos.

Los acercamientos a las prácticas de lectura y escritura que realizan los estudiantes en el programa Somos Uno Más favorecen el ejercicio de éstas como un proceso con sentido y funcionalidad para ellos. A su vez, se ha desechado la visión tradicional de memorización, la realización de planas o dictados u otras actividades frustrantes o desmotivadoras hacia el ejercicio de la escritura.

Los alumnos que ingresan a esta propuesta educativa y social tienen la oportunidad, durante los dos primeros periodos, de trabajar en un proceso de Formación Académica Básica, a través del cual y de acuerdo con sus características individuales de desarrollo escolar, ejercitan diversas herramientas que les permiten ocuparse de tres aspectos académicos:

- Comunicación y lenguaje
- Competencias cognitivas y de cálculo
- Competencias digitales

El área de comunicación y lenguaje es la que nos ocupa en este artículo, por lo que a continuación compartimos algunos ejemplos seleccionados para su evidencia y comprensión y, desde la experiencia académica de los estudiantes universitarios con discapacidad intelectual, las estrategias para la lectura y la producción escrita en su estadía en el programa.

a) Resúmenes

Estas producciones, además de realizar lectura y comprensión del texto, permiten que los alumnos desarrollen la capacidad para identificar ideas principales y secundarias. Utilizamos recursos como libros, revistas, periódicos y sitios web. En las revistas y las noticias de la Ibero, hay artículos de interés y pertenecientes al contexto en el que se desenvuelven los alumnos del programa Somos Uno Más.

b) Exposiciones orales

Son un recurso pedagógico muy importante, cuyo propósito consiste en que los estudiantes sean capaces de comprender, apropiarse y explicar a otros diferentes conceptos, temas, situaciones o experiencias personales.

Además de la expresión oral, en el proceso de preparación del producto se trabaja la búsqueda y la organización de la información, así como la elaboración de un guion escrito, que utilizan como apoyo durante la exposición; esto le da claridad y orden al discurso.

c) Reporte de conferencias

Los estudiantes asisten a algunas de las conferencias que se imparten en la universidad y se les solicita realizar un reporte por medio de un texto, en el que plasmen las

Tren interurbano: afectara paisaje sonoro de CDMX y Toluca

Este tren afectara el paisaje sonoro de las zona de Toluca y CDMX entre ellas Santa Fe. Las ondas sonoras chocaran con la superficie de los edificios, lo que logrará que el sonido se refleje y se perciba de manera molesta.

El ruido podría dañar a la fauna urbana local.

La doctora de Gortari encabeza el proyecto “Caracterización del paisaje sonoro”

Su objetivo es registrar el sonido mediante grabaciones y mediciones de frecuencias y decibeles para comparar de qué manera evoluciona el sonido y cómo impacta a habitantes que trabajan en Santa Fe como en la vida dentro del campus de la IBERO.

En la IBERO el sonido se medirá en espacios abiertos más frecuentados y donde haya más interacción social para determinar si el ruido que se genera interfiere con las actividades académicas para ver si logra que las personas tengan concentración y las dejen pensar.

Es una investigación multidisciplinar en donde participaran arquitectos, ingenieros y más adelante psicólogos y pedagogos para determinar de qué manera la Ibero podrá contribuir para mejorar las condiciones sonora fuera y dentro del campus.

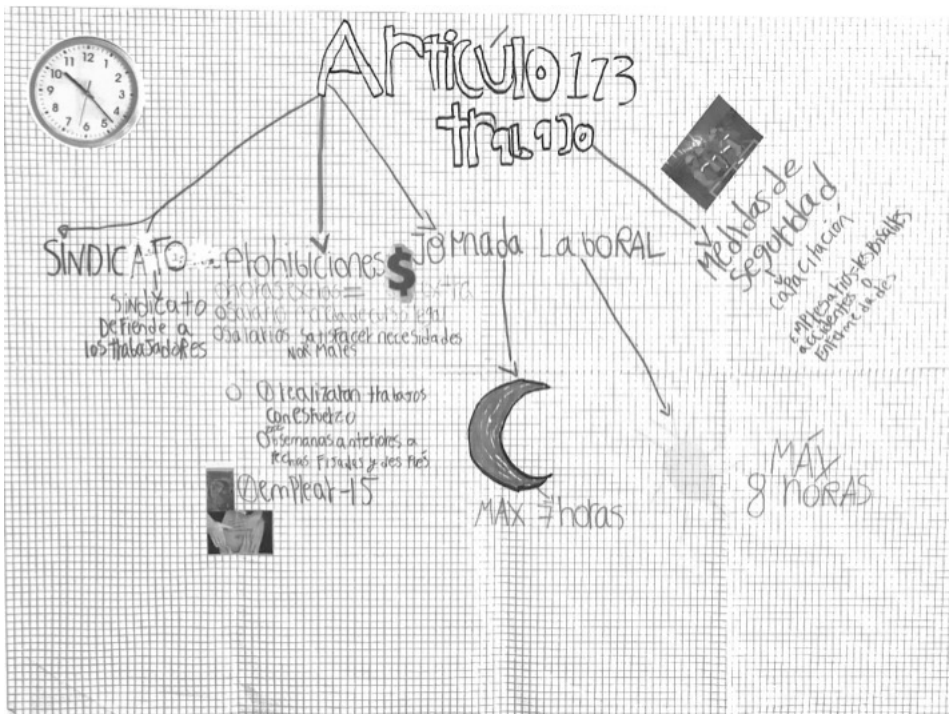
La investigación se apoya por la Procuraduría ambiental y la Procuraduría Ambiental y del Ordenamiento (PAOTC).

ideas generales del tema expuesto. Posteriormente se hace una puesta en común y se acuerda la información relevante que se construye de forma grupal.

d) Reporte de actividades

Otro recurso de escritura consiste en solicitar a los estudiantes un texto en el que describan una acti-

Rotafolio sobre el artículo 3.º constitucional realizado por un alumno del programa Somos Uno Más



vidad realizada dentro o fuera del programa a la que agreguen comentarios personales, a través de los cuales plasmen sus pensamientos y emociones.

d) Glosario

El glosario es un recurso usado con el objetivo de que los estudiantes amplíen su léxico. La actividad consiste en revisar diversas lecturas en las que los jóvenes identifiquen palabras que no conocen o que han escuchado mencionar y de las no saben su significado.

Además de reforzar la habilidad para buscar información, se utilizan recursos tecnológicos para realizar el registro de estas palabras.

e) Uso de apps

Un recurso que se emplea para trabajar con jóvenes que no tienen el proceso de lectura y escritura completado es el manejo de dispositivos móviles que usan aplicaciones que apoyan su comunicación; entre éstas, destaca Voice Over, que lee en voz alta lo que dice la pantalla. También usamos la aplicación de grabadora para que los alumnos se escuchen y con esta práctica mejoren su expresión oral y recuperen información de clases, conferencias o tareas en el contexto áulico.

Consideraciones finales

Es esencial para los estudiantes del programa Somos Uno Más conocer el objetivo de sus producciones comunicativas, pues ellos realizan prácticas de escritura que tienen propósitos muy claros, entre ellos:

- Identificar que reportan conferencias, eventos o programas de televisión, radio o películas.
- Identificar que se apoyan en organizadores gráficos para realizar exposiciones de diferentes temas.
- Identificar que explican noticias de lo que sucede en su universidad, en el país o en el mundo.

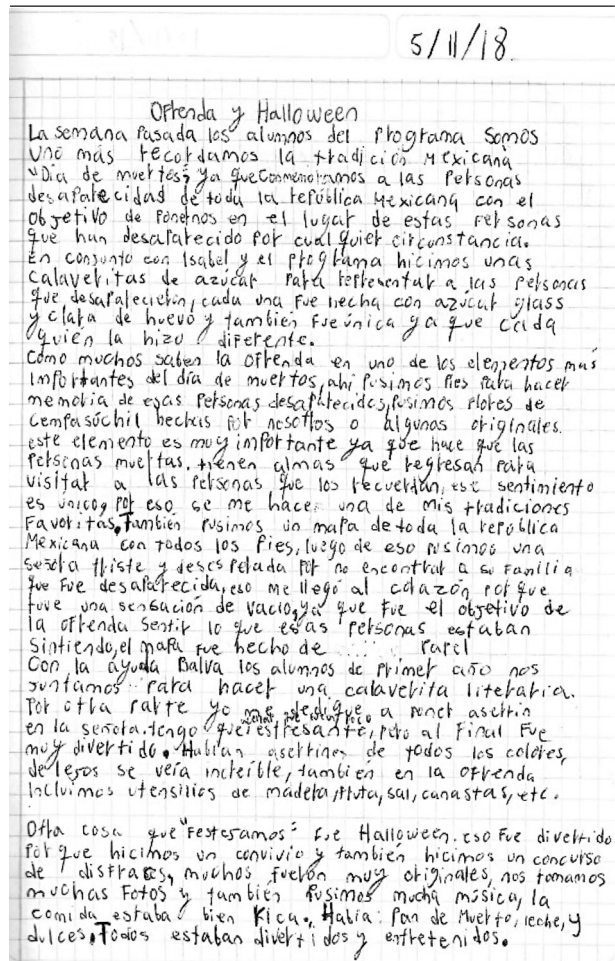
Ejemplo de un escrito sobre la conferencia “Sin trata”, realizado por un estudiante del programa Somos Uno Más

Miércoles 5 de septiembre de 2018

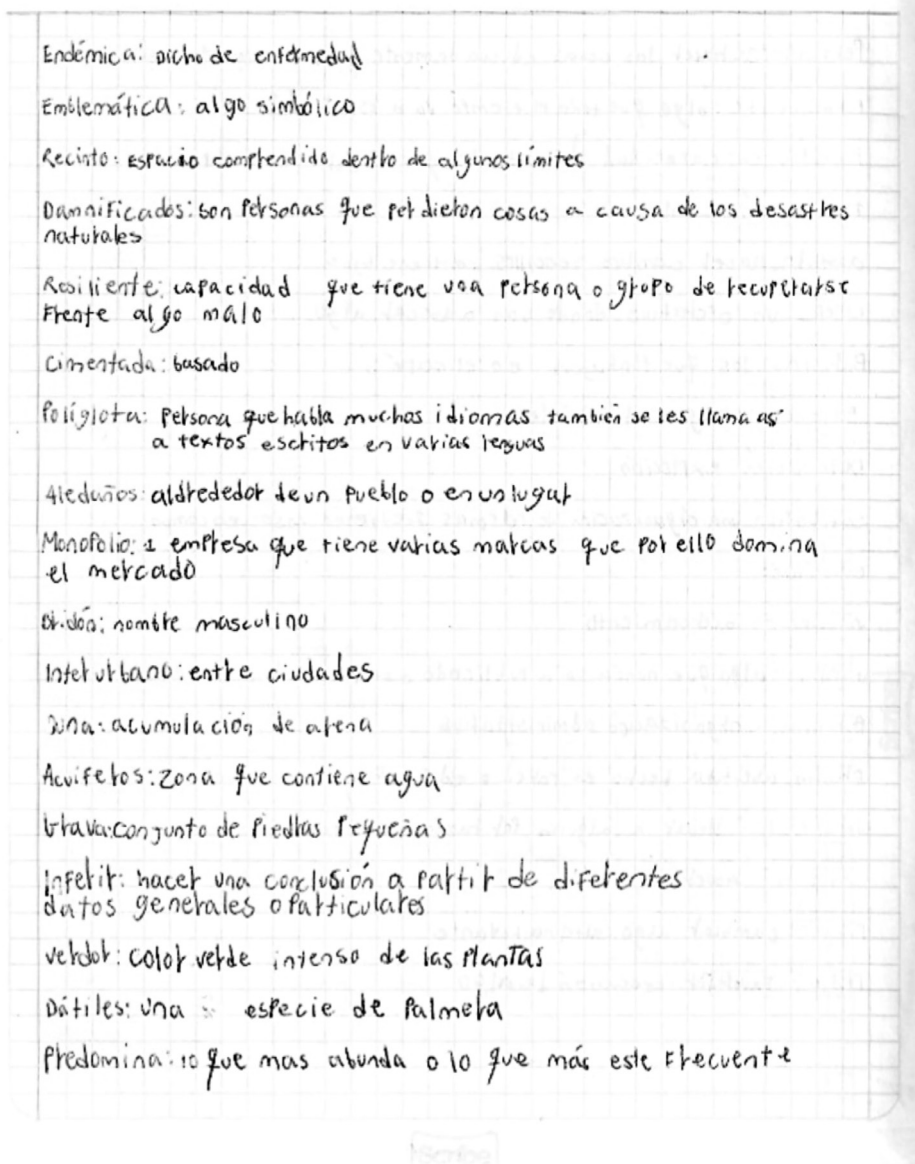
REPORTE DE LA CONFERENCIA

- 1) ¿Cuál fue el tema de la conferencia?
RELACIONES PELIGROSAS
- 2) Escribe 3 ideas
 - 1 Las relaciones pueden ser peligrosas porque el novio puede maltratar a la novia
 - 2 No es bueno tener celos por otro chico
 - 3 Esta mal que el novio solo quiere que la novia estuviera con el
- 3) ¿Qué te gustó de la conferencia?
Lo que más me gusto de la conferencia fue el que hombre No puede maltratar a la mujer, se deben respetar las decisiones de los demás.

Ejemplo de la descripción de las actividades culturales del mes de noviembre, realizado por un estudiante del programa Somos Uno Más



Ejemplo de glosario elaborado por un estudiante del programa Somos Uno Más durante el periodo de Otoño



- Identificar que la tarjeta de felicitación de cumpleaños para un compañero, realizada por ellos, expresa sus emociones y buenos deseos.
 - Identificar que aprenden el significado de nuevas palabras.
 - Identificar que pueden expresarse con autonomía y autodeterminación para saber decir su palabra.
- Todas las experiencias de lectura y escritura en Somos Uno Más son adecuadas a la edad, necesidades e intereses de los jóvenes adultos universitarios con discapacidad intelectual y están basadas en una *planificación centrada en la persona*.
- A su vez, se toman en cuenta estrategias de *accesibilidad cognitiva* y la técnica de *lectura fácil*, herramientas invaluable para que los jóvenes apropien

conocimientos y sigan aprendiendo en el contexto universitario.

Asimismo, se incluyen medidas basadas en el DUA, que generan beneficios en la lectura y en las

prácticas de escritura de los estudiantes con discapacidad intelectual que viven su experiencia educativa y social universitaria. ■

REFERENCIAS

- Carratalá, Ana, *et al.* "Planificación centrada en la persona." *Plena Inclusión*. Madrid, España: Fundación San Francisco de Borja para personas con Discapacidad Intelectual/Centro San Rafael, 2017. Web. Recuperado de: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_planificacion_plena_inclusion_completob.pdf.
- Cassany, Daniel. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999. Impreso.
- Center for Applied Special Technology (CAST). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Trad. al español de Carmen Alba Pastor *et al.* Wakefield, MA, 2011. Recuperado de: http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Fontana, Adriana. "Construir la escritura." *Propuesta Educativa* 28 (2007): 111-115. Impreso.
- León, José, *et al.* *Informe Nacional del Proyecto sobre Competencia Lectora de Personas Adultas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID)*. España: Universidad Autónoma de Madrid/Universidad de Alcalá de Henares, 2019.
- O'Brian, J. "A Guide to Life-Style Planning: Using the Activities Catalog to Integrate Services and Natural Systems." *A Comprehensive Guide to the Activities Catalog: An Alternative Curriculum for Youth an Adults with Severe Disabilities*. Eds. Barbara Wilcox y Thomas Bellamy. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1987. 175-189. Impreso.
- Rendón, Pedro. "#INVESTIGACIÓN Tren Interurbano afectará paisaje sonoro de CDMX y Toluca." 2019. Universidad Iberoamericana. 15 febrero 2019. Web. Recuperado de: <https://ibero.mx/prensa/investigacion-tren-interurbano-afectara-paisaje-sonoro-de-cdmx-y-toluca>.
- Riño Rincón, Diana Marcela. "La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual." *Enunciación* 17, 1 (enero-junio 2012): 95-107. Impreso.
- Sánchez, Sergio, *et al.* "El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad." *Contextos Educativos* 19 (2016): 121-131. Impreso. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5329063.pdf>
- Schalock, Robert L. "La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales." *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 40 1, 229 (2009): 22-39.
- Schalock, Robert L., y Miguel Ángel Verdugo. "El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual." *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 38, 4, 224 (2007): 21.

SEMBLANZAS

María Edith Reyes Lastiri. Es doctoranda del programa Diversidad y Desarrollo Socioeducativo por la Universidad de Valladolid, España, maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana, licenciada en Educación Especial y maestra normalista. Coordinadora de Somos Uno Más: Programa de Inclusión Educativa y Social para Jóvenes con Discapacidad Intelectual del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana. Cuenta con más de treinta años de experiencia en la atención de niños y jóvenes con dificultades educativas y diferentes tipos de discapacidad. Trabajó en su investigación de tesis doctoral con el tema de Indicadores de Inclusión en Instituciones de Educación Superior.

Diana Cruz Juárez. Profesiona identificada con la Filosofía Humanista, pedagoga por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM con experiencia en el trabajo relacionado con grupos vulnerables entre ellos la educación no formal para adultos, especialmente la vinculada con dificultades en el aprendizaje y discapacidad. Sus experiencias laborales sobresalientes son con comunidades de trabajadores de la construcción, jóvenes con alguna discapacidad y actualmente con estudiantes universitarios con discapacidad intelectual.

Didac. Nueva época

PAUTA EDITORIAL PARA ARTÍCULOS

1. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: didac@uia.mx
2. La recepción de un artículo no garantiza su publicación. Todo artículo está sujeto a una evaluación preliminar que determinará si cumple con los criterios para ser sometido a dictamen. De ser así, el artículo será evaluado por el Comité Editorial, y se mantendrá el anonimato entre autores y dictaminadores. Una vez concluido el proceso, se emitirá un dictamen con alguno de los siguientes resultados: “Aprobado”, “Condicionado” (es decir, que requiere modificaciones menores o mayores) o “Rechazado”. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes.
3. Todos los artículos deberán ser inéditos y estar escritos en español. No se aceptan artículos que hayan sido publicados previamente, en ninguna de sus versiones, o una parte, o aquellos que estén propuestos para publicarse en otra revista.
4. El contenido debe estar orientado a incidir en algún aspecto de la educación a cualquier nivel como apoyo al trabajo docente e incluir lo que la literatura reciente refiere en torno al tema.
5. El contenido debe corresponder con el tema propuesto en la convocatoria del número de la revista en el que se busca publicar.
6. Se aceptarán principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigación serán aceptados, siempre y cuando se les otorgue un tratamiento que atienda lo estipulado en el inciso 4 de esta pauta.
7. El contenido puede variar de acuerdo con la sección a la que va dirigido el artículo:

Fábrica de Innovaciones reúne textos de divulgación que buscan exponer una postura o compartir una experiencia exitosa, así como propiciar la reflexión, con respecto al tema del número de la revista. Se podrán incluir sugerencias para la práctica docente cotidiana, en cualquier

nivel y espacio educativo, que sean producto de la experiencia directa en el aula. El formato puede ser a manera de ensayo o de narración de alguna experiencia innovadora sobre la temática en cuestión. En ambos casos, deberá incluirse un apartado con recomendaciones de aplicación en el aula. Su contenido está dirigido al docente en general.

La Educación al Microscopio incluye artículos de investigación profunda y rigurosa, así como aquellos especializados que diserten sobre el tema del número. Se aceptan investigaciones realizadas por estudiantes de maestría o doctorado, que generen conocimiento al área pedagógica. Si se considera conveniente, se podrá incluir un apartado con recomendaciones de aplicación en el aula. Los artículos de esta sección están dirigidos a conocedores de pedagogía y didáctica.

¿Qué se está haciendo en la Ibero? es la sección a la cual pertenecen artículos de difusión que den a conocer a toda la comunidad alguna práctica actual de la Universidad y promuevan lo que se hace en la Institución.

8. El artículo deberá incluir:
 - Título: tanto en inglés como en español (máximo 15 palabras en ambos idiomas)
 - Nombre completo de todos los autores (nombre/s propios, apellido paterno, apellido materno), sin abreviaturas
 - Grado académico del (los) autor(es)
 - Breve semblanza de cada autor (máximo 300 caracteres)
 - Institución a la que pertenecen (en su caso) y el país de procedencia
 - Por lo menos un correo electrónico, con el nombre completo de la persona a la que se enviarán los correos relacionados con el artículo, así como la sección a la que va dirigido (de las mencionadas en el inciso 7 de esta pauta)

- Un resumen en español y en inglés de entre 120 y 160 palabras, y las palabras clave en ambos idiomas
 - Texto con las características de la sección a la que va dirigido el artículo (de acuerdo con el inciso 7 de esta pauta)
 - Citas textuales o paráfrasis, cuando así se requiera, debidamente referenciadas, de acuerdo con el inciso 14 de esta pauta (formato MLA).
 - Un apartado con bibliografía *sugerida*
 - Referencias bibliográficas de todas las citas textuales o paráfrasis incluidas dentro del texto, de acuerdo a lo estipulado en el inciso 15 de esta pauta (formato MLA)
9. El máximo de palabras por artículo es de 3500, sin contar resumen, *abstract*, palabras clave ni referencias bibliográficas.
 10. Los editores se reservan el derecho de reubicar el artículo en alguna de las secciones, que se considere más conveniente por el tipo de artículo del que se trate.
 11. Se sugiere, en aras de la claridad, incluir secciones o apartados cuando se considere oportuno.
 12. Los cuadros, gráficas e ilustraciones deberán presentarse numerados y debidamente identificados y referidos en el cuerpo del texto.
 13. Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario.
 14. Citación y paráfrasis
 - La cita textual debe presentarse entrecortada y con una referencia que mencione al autor y la página de la que se ha extraído la información. Se pueden colocar estos datos juntos o separados y fuera o dentro del paréntesis, dependiendo de cómo esté redactado el artículo.

Ejemplos:

“En verdad, si el contenido de esta acción refleja las contradicciones del área, estará indiscutiblemente constituido por su temática significativa” (Freire 141).

Como señala Paulo Freire “¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado

para entender el significado terrible de una sociedad opresora?” (42)

- Si una cita textual abarca más de cuatro renglones o requiere un énfasis especial en el texto, se escribe sin comillas, en un bloque separado del texto, con una sangría de 2.5 cm y a doble espacio. Se utilizan puntos suspensivos cuando se omite una palabra, frase u oración. Cuando se suprime más de una oración y continúa la cita, se deben escribir cuatro puntos suspensivos. Si se hace la referencia después de la omisión, se escriben tres puntos y a continuación de la referencia punto final.

Ejemplo:

Coll se refiere al aprendizaje como un proceso complejo que va más allá de la memorización:

Esto es posible gracias al hecho de que el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido que debe aprenderse, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos desempeñan un papel decisivo... En efecto, la actividad mental constructivista de los alumnos se aplica ... (19-20).

- Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se abrirá un paréntesis en el que se especifique(n) la(s) página(s).

Si la cita indirecta o referencia no menciona al autor, se debe incluir entre paréntesis el(los) apellido(s) del autor y la(s) página(s) de la obra, ambos datos separados por un espacio.

Ejemplo:

Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Domínguez 129).

Cuando se nombra al autor dentro del texto, únicamente se debe de introducir entre paréntesis la(s) página(s).

Ejemplo:

Chomsky confirma este argumento (185-189).

En el caso de citar más de una obra del mismo autor, se debe introducir en las correspondientes referencias los títulos en cursivas de dichos trabajos:

Ejemplos:

El planteamiento anterior coincide con la tesis de Nussbaum (*Crear capacidades* 47)

Nussbaum confirma el supuesto tratado (*Essays on Aristotle's de anima* 55).

Tal como se ha confirmado en los últimos años (Nussbaum, *Crear capacidades* 37)

- Hasta tres autores:

Ejemplo:

Tal como lo señalan ciertos autores (Chomsky y Foucault 47).

- Si la obra tiene más de tres autores, escribir únicamente el autor mencionado en la entrada bibliográfica y escribir a continuación et al.

Ejemplo:

Así como se ha mencionado anteriormente (Lauter et al. 225-229).

15. La bibliografía referida a lo largo del texto debe incluirse al final del artículo, bajo el título de "Referencias". No se incluyen obras que no hayan sido referidas en el texto. Deberá aparecer en orden alfabético, con sangría francesa, utilizando mayúsculas y minúsculas, de acuerdo con el formato MLA, a saber:

LIBROS

Apellido, nombre. *Título del libro*. Edición. Ciudad de publicación: Editorial, año de publicación. Medio de publicación.

Ejemplo:

Rogers, Carl. *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós, 1966. Impreso.

Hasta tres autores:

Apellido seguido de nombre del primer autor en orden de aparición de la portada. Palabra y antes del último autor. Nombre de pila seguido de apellido de siguiente(s) autor(es) Título del libro. Edición. Ciudad de publicación: Editorial, año de publicación. Medio de publicación.

Ejemplo:

Magasich, Jorge y Jean-Marc de Beer. *América mágica: mitos y creencias en tiempos del descubrimiento del nuevo mundo*. Santiago: LOM ediciones, 2001. Impreso.

Tres o más autores:

Apellido seguido de nombre del primer autor en orden de aparición de la portada. Coma. Frase et al. Título del libro. Edición. Ciudad de publicación: Editorial, año de publicación. Medio de publicación.

Ejemplo:

Gilman, Sander, et. al. *Hysteria beyond Freud*. Berkeley: U. de California, 1993. Impreso.

Autores corporativos y documentos oficiales:

Ejemplo:

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). *50 años a favor de la infancia*. México: Unicef, 1996.

CAPÍTULO O PARTE DE LIBRO

Apellido, nombre. Título de la parte citada, entrecomillado. Traductor de la parte citada, si es relevante. Título de la obra. Nombre del editor, compilador o traductor de la obra, antecedido de la abreviatura ed., comp. o trad., según corresponda. Lugar de publicación: Editorial, año. Páginas citadas. Medio de publicación.

Ejemplo:

Bazdresch, Juan E. "La integración afectiva". *Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre*. Coords. Ignacio Hernández-Magro, y Patricia Villegas. México:

Universidad Iberoamericana, 1996. 95-98. Impreso.

Más de una obra con el mismo autor:

Ejemplos:

Haynes, Stephen R. Noah's Curse. The Biblical Justification of American Slavery. Oxford University Press, 2007. Impreso

———. The Last Segregated Hour: The Memphis Kneel-Ins and the Campaign for Southern Church Desegregation. Oxford University Press, 2012. Impreso

ARTÍCULOS

Apellido, nombre. "Título del artículo" (entrecomillado). *Nombre de la revista (itálicas)*. Número de serie o nombre. Volumen. Edición. Fecha de publicación (año): Páginas. Medio de publicación.

Ejemplo:

Miranda, Paula. "Para qué podría servir la poesía". *Taller de Letras* 40 (2007): 183-188. Impreso.

SITIO WEB

Autor(es), compilador, editor o traductor. Título del trabajo (en itálicas si el trabajo es independiente, en redondas y entrecomillado si el trabajo forma parte de una obra). Título de la publicación. Instituto a cargo del sitio web (sólo sino es similar al sitio web). Fecha de publicación (día, mes y año). Medio de publicación (Web). Fecha que se consultó (día, mes y año).

Ejemplo:

Arenas, Magaly. Seminario sobre Ciudades resilientes y sustentables en el Instituto de Estudios Urbanos UC. Noticias UC 14 Oct. (2013): Web. 14 Oct. 2013

Sitio web académico

Apellido, nombre. Título del artículo entrecomillado. Nombre de la revista en itálicas. Número de serie o nombre. Volumen. Edición. Fecha de publicación (año). Páginas, medio de publicación. Fecha de consulta.

Ejemplo:

Nater, Miguel. "El beso de la Esfinge: La poética de lo sublime en *La amada inmóvil* de Amado Nervo y en los *Nocturnos* de José Asunción Silva". *Romanitas* 1.1 (2006): s.p. Web. 12 Oct. 2009.

Nota:

Cualquier caso no contemplado en estos lineamientos, favor de consultar:

Modern Language Association. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. 7th ed. New York: Modern Language Association, 2009. Impreso.

Modern Language Association. *MLA Handbook*. Eighth ed. New York: Modern Language Association, 2016. Impreso.

Pontificia Universidad Católica de Chile. "Guías Temáticas: Normas MLA: Inicio.. "3. Estrategias De Búsqueda - Tutorial Búsquedas Efectivas - Guías Temáticas en Pontificia Universidad Católica De Chile- Bibliotecas UC,. 2017. Web. 22 ene. 2019.

Para incluir ilustraciones:

- Las ilustraciones incluidas en el texto pueden tener formato ai (*illustrator*) editables, o jpg, con una calidad de al menos 300 ppp (puntos por pulgada) o dpi (*dots per inch*).
- Para obtener la máxima definición, en caso de estar demasiado pesadas, es necesario comprimirlas.

Para incluir fotografías:

- Se incluirá un máximo de tres fotografías por artículo.
- Las fotografías deben tener formato jpg para impresión con 300 dpi de calidad. Buscar contraste de luz adecuado, para que las imágenes sean nítidas al momento de imprimir.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

JURÍDICA IBERO

Jurídica Ibero. Nueva época. Revista semestral del Departamento de Derecho

REVISTA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN

Revista Iberoamericana de Comunicación. Publicación semestral del Departamento de Comunicación



Historia y Grafía. Publicación semestral del Departamento de Historia

Revista de Filosofía Universidad Iberoamericana

Revista de Filosofía Universidad Iberoamericana Publicación semestral del Departamento de Filosofía

REVISTA IBEROAMERICANA DE TEOLOGÍA

Revista Iberoamericana de Teología. Publicación semestral del Departamento de Ciencias Religiosas

Psicología Iberoamericana

Psicología Iberoamericana. Publicación semestral del Departamento de Psicología

Visita nuestras revistas electrónicas

www.iberomx/publicaciones



Para mayor información comunicarse a la Universidad Iberoamericana.
Prol. Paseo de la Reforma 880, col. Lomas de Santa Fe, 01219, CDMX
Tel. 5950 4000 / 9177 4400, exts. 4919, 7330 y 7600 publica@iberomx,
www.iberomx/publicaciones

“Leer y escribir en la universidad. Parte II”, explora estas prácticas en contextos diferenciados del aula. ¿Qué papel juegan las prácticas de lectura y escritura en el desarrollo de habilidades de autonomía en estudiantes universitarios con discapacidades intelectuales? ¿Qué papel asume la biblioteca universitaria en su interacción con docentes y currículum para la construcción de una cultura científica y el desarrollo de las habilidades informacionales que los estudiantes requieren? ¿Cómo aprovechar las plataformas y servicios de almacenamiento en procesos formativos en grupos de distintas zonas geográficas? ¿Cuáles son los aportes y retos que enfrentan los Centros de Escritura como estrategias institucionales clave en el acompañamiento de estudiantes, docentes e investigadores? ¿Cómo se construye la identidad de jóvenes investigadores cuando participan activamente en roles de expertos y pares en la lectura y escritura de textos científicos? ¿Cómo generar un pensamiento transformador en los estudiantes para transitar de receptores y repetidores de ideas a críticos y constructores de éstas?

Los artículos que componen esta segunda entrega ilustran el sentido que adquieren la lectura y la producción de textos escritos en el ámbito académico; exploran, no solamente los recursos o aspectos didácticos explícitos en procesos de aprendizaje, sino que reconocen al sujeto en su acción social y dan cuenta de los procesos de inclusión y de configuración de identidades inherentes a la formación.

Si bien, como afirman algunos autores, “*leer* es buscar significados y *escribir* es producirlos”, las experiencias e investigaciones presentadas nos invitan a reflexionar que este sentido es colectivo y no sólo individual y que es, además, una posibilidad en la construcción de prácticas inclusivas.

ISSN: 0185-3872 No.75



9770185387753