

DESDE LA LITERACIDAD ACADÉMICA II:

PERSPECTIVAS, EXPERIENCIAS Y RETOS



Universidad Autónoma
de Tlaxcala

Laura Aurora Hernández Ramírez
(Coordinadora)



Desde la literacidad académica II:
Perspectivas, experiencias y retos.

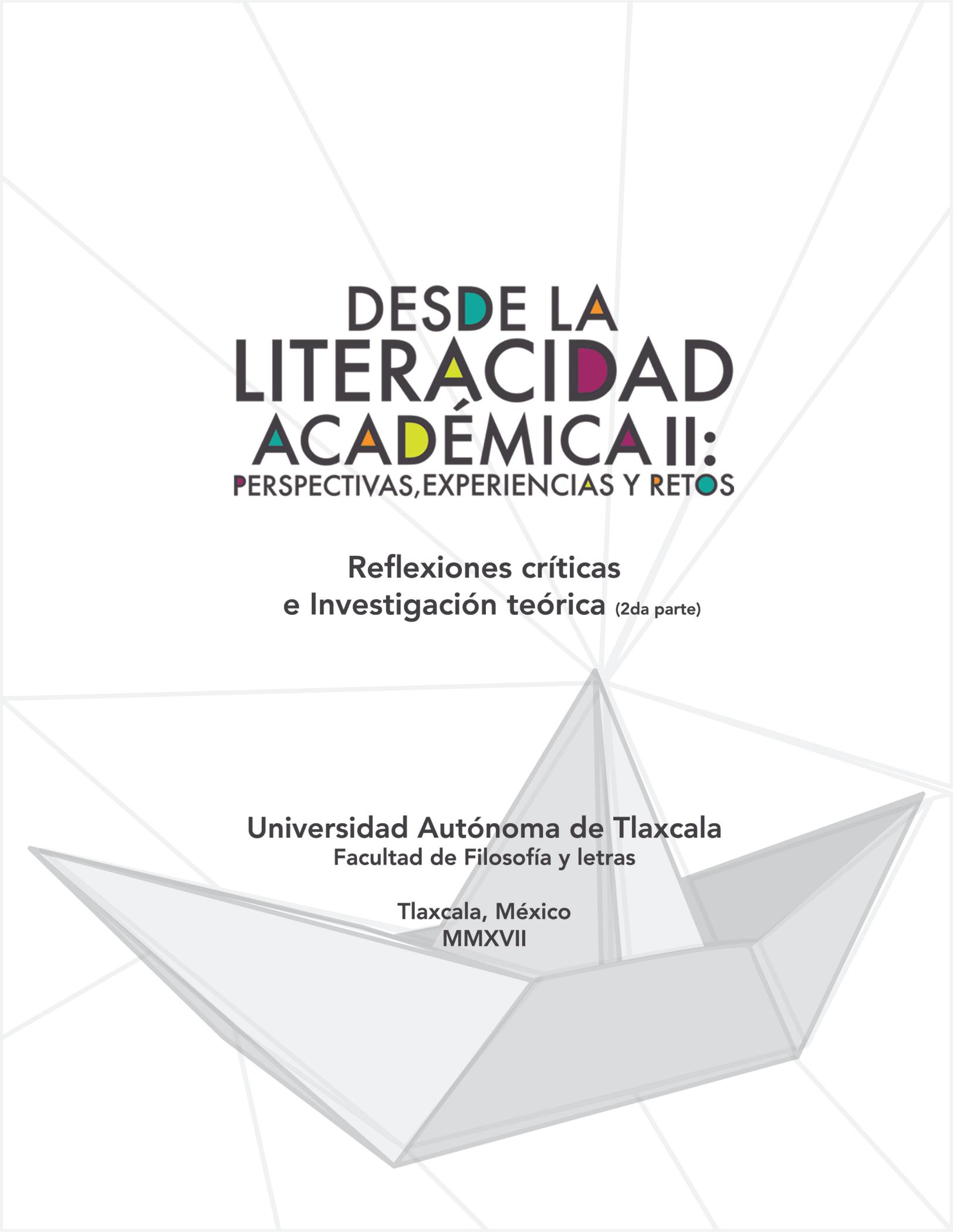
© Universidad Autónoma de Tlaxcala
Calle del Bosque s/n
Col. Centro.
Tlaxcala, Tlax.
CP. 90000

Primera edición: 2017

ISBN: 978-607-8432-93-6

Prohibida la reproducción parcial o total
de la obra sin la autorización de los au-
tores

Impreso en Tlaxcala, México



**DESDE LA
LITERACIDAD
ACADÉMICA II:
PERSPECTIVAS, EXPERIENCIAS Y RETOS**

**Reflexiones críticas
e Investigación teórica (2da parte)**

**Universidad Autónoma de Tlaxcala
Facultad de Filosofía y letras**

**Tlaxcala, México
MMXVII**

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Directorio

Mtro. Rubén Reyes Córdoba
Rector

Dr. Luis Armando González Placencia
Secretario Académico

Mtra. María Samantha Viñas Landa
Secretaria de Investigación Científica y Posgrado

Lic. Edilberto Sánchez Delgadillo
Secretario de Extensión Universitaria y Difusión Cultural

Mtro. Efraín Ortiz Linares
Secretario Administrativo

M.C. José Antonio Joaquín Durante Murillo
Secretario Técnico

M.A. Ernesto Meza Sierra
Secretario de Autorrealización

Mtro. Hugo Pérez Olivares
Coordinador de la División de Ciencias y Humanidades

Lic. Teodolinda Ramírez Cano
Directora de la Facultad de Filosofía y Letras

Mtro. Mario Díaz Domínguez
Secretario de la Facultad de Filosofía y Letras



ÍNDICE:

	Página
Desde la Literacidad: la crítica y la investigación. Presentación.....	1
Primera Parte	
1. El prisma de la literatura y su futuro en educación.....	7
Francisco González Gaxiola	
2. "Picking up" writing: Rethinking Pedagogy in Ligth of Phenomenological Analyses	28
David R. Russell	
3. Una reflexión sobre el plagio desde la perspectiva de la AAC	44
Martín Sánchez Camargo	
4. El aula, un espacio estratégico para desarrollar la expresión oral.....	57
Jaime René Serrano Altamirano	
5. La lengua oral náwuatl.....	69
Alfonso Hernández Cervantes Adriana Rosales Rodríguez	
6. Lectura y escritura críticas en la universidad para la construcción de sujetos críticos.....	84
César Ricardo Azamar Cruz	
7. Mediadores de la lectura en el nivel básico	97
Rebeca Díaz Suárez	
8. Las prácticas letradas de jóvenes estudiantes. Una mirada desde los nuevos estudios de literacidad.....	110
José Federico Benítez Jaramillo	

Segunda Parte

9. **Hacia la lectura y escritura como estructuración de un simbolismo.....** 124
César Augusto Gordillo Pech
10. **La redacción de documentos de titulación en ingeniería.....** 142
María Dolores Flores Aguilar
11. **La reseña académica en la Universidad (Estudio de caso).....** 156
Mónica Cortez Arroyo
Omar García Torres
12. **La tesis de maestría en la enculturación de profesores en servicio. Reflexión sobre un caso.....** 168
Luz Eugenia Aguilar González
Gilberto Fregoso Peralta
Silvia Quezada Camberos
13. **Las competencias de escritura de los próximos egresados de la licenciatura en letras hispánicas de la UDG.....** 182
Mayra Margarito Gaspar
Silvia Quezada Camberos
14. **Las prácticas de lectura y los diversos espacios generadores de lectura. Un estudio de caso sobre la práctica docente.....** 195
Claudia GuendiJiménez García
15. **Lectura activa e inferencial para el aprendizaje.....** 211
María Edith Araoz Robles
Ana Bertha de la Vara Estrada
Patricia del Carmen Guerrero de la Llata
16. **Literacidad académica: la invisibilidad de un proceso.....** 220
María Fernanda Huesca Lince
17. **Los y las estudiantes producen y reflexionan** 235
Laura Teresa Rayas Rojas
Ana María Méndez Puga
18. **Prácticas de lectura académica de los estudiantes de licenciatura de la UPN**
Victoria Yolanda Villaseñor López..... 248

19. Prácticas de lectura en jóvenes cubanos.....	265
Ana María Castro Laguardia Klency González Hernández	
20. Prácticas de lectura: un desafío para los estudiantes.....	280
César Octavio Gaona Fuentes Evelyn Viridiana Escalante Pérez Janeth Josefina García Hernández	
21. Prácticas de literacidad científica disciplinar.....	294
Rocío Brambila Limón Alma Cecilia Carrasco Altamirano Rollin Kent Serna	
22. Producción del ensayo en el nivel medio superior.....	307
Arianna Rodríguez Rodríguez	
23. Sobre la escritura de tesis.....	322
Georgina Aguilar González Vicky Ariza Pizón	
24. Trayectorias de lecturas y escrituras académicas en el posgrado.....	336
Florencia Patricia Ortega Cortez	
25. Una mirada a las prácticas de lectura: el caso de los estudiantes	352
Gabriela Sarahí Oliva Leos Patricia Olimpia Reyes Hernández	
26. Variaciones discursivas en la introducción de la tesis de posgrado.....	365
Ana GuadalupeCruz Martínez	
27. ¿Para qué leer y escribir con libertad en la universidad?	381
Rocío González Pérez	

Desde la Literacidad: la crítica y la investigación

Presentación

Laura Aurora Hernández Ramírez
lauraurora.hernandez@uatx.mx

Universidad Autónoma de Tlaxcala
Coordinadora de la edición

Ha llegado el momento de presentar ante ustedes la segunda entrega de artículos arbitrados presentados como ponencias durante *el IV Seminario de Lectura en la Universidad*, en octubre de 2015. Así como en la primera entrega, este espacio de difusión es compartido generosamente por investigadores reconocidos con una amplia trayectoria nacional e internacional, con estudiantes de posgrado que se inician e incorporan a la discusión académica a través de espacios de esta naturaleza, tan necesarios para la comunidad científica.

Este segundo volumen de nuestra publicación se reservó para presentar dos modalidades en los artículos que lo conforman: la primera parte, identificada por el gráfico color menta, se trata de una serie muy interesante de trabajos que proyectan una postura crítica argumentada sobre algún asunto relacionado con la enseñanza de la literacidad. En la segunda parte, de gráfico color rojo, se publicaron los artículos que completan la serie de trabajos presentados en volumen anterior. A continuación, comentaremos brevemente la temática y orientación de este contenido:

Para abrir magistralmente, González Gaxiola (*Universidad de Sonora*), con un estilo muy personal, agudo e inquisitivo, hace un llamado de atención para que la visión de la literatura historicista evolucione y reconfigure su lugar dentro de los estudios profesionales de las humanidades y, con ello, sea posible hacer evolucionar también la manera y los propósitos de su enseñanza.

Uno de los referentes más importantes en los estudios de la enseñanza del discurso académico, con una retórica refrescante, ágil que refleja a la perfección su capacidad didáctica, David Russell (*Iowa State University*) propone abordar la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque al que ha llamado “fenomenológico” que enfatiza el carácter situado de los géneros y las prácticas de literacidad. Así pues, siguiendo las propuestas de David, una pedagogía de la literacidad, vista como una actividad sociocognitiva y discursiva, implica un acompañamiento de los miembros de una comunidad de práctica y, por lo tanto, supone una inmersión paulatina en la misma.

A continuación, con un análisis que nos lleva de la vida cotidiana a la reflexión teórica, Sánchez Camargo (*Universidad de las Américas, Puebla*) reflexiona, con elegante puntualidad, sobre las diferentes dimensiones del

plagio; admite su dimensión legal, pero, dentro de una perspectiva discursiva y pedagógica, arguye que debe ser visto como un problema de formación en literacidad, asunto que las instituciones formadoras de profesionistas deben abordar sistemáticamente y no sólo condenarla por sus implicaciones legales.

Ya entrando en materia de asuntos relacionados con la práctica en las aulas, Serrano Altamirano (*Universidad Autónoma de Tlaxcala*) propone establecer un nuevo orden en el salón de clases para favorecer la enseñanza de la oralidad y cumplir con las expectativas de aprendizaje que generalmente se señalan en los currículos escolares. También de la *Universidad Autónoma de Tlaxcala*, Hernández y Rosales proponen un análisis sobre un tema muy poco explorado en los estudios sobre literacidad: la literacidad en lenguas originarias. En su artículo, exponen la relación entre la oralidad y la escritura en náwatl y en español y cómo estas modalidades discursivas confrontan en sus conocimientos cotidianos a los estudiantes que cursan una licenciatura en Enseñanza de Lenguas; para finalizar, señalan algunos de los aspectos pendientes que es necesario sean abordados por los especialistas en discurso y literacidad.

Díaz Suárez, en el siguiente artículo, ejemplifica y discute el papel de los grupos mediadores que trabajan, a veces, a contracorriente, para apoyar las acciones educativas oficiales relacionadas con la lectura tomando como referente una asociación civil en el Estado de Tabasco. Así pues, Azamar Cruz (*Universidad Veracruzana*) propone una discusión sobre el nuevo tipo de lectura y escritura académicas críticas que es necesario enseñar y aprender en las aulas universitarias.

Tomando a la multimodalidad como temática central, Benítez Jaramillo, del *Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México*, recuerda un tema siempre importante sobre la tendencia de escuela a la

homogeneización de las maneras de enseñar lectura, lo cual es considerado por el autor como un problema, pues al no considerar que la comprensión también está relacionada con cosmogonías e idiosincrasias específicas, estas políticas tienden a favorecer la exclusión de estos grupos de prácticas académicas especializadas.

En la segunda parte del libro, presentaremos una sección final de artículos en los que se exponen investigaciones de tipo exploratorio, descriptivo, etnográfico o de análisis de géneros que complementan al panorama que se inició en el primer volumen. Dada la variedad de los temas y de la extensión considerable de los hallazgos que reportan estos trabajos, consideramos sólo ofrecer en esta presentación un señalamiento sobre una temática general que los agrupa, así como la mención de sus autoras o autores.

Así pues, en esta parte complementaria resalta el interés de describir y documentar las prácticas lectoras de diversas comunidades escolares y sociales: Jiménez García, Huesca Lince, Villaseñor López, Castro y González, Gaona, García y Escalante, Oliva y Reyes y González Pérez, pertenecen a este grupo. Otro grupo significativo de autores, Gordillo Pech; Margarito y Gaspar; Flores Aguilar; Araoz, de la Vara y Guerrero, Rayas y Méndez, emprendieron trabajos en donde se explora la evaluación y el desarrollo de competencias en lectura y escritura académicas.

La escritura en el posgrado es un tema que ha empezado a llamar la atención de los investigadores en literacidad y educación. Es así como Aguilar, Fregoso y Quezada, Brambila, Carrasco y Kent, Ariza y Aguilar y Ortega Cortez describen y discuten procesos de formación de investigadores en los que, como sus trabajos lo enfatizan, la escritura reclama un espacio específico de enseñanza como una dimensión esencial en este proceso de alfabetización académica y profesional.

Finalmente, en un último conjunto de trabajos, Cortez y García; Rodríguez Rodríguez, y Cruz Martínez aportan en sendos artículos la descripción de algunos géneros académicos y escolares, una tarea fundamental de la investigación actual discursiva, pues cada vez es más necesario para los miembros de las comunidades discursivas saber cómo son los textos que se escriben en ellas y a qué tipo de imperativos sociodiscursivos responden.

Agradezco, finalmente, la paciencia e interés de los autores que han permitido por fin ver publicada esta entrega que nos acerca al cumplimiento de la tarea encomendada por la *Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas* en 2015. También agradezco a la Dra. Patricia María Guillén Cuamatzi, Dra. Iraís Ramírez Balderas y Mtro. Alfonso Hernández Cervantes por su valiosa colaboración en la edición de los trabajos en este volumen. Asimismo, agradezco el apoyo de la Lic. Aracely Méndez Licon del Departamento editorial de la UATx por su asesoría y empeño para lograr la publicación y, finalmente, a la Lic. Teodolinda Ramírez Cano, Directora de nuestra Facultad de Filosofía y Letras, por su constante apoyo para el logro de este proyecto editorial.

Aún estamos en el camino de la publicación de la última entrega centrada en experiencias didácticas; esperamos, en breve, tenerla a la disposición de autores y de lectores interesados en el tema de la literacidad. No obstante, consideramos de los trabajos publicados al momento ofrecen ya un panorama significativo que constata el crecimiento y la importancia de esta línea de investigación que es necesario tomar en cuenta en las planeaciones de reformas y modelos educativos que educan institucionalmente a las nuevas generaciones de nuestro país.

La tesis de maestría en la enculturación de profesores en servicio. Reflexión sobre un caso

Luz Eugenia Aguilar González
aguilar.luzeugenia@gmail.com

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Gilberto Fregoso Peralta
fepg@hotmail.com

Centro Universitario de los Altos Estudios

Silvia Magdalena Quezada Camberos
silvia_quezada@hotmail.com

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Universidad de Guadalajara

Resumen

El presente trabajo es un acercamiento a la enculturación académica de profesores en servicio que cursaron una maestría en ciencias de la educación. A través del análisis de veinte tesis de grado se buscan las características del discurso educativo que pasa a formar parte de sus prácticas académicas. La formación académica, además de las características de la profesión docente y del campo de la educación, delimita el tipo de literacidad académica predominante en su profesión, específicamente en lo que se refiere a la investigación educativa. Se busca describir, a través de la escritura de la tesis, la forma en que la práctica de la investigación delimita una parte de la enculturación de los profesores en servicio en el ámbito de la investigación educativa.

Palabras clave: *Enculturación, literacidad académica, discurso, gramática*

Preámbulo

Los profesores en servicio que ingresan a la maestría aquí analizada, saben que cursan un programa profesionalizante, por lo cual, tanto los contenidos de las materias como el proceso de investigación que realizan durante el programa están fuertemente marcados por su práctica educativa. El programa de maestría tiene seis cursos de investigación, de un total de 24 espacios curriculares, por lo cual, la investigación se convierte en un eje vertebral, en el cual se exigen actividades dentro y fuera del aula que responden a trabajo empírico sobre un objeto de estudio. Los asesores de esas asignaturas deben tener doctorado, publicar y realizar investigación (entrevista a coordinador). Los primeros tres cuatrimestres tienen el mismo profesor y es cuando elaboran el proyecto de investigación. Los siguientes tres cuatrimestres cambian de profesor que es el mismo hasta su egreso. En estos espacios realizan el trabajo de campo e interpretación de datos. Al final de cada curso, se les solicita por escrito un avance de su trabajo de investigación. Una vez que egresan, se les asigna un asesor de tesis de acuerdo con su tema de investigación, mismo que los acompañará hasta el término de la tesis.

Bajo la revisión de los programas de estudio, de las antología de trabajo y de las tesis, encontramos que se guía a los estudiantes para realicen investigación educativa y no sobre su práctica educativa (Cochran-Smith & Lytle, 2003). La primera requiere rigor científico y por lo general, es la realizada por los especialistas dentro de las universidades o instituciones, tal y como lo hacen los doctores que imparten estas materias. La investigación sobre la práctica educativa implica el uso de teoría, la identificación de un problema educativo y la reflexión sobre el mismo con elementos teóricos, generalmente con investigación acción o con instrumentos de la etnografía. Este tipo de investigación puede fortalecerse si se concibe como una práctica situada.

Desde esta problemática es que se formulan las preguntas eje de este trabajo: ¿cuáles son las características académicas de las tesis de los egresados de una maestría en ciencias de la educación, que identifican a sus autores con el discurso educativo y como parte de una comunidad correspondiente al área educativa? ¿Cómo a través de la práctica de escribir una tesis se logra la tematización de sus prácticas de investigación para lograr la enculturación en el ámbito educativo?

Si bien es cierto que el profesor en servicio ya tiene su *habitus*, también es cierto que la maestría refuerza algunas caras de su formación docente. Para algunos de ellos, cursar la maestría es buscar respuestas a los problemas de su campo profesional (según las entrevistas para ingresar al programa).

Por medio de las tesis, último trabajo escrito que cristaliza el esfuerzo de comunicar un resultado de investigación, de sintetizar los saberes del programa educativo y cumplir con un requisito para obtener el grado, se pueden identificar tres dimensiones que coexisten en la formación académica: sus conocimientos previos, los saberes adquiridos al cursar el *curriculum* y el formato académico que se exige para la presentación de una tesis. En el análisis de las tesis se puede identificar el proceso de enculturación de los egresados desde una perspectiva sociocultural, pues esta considera al sujeto inmerso en una comunidad de práctica, en contextos sociales definidos. La enculturación aborda el estudio del aprendizaje de lo simbólico, el cual constituye el proceso de convertirnos en miembros de una cultura (y constitutivos de esta). Para su estudio, se tiene que identificar el contexto con sus límites y formas correctas que dictan lo que es permitido y lo que no, o bien, los usos y costumbres de una comunidad. La escritura de la tesis determina lo que es permitido dentro de un campo científico además de las exigencias institucionales.

De esta forma, no solo se estudian las habilidades cognitivas o las acciones de los sujetos, sino sus intenciones y propósitos. Por lo tanto, el enfoque se centra en la actividad. Para que se generen los procesos de aprendizaje, los sujetos realizan prácticas específicas, es decir, prácticas situadas. Son actores en el mundo y se desarrollan identidades que los incluye en una sociedad específica, reproduce valores y constituye la sociedad y la cultura.

Ello permite ir encontrando tematizaciones en las narrativas que construyen los sujetos a través de tareas cotidianas o específicas que se caracterizan por distintas acciones (Del-Prato, 2008). En este caso, en particular, a través de la tesis.

1. Elementos teóricos

Los estudiantes que ingresan/egresan de la maestría son profesores en servicio, por lo que ya están dentro de un campo académico educativo. Ello los sitúa como individuos con experiencias educativas, subjetividades específicas y competencias que se articulan en sus capacidades de escritura y su relación con la escritura como un objeto de aprendizaje. La literacidad implica actuación con y desde la escritura, pues quien rebasa la conceptualización de la escritura como un producto lingüístico o como un proceso cognitivo y la considera como una práctica situada, material, ideológica e histórica, tiene la capacidad de generar cambios en su persona y en su entorno (Canagarajah, en Zavala, 2011). Para Juanic (en Castelló, Corcelles, & Iñesta, 2011) la literacidad crítica establece una relación entre la voz del escritor y la identidad, por ello decide lo que incluye y lo que no en el texto. Esto lleva a la manera en que usa el lenguaje para constituir una imagen del yo escritor frente a los otros; a considerar el registro apropiado a la situación y dirigir el mensaje a los interlocutores. Estas prácticas discursivas son situadas. Los textos que surgen de estas delinean la

actividad académica, profesional y personal. La literacidad disciplinar, por su parte, “pone el acento en las prácticas disciplinares, en los conocimientos y herramientas con los que los estudiantes deben contar para participar en esas actividades y en el acceso, producción y transformación del conocimiento” (Moje, citado por López-Bonilla, 2013, p. 386). Hay disciplinas y ciencias fuertemente estructuradas en cuanto a sus prácticas, por ejemplo, las que tiene discursos verticales, como las ciencias naturales (Bernstein, 1999) y que se nota en la forma de expresarse por escrito.

En cuanto al campo académico de la educación, estamos frente a un área menos integrada y más amplia que las disciplinas. Para conformar su marco teórico ha abrevado de la pedagogía, de la psicología, de la sociología, de la lingüística, de la etnografía, entre otras. De tal manera que en los ochenta se le definía como *Ciencias de la Educación*, mismo epíteto que lleva el programa aquí analizado. Para Bernstein (1999), la educación, como parte de las humanidades, ostenta un discurso horizontal en el que se suman distintos marcos de referencia, todos igualmente válidos, pero que pueden crear dispersión epistémica entre los que se inician en la investigación.

Para lograr una identificación con el campo, y alcanzar la literacidad disciplinar, los textos escritos que se producen en la maestría deberían ser relevantes y significativos. Según este enfoque, al realizar prácticas similares a las que realizan los especialistas, se logra el conocimiento disciplinar y epistemológico para alcanzar nuevo conocimiento.

2. Análisis del caso

El estudiante de posgrado ya viene con conocimientos de su licenciatura de origen, además es profesional de la educación. Cursa un plan de estudios con cinco ejes curriculares: pedagogía, sociología, psicología, planeación e investigación. En cuarto cuatrimestre opta por una opción

terminal que lleva el mismo nombre del eje (a excepción del de investigación, que es común para todos), por lo que se “especializa en un área del conocimiento”. La investigación se centra en un problema educativo y su abordaje científico para resolverlo. Los profesores del eje de investigación exigen el uso de marcos teórico-metodológicos vistos en los espacios curriculares, pero la realidad es que los alumnos no son investigadores ni se les prepara para ello. Los estudiantes conocen diversas teorías, las cuales tratan de adaptar, en ocasiones, arbitrariamente a su objeto de estudio. Adicionalmente, a los estudiantes se les dificulta aislar el problema educativo y abordarlo. Los estudiantes, para realizar una práctica situada en investigación educativa, tendrían que acompañar a los investigadores para aprender a enfocarse en procesos de selección, identificación, jerarquización y búsqueda de información para poder aislar un problema educativo y utilizar herramientas teóricas disciplinares en su resolución. Por otra parte, las características propias de este discurso horizontal, impide la claridad teórica en los trabajos.

Pedagógicamente, las actividades deberían estar relacionadas con sus inquietudes por aprender a resolver un problema educativo, preferentemente de la mano del asesor, fungiendo como auxiliar de investigación o como aprendiz; por ello *“el reto consiste en identificar las prácticas de la disciplina que deben estar presentes en el salón de clases así como saber cómo instrumentarlas como objetivos de aprendizaje en el curriculum y como actividades en el aula”* (López Bonilla, 2013, pág. 389).

El plan de estudios de la maestría contempla contenidos sobre los paradigmas científicos, metodologías e instrumentos de investigación, desde diferentes posturas epistemológicas; generalidades sobre sociología, historia, pedagogía y teoría curricular (Fuente: Programas y antologías de los cursos). Todo puede ser pertinente para la formación, pero el problema estriba en que los estudiantes no realizan prácticas situadas sobre los

problemas educativos, sino que realizan un acercamiento, presuntamente científico, al problema seleccionado, desde distintos marcos teóricos de referencia y desde sus intuiciones y preocupaciones.

Los siguientes ejemplos muestran algunas preguntas de investigación de veinte tesis seleccionadas al azar, a saber:

- ¿Cuáles son las características del proceso que sigue el niño de segundo a sexto grados (sic) de educación primaria en la construcción, apropiación y manejo de textos coherentes?,
- ¿Cómo es el rendimiento escolar de los alumnos cuando existe, por parte de las autoridades escolares, una disciplina rígida y cuando se promueve una flexible?
- ¿Cuál es el grado de desprotección que tienen los adolescentes en el área de sexualidad en una escuela secundaria mixta ubicada en Zapopan, Jalisco y cómo son detectados por el instrumento complementario a Chimalli?
- ¿En qué condiciones el orientador educativo influye en la toma de decisiones en los alumnos de Bachillerato Tecnológico Agropecuario?
- ¿Qué entiende el docente de Educación Media Superior por “modelo Basado en Competencias”?
- ¿Cómo la escuela puede contrarrestar la influencia familiar en el comportamiento agresivo de los estudiantes?

Las preguntas ilustran las debilidades de la construcción de un problema de investigación:

- Ausencia de un problema acotado que permita identificar la delimitación, sujetos, tiempos y espacios. Son preguntas abstractas y generales.
- Algunas preguntas omiten el abordaje teórico que delimita el objeto de estudio.
- Las preguntas tienen planteamientos hipotético-deductivos, sin importar la naturaleza epistémica del objeto. Esto se contrasta con la forma en que se responde a la pregunta en las mismas tesis consultadas.
- Presenta una inquietud por resolver un problema educativo dentro del aula o institución. Lo que deja ver la preocupación por mejorar el ámbito profesional.
- En este mismo sentido, las respuestas a estas preguntas (en las conclusiones) tienen características similares:

- Algunas son respuestas generales respondidas desde el sentido común, que pocas veces incluyen una conceptualización para su explicación o bien una construcción reticular entre los hallazgos y el marco teórico propuesto. Hay ausencia de generalizaciones teórico-simbólicas (González Rivera, 2013).
- Las respuestas repiten los datos empíricos encontrados, no hay interpretación. En ocasiones, la respuesta no coincide con la pregunta de investigación, por ejemplo, cuando se pregunta ¿Cuáles? Se responde “mejor o peor”.
- Las respuestas se centran en el trabajo empírico sin tener una teoría o concepto de referencia que permita explicar los hallazgos de la investigación, a pesar que el trabajo tiene un marco teórico.
- Evidentes problemas de cohesión en la redacción de los argumentos.

Ejemplos:

“En la producción de textos, cuando las categorías se tradujeron en puntajes en la estructura narrativa y se elaboró una gráfica, quedó de manifiesto que no todos los niños y no en todos los grados, se dio una secuencia evolutiva ascendente.”

“Los resultados de este estudio demuestran que existe un mejor rendimiento escolar, en el grupo donde se practicó una disciplina flexible. A diferencia de la disciplina rígida porque así lo demuestran los indicadores... El segundo indicador, que son los libros de texto, en los dos grupos de libros de texto brindaron a los maestros visiones panorámicas para la organización de los contenidos en los distintos plazos, por ejemplo semanal, pero a la vez en periodos inmediatos como la secuencia de una clase”.

“Se cree que el modelo TECS, es una aportación en el campo pedagógico y didáctico, al concebirse como un sistema que recupera dos momentos importantes en todo proceso de vida, la teoría y la práctica, concibiéndolas como unidad”.

Como parte del marco teórico, los escritores rescatan una teoría, corriente o solo un concepto. En este apartado se plasman explicaciones teóricas, en donde conviven indistintamente autores con diferentes posturas epistémicas o de distinto grado de concreción de la teoría, por ejemplo, Freud, Piaget y Rousseau con Edgar Morín o María de Ibarrola. Esto demuestra la dificultad para identificar una postura epistémica, los

principios teóricos y los conceptos de la teoría. Algunos otros trabajos solo citan autores que utilizan proposiciones teóricas concretas sobre la realidad que se pretende estudiar, quienes se ubican en el nivel de menor abstracción y que se reconocen como autores de segundo nivel (González Rivera, 2013).

Algunas de las tesis revisadas manifiestan usar: (1) Constructivismo; (2) Teoría psicogenética; (3) Sin marco teórico general, sólo se citan autores nacionales que han publicado en revistas nacionales; (4) Concepción con base filosófica materialista y dialéctica; (5) Sexualidad y adolescencia, basado en autores menores y en los programas de secundaria. (6) Desarrollo social de la sexualidad en la adolescencia y su educación en las escuelas. (7) Corriente humanista, basada en Maslow y Rogers, teorías de orientación educativa, de Ausubel y de disciplina mental; (8) Formación docente; (9) Conceptos: creencias, concepciones, conocimiento profesional y teoría curricular; (10) Concepto: orientación educativa.

Con base en estos ejemplos, la enculturación profesional de los maestros en servicio se puede resumir en las siguientes cuestiones:

Los profesores en servicio ya tienen una formación profesional que proviene de su licenciatura base: como educadores, profesores o en alguna licenciatura. Al ingresar a la maestría, ellos buscan tener herramientas teóricas y metodológicas que les permitan resolver problemas educativos, como se observó en las preguntas aquí expuestas.

La maestría les ofrece conocimientos sobre el campo educativo y elementos de investigación científica. Al egresar, el trabajo recepcional consiste en la presentación de una tesis con una estructura que responde más a trabajos científicos del área de las ciencias duras: marco teórico, estado de conocimiento, problematización, metodología, resultados, interpretación y conclusiones. No hay una opción de estructura para tesis cualitativas o de teoría fundamentada. Al no realizar prácticas de

investigación situadas, por ejemplo, como auxiliares de investigación, se les dificulta comprender la lógica de la investigación científica. Sin embargo, se esfuerzan por armar una narrativa que responda al ámbito educativo además que resalta una preocupación legítima por la resolución de un problema dentro de una institución educativa.

Las tesis analizadas presentan un problema discursivo propio de las ciencias sociales y humanidades, según Bernstein (1999). Para el autor, estas ciencias son discursos horizontales, pues admiten que cada nueva teoría genere sus propios principios, muchas veces incomparables entre sí; sin embargo, las teorías coexisten pues pueden ser distintos abordajes sobre un mismo problema, y de ahí la dificultad que los estudiantes asimilen los principios epistémicos y construyan conocimiento; utilicen una teoría general y una específica (González Rivera, 2013). Con solo revisar las referencias de las tesis, es evidente la fragmentación temática, pues como autores principales hay solo algunos propios del ámbito educativo y otros de distintas áreas de conocimiento, mismos que han sido la base para ir consolidando el campo. Los más citados (y sólo con máximo tres recurrencias) son: David Ausubel, Piaget, John Elliot, Peter McLaren, Pierre Bourdieu, Peter Berger y Thomas Luckmann, Lev S. Vygotsky y Jerome Bruner. Entre los autores de segundo nivel están Silvia Schmelkes, Elsie Rockwell, Alicia de Alba y María de Ibarrola. Los autores secundarios preferidos son mexicanos en primer lugar, y españoles, en segundo: César Coll, Rafael Bisquerra o Gimeno Sacristán.

La fragmentación epistémica no ayuda a propiciar el diálogo entre los autores y el escritor (maestrante), por lo que su voz es muy débil. Los estudiantes no han logrado construir un lenguaje especializado (López Bonilla, 2013), no logran una recontextualización del conocimiento ni una construcción y reconstrucción de marcos teóricos de referencia. Afirma Bernstein:

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

Los escritores se quedan en la cita al autor, con poca reflexión sobre sus principios y su utilización posterior en la interpretación de los datos. Asimismo, la literacidad crítica es débil, pues el diálogo entre el escritor y los autores está ausente.

Lo anteriormente explicado permite comprender lo débil de la gramática de las tesis de grado. Se encuentra una retórica basada en la cita constante a autores para justificar algunas afirmaciones o cubrir los requisitos formales de la tesis: hay que escribir un estado de conocimiento y un marco teórico. No se encuentran premisas que puedan articularse con una teoría general, hay pobreza en las descripciones empíricas que permitan interpretar los datos y analizar mejor el problema. Aunado a ello, las respuestas a los problemas de investigación no reconstruyen las teorías del marco de referencia.

Se escucha como grito la voz del profesional de la educación, preocupado por resolver un problema educativo; su voz se enfoca más hacia la práctica educativa que hacia la investigación de la educación. Las voces canónicas autorizadas son solo ecos dentro de sus escritos, pero no se escuchan las voces reflexivas de un especialista (el escritor de la tesis) en un campo de la educación.

Conclusiones

Según López Bonilla (2013) para que los estudiantes tengan un aprendizaje profundo es necesario que participen en prácticas que les permitan apropiarse de los conocimientos disciplinares. En este caso, la práctica de

la investigación queda por esfuerzo propio. El asesor sólo guía sus decisiones, el estudiante va “tanteando” posibilidades de acercamiento a un problema, pero sin bases disciplinares y sin práctica del tipo de investigación que fortalezca la gramática del ámbito educativo, los conocimientos disciplinares y la profesionalización en la investigación educativa. Por ello, la investigación que realizan los profesores en servicio estaría basada en el conocimiento de la práctica, que es cuando el conocimiento se realiza a través de la articulación reflexiva entre la información resultado de la reflexión crítica y la práctica docente, así “los profesores aprenden cuando construyen conocimiento localizado en la práctica mientras trabajan en el contexto de comunidades indagatorias que teorizan y elaboran su trabajo, conectándolo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios” (Cochran-Smith & Lytle, 2003, pág. 68). A través de la indagación de su práctica, los profesores cuestionan sus propios conocimientos y la práctica de otros. Entonces, *“el reto consiste en identificar las prácticas de la disciplina que deben estar presentes en el salón de clase así como saber cómo instrumentar los objetos de aprendizaje en el currículum y como actividades en el aula”* (López Bonilla, 2013, pág. 389).

En suma: se fortalece el discurso fragmentado que ya maneja el profesor en servicio; el currículum de la maestría orilla al estudiante a entrar en el trabajo de investigación científica, sin lograr alcanzar una formación sólida en él. La escritura de la tesis muestra la débil gramática característica de las ciencias de la educación; problemas de argumentación en la redacción y en el planteamiento de principios teóricos. Presenta una fuerte tendencia a respetar las formas de escritura exigidas por la institución, como las partes de una tesis, la utilización de un marco de referencia, un estado de conocimiento o la cita a autoridades, articulado todo ello o no, con los resultados de investigación o bien usado o no, como lente que permite interpretar los datos empíricos.

Por ello, se puede afirmar que existe una literacidad dominante (Gee, 2008) centrada en un discurso dominante en las ciencias de la educación; los trabajos de tesis legitiman sus discursos a través de la presentación con todos los requerimientos institucionales, mas no están en control de un fortalecimiento de las prácticas de reflexión que correspondería a profesores en servicio. Sin embargo, la preocupación del profesor por cambiar su entorno abre las posibilidades de considerar la literacidad a lo largo de la maestría y de la escritura de la tesis como una práctica situada que permita una reflexión crítica y fortalecer el campo educativo.

Por otra parte, se refuerza la enculturación en el campo educativo con la insistencia en el uso de autores representativos o multicitados en el campo de la investigación científica, pero se sigue sin fortalecer la gramática discursiva para consolidar el campo educativo.

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

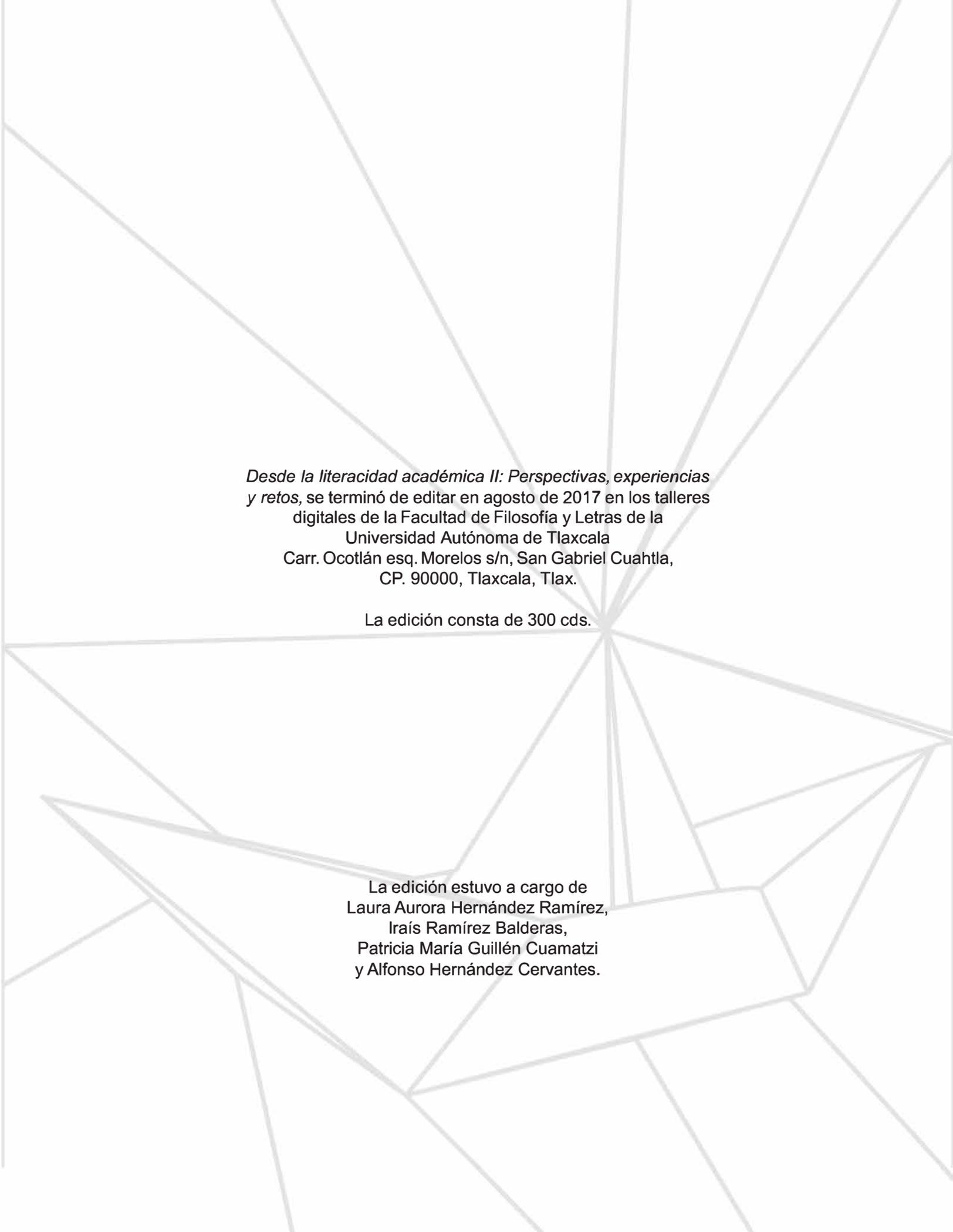
Falta mayor reflexión sobre la práctica educativa que permita rescatar principios teóricos básicos que se conviertan en dispositivos para comprender mejor la realidad educativa y su transformación, preocupación principal de los docentes. Se rescata una fuerte enculturación hacia la resolución de problemas cotidianos en el aula, lo que se convierte en un tema predominante en las tesis; además se preocupan por resolverlos

mediante marcos teóricos de referencia que, articulados o no, comienzan a ser parte de la construcción discursiva de los estudiantes.

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

Referencias

- Castelló, M., Corcelles, M., & Iñesta, A. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 44 (76), 105-107.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2003). Más allá de la incertidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman, & L. Millar, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (págs. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 383-412.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173.
- Del-Prato, M. F. (2008). Construyendo un objeto: opciones teórico-metodológicas de indagación de conocimientos matemáticos cotidianos de organizaciones campesionas. *IX Congreso argentino de antropología social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Gee, J. P. (2008). What is literacy. En V. Zamel, & R. Spak, *Negotiating academic literacies. Teaching and learning across languages and cultures*. NY, EEUU: Routledge.
- González Rivera, G. (2013). Influjo de la teoría en el proceso de investigación. En Á. Díaz-Barriga, & A. Luna Miranda, *Metodología de la investigación educativa* (págs. 19-42). D. F., México: Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas* (1).



Desde la literacidad académica II: Perspectivas, experiencias y retos, se terminó de editar en agosto de 2017 en los talleres digitales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala
Carr. Ocotlán esq. Morelos s/n, San Gabriel Cuahutla,
CP. 90000, Tlaxcala, Tlax.

La edición consta de 300 cds.

La edición estuvo a cargo de
Laura Aurora Hernández Ramírez,
Iraís Ramírez Balderas,
Patricia María Guillén Cuamatzi
y Alfonso Hernández Cervantes.

DESDE LA LITERACIDAD ACADÉMICA II:

PERSPECTIVAS, EXPERIENCIAS Y RETOS

Es en esta revolucionaria concepción que surge la literacidad como la nueva manera de explorar la condición humana como creadora de significaciones expresada a través del Discurso -los Discursos (Gee, 1989)- y mediante la cual nos constituimos como actores sociales corresponsables de la creación, adopción, ejecución y recreación de las más diversas empresas humanas (Wenger, 2001):

"... literate interactions facilitate more sustained engagement of consciousness, are a major means of aggregating and making accessible the historical products of cultural evolution, and are also implicated in the formation of complex modern human institutions which change our relations and attentions and goals" (Bazerman, 2013, p.10)

