

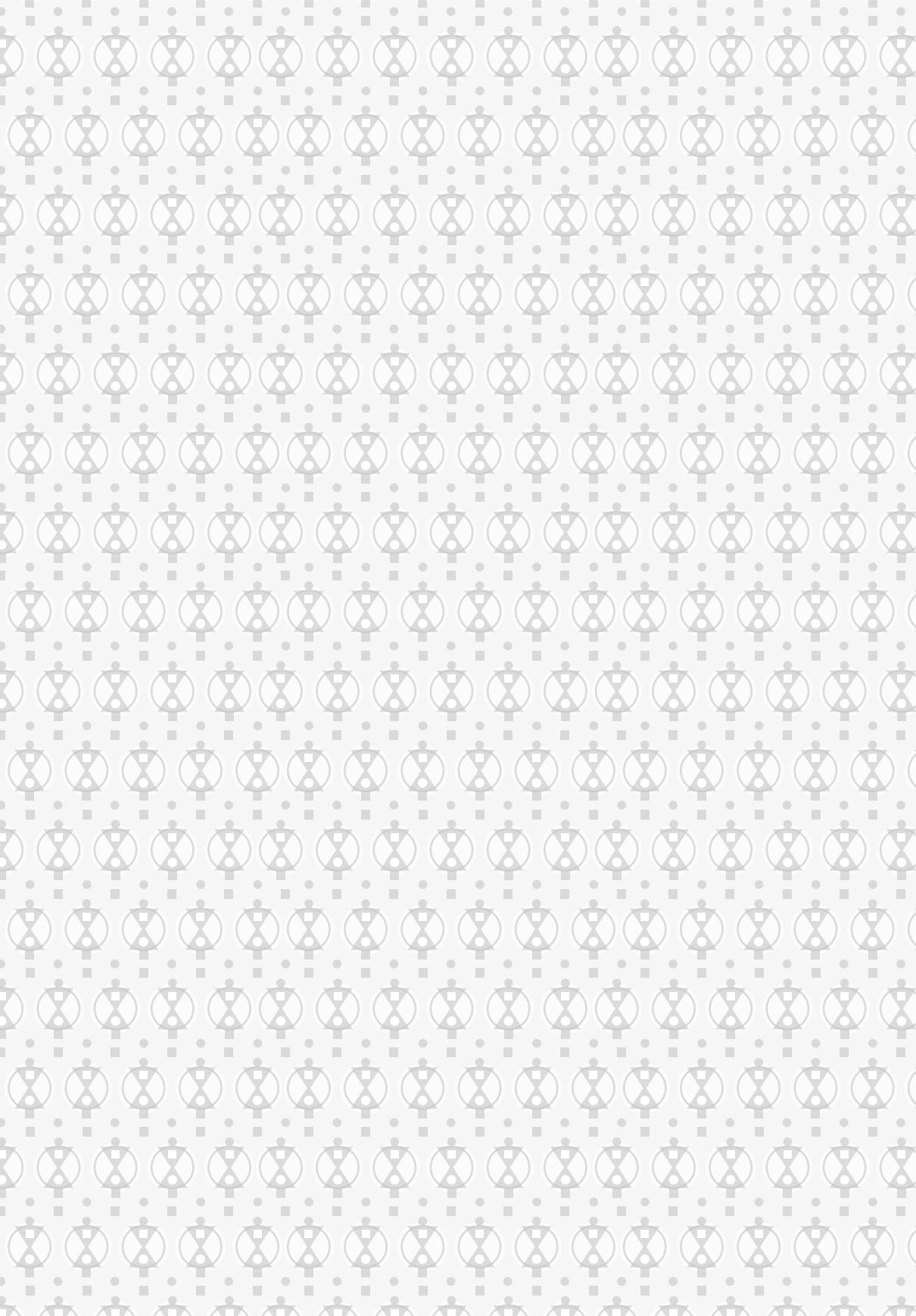
Alfabetización académica y literacidad

Miradas al *curriculum* y a sus prácticas

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
COORDINADORA



Universidad de Guadalajara



Alfabetización académica y literacidad

Miradas al *curriculum* y a sus prácticas

Alfabetización académica y literacidad

Miradas al *curriculum* y a sus prácticas

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
COORDINADORA

Universidad de Guadalajara
2021

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos y financiada con el Programa a la mejora en las condiciones de producción S N I (PROSNI 2021).

Primera edición, 2021

D.R. © 2021, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

Guanajuato 1045

Col. Alcalde Barranquitas

44260, Guadalajara, Jalisco, México

Consulte nuestro catálogo en: www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-571-335-9

Editado y hecho en México

Edited and made in Mexico

Índice

Introducción	
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ	9
Las competencias de escritura en alumnos de educación básica	
MAYRA MARGARITO GASPAR	19
Disponibilidad, diversidad y complejidad de vocabulario técnico en estudiantes de sistemas pecuarios	
GILBERTO FREGOSO PERALTA	
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ	
LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA	41
Placer estético y enseñanza de la literatura.	
Una relación conflictiva	
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ	
GILBERTO FREGOSO PERALTA	65

Alfabetización Académica y Sistema Educativo
Nacional

GILBERTO FREGOSO PERALTA

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ

LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA

89

Redacción científica para investigadores
tempranos. Acercamientos a la narrativa
mexicana del siglo xx

SILVIA QUEZADA CAMBEROS

109

Acerca de los autores

141

Introducción

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ

El libro que el lector tiene en sus manos es producto de la preocupación de los miembros del Cuerpo Académico (CA): Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) por investigar los persistentes problemas educativos, en especial los que atañen al lenguaje y que afligen a los estudiantes y profesores de todos los niveles educativos.

Los estudios sobre la alfabetización académica y la literacidad siguen tomando fuerza día a día. Podemos afirmar que, si se realizara un estado del conocimiento revisando exclusivamente los trabajos que se han producido en los últimos cinco años en español, a través de una búsqueda por Google académico, tenemos como resultado bruto cerca de 1,700 textos.

Los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en torno a la lectura de comprensión, de los Exámenes de Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) muestran que estamos en los indicadores más bajos. Ello significa que los estudiantes de educación básica y media carecen de las competencias mínimas necesarias para lograr una lectura de comprensión que trascienda la lectura de textos usuales en la vida cotidiana (no se diga de textos científicos) y que su producción escrita no puede ser utilizada en situaciones cotidianas o bien, integrarse como una práctica escolar dentro de la formación profesional en el pregrado o en el posgrado.

La aplicación de las pruebas a escala nacional o internacional permiten tener indicadores globales, pero pueden –o no– representar un escenario “real” del problema. Sabemos, por ejemplo, que los resultados de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE)¹ al vincularse con el Programa de Estímulos a la Calidad Docente sirvió para “premiar” a los docentes de educación básica inscritos en Carrera Magisterial por lo que, algunas escuelas y profesores trabajaban para que los alumnos obtuvieran los mejores puntajes, por citar una situación. Los alumnos podían no responder responsablemente, pues tomaban a la ligera el examen, amén de otras situaciones contextuales que pudieron estar pasando. El secretario de educación de ese momento, Emilio Chuayffet, lamentó que la prueba se suspendiera. Reconoció lo que ya Eduardo Backhoff había afirmado sobre la perversión de las pruebas cuando se vinculan a los estímulos económicos, pero también reconoció que el “rendimiento escolar debe ser evaluado para que sea rendición de cuentas transparente a través de instrumentos que no estén ligados a estímulos, a los maestros, a las escuelas o a los educandos”². Estamos de acuerdo con ambas perspectivas.

La suerte de PLANEA está en vilo. Se diseñó en el 2015 “para conocer la calidad y el grado en que los estudiantes dominaran aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación”³, a saber, de los últimos

¹ Inició en 2005 y se suspendió en el 2014, para atribuirse esta función al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) Emilio Chuayffet. <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/discursos/enero-febrero-2014/388-03-febrero-2014-palabras-del-secretario-de-educacion-publica-durante-la-conferencia-de-prensa-celebrada-en-el-auditorio-miguel-hidalgo-de-la-misma-institucion>

² Emilio Chuayffet (2014, 03 febrero). Palabras del Secretario de Educación Pública, durante la Conferencia de Prensa celebrada en el Auditorio Miguel Hidalgo, de la misma Institución. <https://mx.unoi.com/2014/02/05/explica-sep-la-suspension-de-la-prueba-enlace/>

³ <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/>

grados de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. Desde el año 2020 está suspendida hasta nuevo aviso⁴.

Por otra parte, la prueba PISA comenzó a aplicarse en el 2000 a los 28 miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los resultados de las aplicaciones en México han servido para cuestionar al sistema educativo nacional, aunque diversos estudios han demostrado que, en el caso de ciencias, por ejemplo, los resultados de los países miembros no han mostrado avance en sus resultados a lo largo de los años, “por lo que lejos de ser una excepción, es la norma” (Martínez Rizo en Márquez Jiménez, 2017, p. 9)⁵. El primero de mayo de 2021, se dio a conocer la noticia que México suspendía la aplicación para estudiantes de secundaria, lo que el presidente Andrés Manuel López Obrador desmintió días después⁶.

De cualquier manera, las pruebas estandarizadas a gran escala permiten tener un panorama amplio de lo que sucede con la educación en México, pero los procesos curriculares que se suceden al interior de las escuelas y las aulas son los que nos pueden proporcionar elementos más precisos para la toma de decisiones *ad hoc* a los problemas reales.

Sabemos que la brecha entre los resultados de las investigaciones educativas y el diseño de políticas y acciones institucionales están alejadas y que pocas veces los “hacedores” de políticas deciden o diseñan con base en los resultados de las investigaciones. Es un debate viejo el cual abordó en su momento Pablo Latapí (1994)⁷. Empero, los investigadores no se rigen por la ignorancia que puedan tener los funcionarios hacia sus tra-

⁴ En Baja California Sur se aplicó en línea con ayuda de la Ibero. <https://www.primerobcs.mx/aplicaran-sep-e-ibero-examen-planea-2020-2021-en-linea/>

⁵ Perfiles educativos (XXXIX)156. 3-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200003&lng=es&tlng=es

⁶ México suspende aplicación de la prueba PISA para estudiantes de secundaria. *El Universal*. (2021, 01 de mayo). <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/prueba-pisa-mexico-suspende-su-aplicacion-para-estudiantes-de-secundaria>

⁷ *La investigación educativa en México*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

bajos, sino que insisten para poner el dedo en la llaga y cumplir con su compromiso social y ético. Por ello son pertinentes los trabajos que se concretan en el nivel “micro”, porque representan una fotografía en *zoom* de lo que sucede en las aulas. Este acercamiento micro permite realizar las investigaciones a partir de las relaciones cara a cara, entre las personas, en los espacios educativos o en lugares que ameritan una contextualización densa para hacer pertinentes los resultados. Este tipo de estudios pueden centrarse en comunidades, escuelas, grupos escolares o personas (Hernández Jiménez, 2019)⁸. Ese es el enfoque que toman los resultados de investigaciones y reflexiones que se presentan en este libro. Por ello, tenemos la confianza que los trabajos que aquí se presentan no solo servirán para acumular más datos a la gran cantidad de obras que existen sobre el tema, sino que ayudarán a otros investigadores a comprender mejor lo que sabemos que sucede en los *curricula* y en las aulas; para que desde las especificidades de los resultados podamos ir trazando una ruta de mejora en el desarrollo de diferentes competencias comunicativas y literacidades.

Resultado de las discusiones realizadas por los miembros de este Cuerpo Académico, concluimos que la preparación de los profesores para el logro del perfil de egreso en el Campo de formación curricular de la educación básica y media superior correspondiente al lenguaje y la comunicación es fundamental. La formación normalista introduce a los estudiantes en conceptos básicos de disciplinas como la lingüística o la comunicación y les proporciona herramientas analíticas que les permiten interpretar los contenidos curriculares y su consecuente planeación didáctica⁹. Sin embargo, consideramos que falta mayor profundidad para

⁸ Hernández Jiménez, L. A. (2019). *Debates teóricos y conceptuales de la educación, la cultura y la sociedad global*. En C. A. Ken Rodríguez, P. M. Cantellano, S. E. Serrano Oswald, y N. Baca Tavira (coeditores). *Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional Volumen IV* (pp. 434-447). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. <http://ru.iiec.unam.mx/4813/1/2-158-Hernandez.pdf>

⁹ <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

comprender aspectos fundamentales de la disciplina, para su posterior aplicación en la operación curricular. Los profesores de educación media superior suelen ser licenciados en distintas carreras y, a diferencia de sus colegas profesores de educación básica, ellos tienen dificultades para dominar las estrategias didácticas para desarrollar competencias y orientar a los jóvenes hacia los distintos saberes. Esta falencia se ha tratado de subsanar por medio del Programa de Formación Docente (PROFORDEMS)¹⁰.

Por otro lado, están las situaciones sociales y culturales específicas de los estudiantes a lo largo de nuestro territorio. Esta variable puede ser difícil de manejar por los profesores en el momento de la planeación, pues muchas veces las circunstancias adversas pueden superar las posibilidades de llevar a cabo un proceso educativo que cubra los mínimos estándares de calidad.

En este tenor, nuestras discusiones teóricas y cavilaciones éticas y morales ante estos problemas en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura, han centrado nuestra discusión en tres temas principales: (1) el estudio del desarrollo de las competencias comunicativas, (2) el estudio de la alfabetización académica y (3) el estudio de la literacidad.

El estudio de las competencias comunicativas lo abordamos desde los planteamientos sociolingüísticos establecidos por Dell Hymes (1994)¹¹ y aterrizados en la práctica a través de un modelo cognitivo por Daniel Cassany. El enfoque de su propuesta pasa del mero análisis de procesos comunicativos hacia la importancia del sujeto y sus procesos cognitivos para el desarrollo de la comunicación y sus distintas manifestaciones. Este modelo se apoya en autores como Flower y Hayes, 1981; van Dijk y Kintsch, 1983 y movimientos intelectuales como el de Writing Across the Curriculum -wac- y Writing in the Disciplines -wid-¹². Además

¹⁰ http://www.sems.gob.mx/es/sems/programacion_de_formacion_docente

¹¹ Hymes, D. (1994). *Foundations In Sociolinguistics An Ethnographic Approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.

¹² Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(1), 53-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050105>

del foco centrado en el estudiante y su proceso se incluye a la creatividad como protagonista del momento educativo.

La pregunta de investigación que hemos formulado a partir de esta perspectiva teórica se refiere a la evaluación del desarrollo de las competencias comunicativas en distintos niveles educativos, la cual se ha respondido en nuestro trabajo empírico a través de la aplicación de instrumentos propuestos por Daniel Cassany (2014)¹³. La finalidad es medir e identificar las competencias comunicativas en dos niveles educativos que consideramos fundamentales: en la educación básica para comprender su desarrollo y en la universidad para su consolidación en el discurso académico.

Por otra parte, el estudio de la alfabetización académica ha tomado fuerza en los últimos años. El hecho que la enseñanza se centre en *curricula* generales, que olvidan las especificidades contextuales, en la fragmentación de saberes; diseños curriculares que olvidan la interdisciplinariedad y las prácticas situadas ha disparado las investigaciones focalizadas en prácticas particulares para entender el todo del proceso educativo desde acercamientos inductivos y cualitativos. Los estudiantes llegan a las universidades con marcadas falencias, tanto en el desarrollo de los lenguajes básicos para las ciencias y las humanidades (lenguaje oral, escrito y la lectura), como en el pensamiento lógico matemático. La solución no es “echarle la culpa a los niveles anteriores” sino desarrollar la alfabetización académica en las propias carreras. Los profesores olvidamos el trabajo que nos costó incorporar a nuestra práctica las teorías y metodologías (al menos en el discurso) propias de nuestra disciplina a nuestro *habitus* profesional y creemos que los estudiantes, con la mera lectura y algunas exposiciones, adquirirán el léxico o las prácticas específicas de la profesión. Por ello, visibilizar a través de estudios descriptivos, análisis o narraciones de prácticas educativas permitirá acercarnos a estrategias de intervención exitosas para la formación de los futuros profesionistas. Resalta la importancia de la alfabetización académica en

¹³ Cassany, D. (2014). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

todos los niveles educativos mediante la articulación de los contenidos de un nivel educativo a otro, así como la importancia de la apropiación de los conocimientos disciplinares.

La pregunta fundamental que guía estos estudios se refiere a ¿cómo el proceso de enseñanza puede o no favorecer el acceso a los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas? según la propia definición de Paula Carlino¹⁴. Desde este enfoque, la preocupación de nuestro trabajo de investigación se ha centrado en darle continuidad al análisis del desarrollo de competencias comunicativas, desde el análisis de los procesos de enseñanza, específicamente en dos ámbitos: en el curricular y en los productos escritos. Completamos esta perspectiva con los aportes de Giovanni Parodi¹⁵ sobre el análisis del vocabulario científico, técnico o académico para describir la apropiación del discurso académico por parte de los alumnos¹⁶. El acercamiento metodológico se basa en la recuperación de las unidades léxicas de su profesión.

Finalmente, el estudio de la literacidad cruza diferentes investigaciones del campo académico. Es importante resaltar que la literacidad no abarca la mayor parte de las actividades escolares, como se presenta en las narrativas educativas actuales, sino que se enfoca en el desarrollo de la conciencia crítica de las personas para transformar su realidad. Es un

¹⁴ Confróntese: Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (18)57, 355-381. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART57002&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57002.pdf>

¹⁵ Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63), 147-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100008>

¹⁶ López Morales, H. (2011). Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de las lenguas. En J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, y M. Seseña Gómez (coords.). *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. (pp. 15-28). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0015.pdf

proceso educativo que enseña a los estudiantes a leer su entorno para que puedan transformarlo. Aunque la escuela, desde sus fines de reproducción para la conservación de un *status quo*, manifieste que incorpora la literacidad en sus prácticas, su incorporación bajo estas circunstancias de reproducción nos enfrenta a una paradoja difícil de resolver, pues implica la transformación crítica. Por ello, las investigaciones que propicien su práctica al interior de las aulas o de las escuelas, merecen un mérito especial.

Para estudiar la literacidad tenemos que acercarnos a la actuación de los sujetos. Por este motivo, los trabajos empíricos operan en dos niveles analíticos: análisis curriculares para conocer la forma como se conceptualiza la literacidad desde la teleología educativa y el análisis de los sujetos en quienes se operan los proyectos de intervención educativa. Los acercamientos, por lo tanto, son eminentemente cualitativos.

En suma, estos tres ejes articulan teórica y empíricamente nuestros trabajos de investigación. Algunos de los resultados de estos acercamientos se muestran en los capítulos que conforman el libro.

Los primeros dos capítulos: “Las competencias de escritura en alumnos de educación básica” de Mayra Margarito Gaspar y “Disponibilidad, diversidad y complejidad de vocabulario técnico en estudiantes de sistemas pecuarios” de Gilberto Fregoso Peralta, Luz Eugenia Aguilar González y Luis Alberto Pérez Amezcua son acercamientos descriptivos al desarrollo de procesos de escritura y al léxico de estudiantes de nivel básico y superior. El trabajo de Mayra Margarito Gaspar es un estudio comparativo entre niños de 3º y 6º de primaria y de 3º de secundaria. Para ello, la autora utiliza una evaluación basada en la propuesta de Daniel Cassany (2014): “Guía de Revisión que consta de diez aspectos que tomamos como referente para valorar los trabajos de los estudiantes”. Por su parte, el trabajo de Fregoso, Aguilar y Pérez explora la riqueza léxica especializada en muestras representativas de educandos universitarios que cursan la carrera de Sistemas Pecuarios. Esta investigación descriptiva se articula con la alfabetización académica y el desarrollo profesional a través del *currículum*, cuyo fin es mostrar el desarrollo de un léxico específico de la profesión.

Los siguientes dos trabajos: “Placer estético y enseñanza de la literatura. Una relación conflictiva” de Luz Eugenia Aguilar González y Gilberto Fregoso Peralta y “Alfabetización Académica y Sistema Educativo Nacional” de Gilberto Fregoso Peralta, Luz Eugenia Aguilar González y Luis Alberto Pérez Amezcua son análisis curriculares centrados en la formación que se ofrece a los estudiantes de dos distintas carreras. El primer trabajo reflexiona sobre la organización de un diseño curricular que permitirá –o no– al estudiante completar su formación estética. El segundo se acerca reflexivamente a la forma como se diseña un *curriculum* desde los saberes específicos o generales de la profesión. La importancia de la reflexión sobre los enfoques curriculares, intereses temáticos y didácticos sobre la enseñanza de la literatura desde una perspectiva diacrónica y del desarrollo del placer estético es de interés particular para este CA debido a que nuestro campo profesional es la lengua y la literatura; de esta manera, el trabajo parte de la preocupación que la literatura sea concebida dentro de los espacios curriculares como un medio didáctico y no como un fin estético. El capítulo: “Alfabetización Académica y Sistema Educativo Nacional”, permite reconocer y valorar el papel del lenguaje en el trayecto educativo universitario, no como el contenido de una asignatura, sino para acceder al conocimiento de las disciplinas científicas y humanísticas.

El texto presentado por Silvia Quezada Camberos: “Redacción científica para investigadores tempranos. Acercamientos a la narrativa mexicana del siglo xx” rescata la experiencia educativa para la formación en investigación de estudiantes de pregrado. El trabajo se centra en el desarrollo de la alfabetización académica y de las prácticas situadas, bases de la literacidad. El capítulo describe detalladamente el proyecto de escritura académica en sus sustentos conceptuales, metodología, estrategias de enseñanza-aprendizaje y los resultados en torno al proceso de redacción. Este proyecto fue llevado a cabo de forma periódica e inductiva durante el semestre escolar como parte de un diseño integrador en conjunto con los estudiantes.

La finalidad última de este libro, producto del esfuerzo colectivo, tiene dos caras: una, consolidar los trabajos que se han realizado colegiada-

mente por los miembros del CA en torno a la evaluación de la escritura académica y disciplinar de estudiantes de educación básica y superior desde hace ya cerca de una década. Asimismo, consolidar los trabajos sobre riqueza y disponibilidad léxica en estudiantes de pregrado, acercamientos empíricos que comenzamos hace cinco años. De la misma forma, resaltamos los proyectos de intervención, realizados y en curso, para poner en práctica los principios teóricos en torno a la lengua y la literacidad, principios y teorías que guían nuestros trabajos de investigación. La segunda cara es la que creemos más noble, pues trasciende nuestro ego investigativo para compartir con colegas del área y profesores en servicio nuestras experiencias, mismas que, consideramos, podrán aplicar a sus respectivas labores y mejorar, de a poco, el sistema educativo de distintas latitudes, pues las dolencias en el mundo son similares.

Dejamos a los lectores la última palabra.

Zapopan, Jalisco, mayo de 2021

Cuerpo Académico: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740)

Las competencias de escritura en alumnos de educación básica

MAYRA MARGARITO GASPAR

Introducción

El aprendizaje de la lectoescritura ha sido una de las preocupaciones fundamentales de la educación básica. Desde la creación de la Secretaría Educación Pública (SEP), se han sistematizado esfuerzos a favor de la alfabetización de niños, jóvenes y adultos. Se han llevado a cabo campañas para la promoción de la lectura, se han promovido esfuerzos editoriales para la distribución de libros gratuitos, así como se han desarrollado diferentes métodos para la enseñanza de la lengua. A pesar de que cada reforma educativa presenta un distinto enfoque de enseñanza se puede observar que el aprendizaje de la lectoescritura conserva siempre su carácter prioritario.

En la actualidad, el sistema educativo mexicano se encuentra en un período de transición: a partir del ciclo escolar 2021-2022, se implementarán los cambios para la entrada en vigor de la Nueva Escuela Mexicana. Este proyecto cancela la Reforma Educativa de México de 2012, la cual introdujo cambios constitucionales y legislativos sobre el ingreso, promoción y evaluación de los docentes en servicio, pero cuyas propuestas curriculares no se llegaron a materializar en todos los grados. Desde el ciclo 2018-2019 los grupos de preescolar, primero y segundo de primaria y primero de secundaria tienen libros de texto actualizados; sin embargo, con la cancelación de la Reforma Educativa, todos los demás grados siguen utilizando los materiales de la Reforma Integral de Educación Básica

(RIEB). Debido a que la mayoría de los grados de educación básica continúan utilizando los planes, programas y libros de texto de la RIEB, para este trabajo todavía se considera el enfoque de esta Reforma Educativa.

En concordancia con la RIEB, el mapa curricular de la educación básica se divide en cuatro períodos: el primero al concluir 3° de preescolar; el segundo al terminar 3° de primaria; el tercero al finalizar 6° de primaria; y el cuarto al término del 3° de secundaria. Puesto que los estudiantes que han concluido el primer período todavía no manejan estructuras formales de redacción de textos, este estudio se centra en las redacciones de alumnos que están por concluir el segundo, tercer y cuarto período de la educación básica, con la finalidad de establecer continuidades y diferencias en cuanto al manejo de sus competencias comunicativas.

Esta investigación es la continuidad de estudios anteriores, en donde se ha evaluado la escritura de alumnos de diversos grados escolares y niveles educativos, a partir de la Guía propuesta por Cassany (2014). Así, se analizan las producciones narrativas de carácter creativo de estudiantes de distinto grado escolar con la finalidad de determinar su desarrollo en el transcurso de nueve años de educación formal.

Acercamiento teórico

El enfoque educativo actual busca desarrollar competencias para la vida mediante la movilización de saberes, esto es, el estudiante debe ser capaz de emplear y adecuar sus habilidades, conocimientos y actitudes de acuerdo con las exigencias de distintas situaciones (SEP, 2011). La enseñanza de la lengua se sustenta en una orientación comunicativa que permita poner en práctica los conocimientos de los alumnos. Desde esta perspectiva, el desarrollo de sus capacidades lingüísticas les permitirá producir mensajes orales y escritos en distintos contextos a fin de lograr una comunicación efectiva (Fuenmayor y Villasmil, 2013, p. 312).

El *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar* (DOF, 2014) señala la importancia de la lectoescritura, tanto al momento de establecer las prioridades educativas, como al señalar la normalidad mínima esperada para los planteles

de educación básica. Así, la principal prioridad educativa consiste en la mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas, dado que se consideran que estos conocimientos servirán de instrumentos para futuros aprendizajes. Por otra parte, el último de los ocho rasgos de la Normalidad Mínima de Operación Escolar manifiesta “Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo” (DOF, 2014). De esta manera, la escritura, al lado de la lectura y el pensamiento matemático, se maneja como una herramienta para la formación integral de los alumnos.

Debido a la trascendencia del aprendizaje de la lengua materna, para la vida social y académica de los alumnos, se ha elaborado un estudio comparativo para observar su proceso respecto a las competencias lingüísticas. Aunque en el nivel de la educación primaria se maneja tanto la lectura y la escritura, este trabajo se centra en esta última debido a la importancia para el desarrollo de la comunicación y la creatividad de los alumnos.

En *La cocina de la escritura*, Cassany (2014) reconoce que *escribir* “quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p. 13). Esta postura está en concordancia con el perfil de egreso de la educación básica, cuyo primer aspecto indica que el joven que concluye esta etapa de su formación “utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez” (SEP, 2011, p. 39). La trascendencia que tiene la lectoescritura para la formación de los niños no constituye una perspectiva exclusiva de México, sino que la *Agenda E 2030 de la UNESCO* plantea, como uno de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible, que se prioricen las competencias de lectura, escritura y aritmética (SEP, 2017).

El Plan de Estudio de la RIEB (SEP, 2011) señala que las acciones realizadas en el contexto escolar deben tener como finalidad fortalecer el aprendizaje de los alumnos. Esto exige una planeación, realización, seguimiento y evaluación. Por esta razón, las instituciones de educación básica participan en diferentes evaluaciones internas y externas a lo largo

del ciclo escolar. En el 2007, como consecuencia de los resultados de la prueba Excale, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), realizó varias investigaciones para determinar el nivel de desarrollo de competencias en alumnos de educación básica.

Metodología

En México, las acciones escolares y los proyectos educativos se han centrado en las áreas *Lenguaje y comunicación* y *Pensamiento Matemático*, como ejes del aprendizaje. En cuanto a *Lenguaje y comunicación*, las preocupaciones fundamentales son la adquisición de la lectoescritura, la lectura de comprensión y la redacción. No obstante, Jiménez Franco *et al.* (2008) observaron que el 43% de los niños de 3° de primaria, el 63% de 6° de primaria y el 56% de 3° de secundaria presentan un desarrollo de competencias de lenguaje por debajo del mínimo esperado.

El interés de esta investigación se ha centrado en la escritura porque es una fuerte problemática que, si bien no es exclusiva de la educación básica, se requiere abordar desde sus orígenes. Guzmán Tinajero y Rojas-Drummond (2012) afirman que, para realizar un texto, se llevan a cabo dos acciones interrelacionadas: concebir una idea y construir una forma para expresarla. Esta dicotomía instituye una tensión constante entre el fondo (el contenido) y la forma (una retórica). El presente estudio es un diagnóstico de la segunda etapa, esto es, del ejercicio de redacción; así, la escritura se está evaluando tanto como un producto como un proceso.

Para la evaluación de los trabajos de los participantes se retomaron los 10 elementos que señala la Guía de Revisión de Cassany (2014). La guía está diseñada para la valoración de trabajos de tipo argumentativo, por lo que tuvieron que hacerse algunas adecuaciones considerando que eran productos de carácter narrativo creados por estudiantes de distintas edades y características.

Es necesario señalar que, para las sesiones en primaria, se abordó una sola escuela que tiene gran población debido a que hay tres grupos de cada grado. En el caso de la secundaria se escogió una institución cer-

cana, para poder establecer comparaciones de estudiantes que asisten a una misma escuela o a una misma comunidad educativa. Los centros educativos que apoyaron este estudio están ubicados en una colonia de clase media de Guadalajara, Jalisco, México. Los niños y adolescentes que asisten a estas instituciones son hijos de familias que se dedican, en su mayoría, a la prestación de servicios y al comercio; el nivel de estudio promedio de los padres de familia es bachillerato, pocos tienen carrera profesional o técnica; no obstante, la comunidad da un gran valor a la educación formal.

Los participantes fueron: tres grupos de tercero de primaria, dando un total de 94 estudiantes entre los 8 y 9 años; tres grupos de sexto de primaria, con 90 educandos entre los 11 y los 13 años; y tres grupos de tercero de secundaria, que representan un total de 123 adolescentes de 14 a 16 años. Debido a que una parte importante de la población está conformada por niños, se decidió que las redacciones a evaluar consistieran en productos que pudieran elaborar los alumnos por ellos mismos sin apoyos o materiales adicionales. Por esto, se solicitaron trabajos narrativos de carácter creativo, pues esto propiciaría redacciones sencillas que permitieran observar sus competencias de escritura.

Este trabajo con diferentes grupos de distintos niveles educativos se llevó a cabo con la finalidad de encontrar elementos que puedan proporcionar un diagnóstico de los avances registrados por los estudiantes durante la educación básica. Así, se organizó un estudio comparativo de las competencias alcanzadas por los alumnos que finalizan los dos períodos correspondientes con la primaria y el período de la secundaria. Para esto, se utilizaron los mismos aspectos a evaluar, a fin de poder valorar cómo los estudiantes integran los elementos formales del lenguaje escrito.

El material analizado en esta investigación fue recopilado durante el mes de junio de 2019. Con los grupos participantes se realizaron tres sesiones de trabajo. La primera consistió en la lectura de un cuento corto; aunque los niños conocen este género literario, se consideró necesario revisar y comentar un texto para introducirlos a este tema. En la segunda, se les pidió que elaboraran un dibujo de un personaje; posteriormente,

se organizaron en equipos y presentaron su personaje a sus compañeros platicándoles quién era y qué había hecho. De este modo, los niños elaboraron historias que compartieron de forma oral. En la última sesión, escribieron su redacción tomando como base la historia que ya habían ideado y comentado con sus compañeros. Estas visitas, además, tenían como finalidad conocer a los alumnos y crear un ambiente propicio. No se les proporcionaron estrategias de redacción, para evitar que afectaran los resultados de este diagnóstico.

El producto por valorar fue una narración que los estudiantes inventaron a partir de un personaje creado por ellos. Para esto, se les proporcionó una hoja con una tabla dividida en tres apartados más una línea para el título. Mendoza (2007, p. 59) señala que la estructura interna de un relato incluye seis componentes: introducción al relato, situación inicial y orientación, complicación (conflicto), acciones primeras, acciones consiguientes, y desenlace. La investigación retomó estos elementos para establecer un formato sencillo, con sólo cuatro aspectos básicos: título, inicio, desarrollo y cierre. Aunque el título no es propiamente un componente del relato, fue considerado dado que toda redacción académica debe contenerlo.

El inicio considera la introducción al relato, así como la situación inicial y orientación. El desarrollo engloba el planteamiento del conflicto, las acciones primeras y consiguientes. Por último, el cierre presenta el desenlace. Este esquema fue proporcionado a los niños no sólo como una guía, sino también con la finalidad de propiciar trabajos con una extensión mínima de una cuartilla.

Discusión de resultados

Cassany (2014) reconoce que no existen recetas ni para la redacción de un texto ni para la valoración de su legibilidad. No obstante, este autor propone una Guía de Revisión que consta de diez aspectos que se tomaron como referente para valorar los trabajos de los estudiantes. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, a través de una com-

paración entre las competencias de escritura de los alumnos de 3º y 6º de primaria y 3º de secundaria.

1. *Enfoque del escrito*

El enfoque permite revisar si el texto corresponde con la situación para la que fue elaborado, así como si comunica una tesis o motivación determinada, la desarrolla y obtiene conclusiones. Por la naturaleza de los textos de los participantes, este aspecto fue considerado, sobre todo, desde una perspectiva formal, esto es, si la redacción es propia y acorde a las estructuras de la escritura. Dado que se les pidió elaborar una redacción de carácter creativa, sería un poco complejo observar la tesis y la argumentación que sustente una conclusión lógica.

Tusón Valls (1991) ha señalado que las redacciones pragmáticamente impropias propician algunos “errores” que revelan la interferencia del lenguaje oral. Esto se observa en el empleo de construcciones sintácticas y fonéticas que corresponden con el habla. En el caso de los textos revisados, la influencia de lo oral en los escritos de los alumnos es evidente, por la presencia de tres fenómenos: (1) cambios en la escritura de palabras reproduciendo su pronunciación; (2) construcciones narrativas que imitan el relato oral; (3) mezcla de voces, ya sea entre varios personajes o entre el narrador y algún personaje. La Tabla 1 expone la manera en que se presenta esta transposición de códigos en los participantes.

De los tres fenómenos que se señalan en la Tabla 1, el primero es el más frecuente en todos los niveles educativos. En este caso, la influencia del lenguaje oral en la escritura de palabras provoca dos fenómenos que se presentan de forma muy constante en los estudiantes, principalmente en los niños de tercero de primaria. El primero de ellos es la conmutación de las vocales e-i, como ocurre en *pasiar* (pasear), *copear* (copiar) o *mensajió* (mensaje); el segundo corresponde con la incorrecta contracción de monosílabos, que de manera sistemática se unen a la palabra siguiente, como en *derrepente* (de repente) o *ala* (a la). La omisión de palabras para construir contracciones incorrectas también se presentó, sin embargo, en mucho menor medida que los otros dos elementos descritos.

Tabla 1
 Rasgos de oralidad en los textos escritos

Fenómeno	Explicación	Porcentaje en 3° Sec.	Porcentaje en 6° de Prim.	Porcentaje en 3° de Prim.
Cambios en la escritura de palabras	Las palabras son escritas de acuerdo con la pronunciación, provocando la omisión o la conmutación de letras y la contracción de términos. Ejemplo: “asta qui” “seveía”.	20%	48%	94%
Construcciones que imitan el relato oral	En el relato se incluyen señalamientos como para dar cierta “entonación” a la frase. Ejemplo: “eeeeeeeh se ba”.	No se observó	No se observó	15%
Mezcla de voces: entre personajes, o bien, entre la narración y la voz de algún personaje	Como en el habla no existen elementos de transición entre la voz de un interlocutor y otro, en la escritura los alumnos también mezclan diversas voces sin utilizar ningún signo de puntuación o elemento para señalar el cambio de personaje. Ejemplo: “yega muy feliz cantando una canción La, La, La, La, La, La, La, La”.	12%	20%	33%

Fuente: Elaboración de la autora.

Las construcciones que imitan el relato oral y la mezcla de voces revelan que los estudiantes no tienen claro el enfoque de la escritura, en cuanto a que no logran diferenciar por completo las particularidades propias de la escritura en contraste con el habla. Por esta razón, las narraciones

traspasaban las formas del lenguaje escrito para introducir elementos de oralidad, que dificultan en muchas ocasiones la lectura y la comprensión del texto.

2. Ideas e información

Cassany (2014) propone examinar si el contenido del texto muestra que se ha llevado a cabo un proceso de selección y discriminación de la información, que permita exponerla y ordenarla de acuerdo con el mensaje que se pretende comunicar. Dos elementos nos permitieron observar el desarrollo de los alumnos en cuanto este aspecto:

- El proceso de redacción. El proceso para la elaboración de textos se va sistematizando de acuerdo con el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes. En primaria, a pesar de que se hicieron ejercicios previos para la creación de personajes y para la construcción del relato, los alumnos improvisaron al momento de redactar su texto. Las notas elaboradas fueron tomadas en cuenta muy poco por los alumnos de 6° y, aún menos, por de 3°. En contraparte, en secundaria se observa el seguimiento del proceso planteado, aunque todavía 18% de estudiantes hicieron cambios significativos al momento de la redacción final.
- La organización del contenido. Los estudiantes de 3° de secundaria y 6° de primaria siguen un cierto orden y secuencia en sus relatos. Aunque el 15% de las narraciones de 6° tiene un final forzado, se constata cierta cohesión entre los personajes y las acciones. Esto no sucede con los trabajos de 3° de primaria, pues en la cuarta parte se localizan fuertes errores de coherencia, sobre todo por cambios de espacio, de tiempo, de personajes y hasta de narrador. Así, se establecen premisas que no se desarrollan y desenlaces que no corresponden con el planteamiento inicial. Inclusive, un alumno incluyó oraciones que no tenían relación con el relato escrito: “Miguel seasusto corrió muco callo en una cascada y murió no me corte con un cuchillo”.

3. Estructura

La estructura consiste en la disposición y distribución de los elementos que integran el texto, para configurar un discurso que permita la comunicación de un mensaje o una información determinada. Cada tipo de texto escrito tiene ciertas características formales que determinan una cierta estructura que lo distingue de otros. En el caso del cuento, se presentan tres componentes básicos (inicio, desarrollo y cierre). Por esto, para la entrega del producto se les proporcionó un formato con estos tres aspectos y se agregó un espacio al inicio para el título.

Antes de implementar los ejercicios con los alumnos, se consideró el impacto de un formato en la redacción; por lo que, se decidió diseñar un esquema lo más sencillo posible para evitar influenciar los textos. Al revisar los productos se pudo verificar que el formato tuvo un escaso impacto en la organización, pues algunos alumnos tuvieron dificultad para ubicar cuáles ideas correspondían a cada recuadro. El 18% de los jóvenes de secundaria revolvió la información de los apartados; el porcentaje de alumnos de 6° que también tuvieron problemas para la elaboración del ejercicio se eleva al 33%. En los casos señalados, el inicio se extendía hasta las acciones, o bien el desarrollo manejaba situaciones relacionadas con el desenlace. Para los niños de 3° de primaria, la realización de esta tarea fue todavía más complejas, pues el 78% de los trabajos muestra una clara confusión entre el contenido de un apartado y otro.

La mezcla de contenidos en los apartados puede explicarse debido a dos circunstancias: la falta de sistematización y la poca organización en sus trabajos. No todos los alumnos entendían los conceptos de *inicio*, *desarrollo* y *cierre*; se les tuvo que dar una explicación general, sobre todo, a los niños de tercer grado de primaria. Sin embargo, la discordancia entre el escrito y lo solicitado no fue únicamente consecuencia del desconocimiento de los elementos que se debían incluir en cada uno de los componentes. En la mayoría de estos casos, se puede observar que los participantes anotaron lo que cabía en un espacio y, cuando se llenaba, pasaban al otro. Esta situación provocó la desorganización y que no coincidieran los componentes con el contenido escrito.

Las redacciones de los estudiantes de secundaria no muestran omisiones en cuanto al llenado del formato. Sin embargo, en los trabajos de los alumnos de primaria se localizaron productos que olvidaron algún elemento de los componentes de la estructura interna de un relato; por ejemplo, dos trabajos de 3º presentan un conflicto que se resuelve sin especificar las acciones que llevaron a ese desenlace. Además, el 23% de los estudiantes de 6º y el 7% de 3º olvidaron el título, pese a tener un espacio señalado en el formato.

Varios escritos de todos los grados recurrieron a sintagmas fijos para el inicio y el cierre: 65% en 3º de secundaria, 75% en 6º de primaria y 72% en 3º de primaria. Aunque su uso fue correcto en la mayoría de los casos, en un 5% de 3º de secundaria, en un 9% de 6º de primaria y un 12% de 3º de primaria se pudo observar que estos elementos no atendían a la coherencia o complejidad del escrito. Por ejemplo, la introducción de un texto señala: “había una vez Rafael”; mientras que otro sin más concluye afirmando: “bivieron felices para siempre y fin”.

En las redacciones de 3º de primaria, se presentaron tres fenómenos relacionados con la estructura y ordenamiento del relato. Un 18% de los alumnos tuvo errores de concordancia debido a la exposición y la secuencia de las ideas; por ejemplo, en un relato se narra “el fantasma en (entró) al hotel y entro a una casa”; posteriormente, se menciona lo que ocurre en el hotel, aunque ya no aparece la casa. Además, el 10% hizo repeticiones innecesarias de ideas que no aportaban nada a la historia ni al estilo propio de los alumnos. Por otra parte, el 12% recurrió a cuentos conocidos, ya fuera para retomar a sus personajes, o bien para narrar la misma historia o alguna variante. Así, a pesar de los ejercicios e indicaciones para elaborar una creación propia, de cualquier manera, hubo niños que tuvieron problemas para construir un relato por sí mismos.

4. Párrafos

La organización de un texto en párrafos puede evaluarse a partir de la revisión de su contenido y su estructura. En cuanto al primer aspecto, Cassany (2014) recomienda la revisión de su unidad temática, mediante

la exposición de una idea principal o tesis que se desarrolle en las líneas subsiguientes. El segundo elemento supone evaluar la separación del texto en párrafos, así como la extensión uniforme de los mismos (Cassany, 2014).

La mayoría de los trabajos de todos los grupos y niveles se conforman por un párrafo por cuadro; esto nos revela que la segmentación del escrito constituye uno de los problemas centrales de los estudiantes. Si bien esta situación podría haber ayudado a constituir párrafos con una unidad temática, esto no se pudo lograr debido a que, como ya se había comentado, los alumnos no respetaron la información que debían incluir en cada apartado.

La extensión de los párrafos no guarda una proporción constante en algunas redacciones; así, la cantidad de renglones y de fases es muy variada en el 18% de las narraciones de 3° de secundaria, 12% de las de 6° de primaria y 15% de las de 3° de primaria. Sin embargo, esta situación no es un conflicto importante, dado que la división del texto fue más una necesidad del formato que un hábito de redacción. Esta afirmación está sustentada no sólo en la revisión de los trabajos elaborados para nuestra investigación, sino que en las primeras sesiones se tuvo la oportunidad de consultar otros escritos de los alumnos, donde se constató que los estudiantes frecuentemente escriben textos de un párrafo único.

5. Frases

La Guía de Revisión (Cassany, 2014) aconseja cuidar la extensión de las frases, para evitar oraciones muy cortas o largas; aunque también señala que las frases de distinta longitud pueden darle mayor dinámica al texto. Por otra parte, sugiere prescindir de negaciones, subordinaciones y voz pasiva en la medida de lo posible. Los trabajos revisados revelan que los alumnos utilizan patrones semejantes para la expresión oral y escrita, debido a un nivel elemental de conceptualización de la escritura. Por esto, aunque el texto esté conformado de oraciones cortas y simples que siguen la sintaxis básica del español (sujeto – verbo – complementos), la falta de elementos formales de redacción (como la puntuación y la ortografía)

dificulta la lectura. Esta situación es más evidente en los niños de 3° de primaria, aunque también constituye una problemática importante en los otros participantes.

Cassany (2014) indica que deben evitarse los *tics* de estilo y el uso excesivo de enumeraciones o viñetas. Este último aspecto no pudo ser evaluado en los textos analizados, por el carácter propio del relato. El manejo de nexos y sustantivos en los relatos revelaron algunos *tics* de estilo. Aunque no es propiamente una muletilla, un elemento frecuente en las redacciones consiste en un uso exclusivo de la conjunción *y* para establecer alguna relación entre dos frases. Este fenómeno se constató en la cuarta parte de los relatos de 3° de secundaria, la tercera parte de 6° de primaria y el 85% de los de 3° de primaria. Por otra parte, también destaca que ninguna redacción utiliza sinónimos, sino que repiten constantemente una misma palabra, sobre todo, un mismo sustantivo. Por último, como ya se ha observado que es habitual que los niños usen frases hechas sobre todo para iniciar o para concluir sus textos, independientemente de su coherencia con el resto del relato.

6. Palabras

La revisión de las palabras se sustenta en la observación de la ortografía y los hábitos de escritura de los términos. Al valorar el primer elemento, se establece que el uso convencional de las reglas ortográficas es una problemática importante para todos los alumnos de primaria y secundaria. Todos los trabajos contienen tres o más erratas, lo que muestra no sólo falta de conocimiento de la norma, sino también poca atención y un empleo asistemático de las palabras. La afirmación anterior se sustenta en el hecho de que los niños escriben un término de diferentes formas en un mismo texto o hasta en un mismo párrafo; en algunas ocasiones la ortografía era correcta y en otras se cometían distintas equivocaciones para una misma palabra. La Tabla 2 presenta los errores ortográficos más frecuentes.

Tabla 2
Errores ortográficos en los textos revisados

Fenómeno	Descripción	Porcentaje en 3º Sec.	Porcentaje en 6º de Prim.	Porcentaje en 3º de Prim.
Omisión de letras	La supresión de letras, sobre todo la <i>h</i> o las consonantes finales; o bien, la <i>u</i> para suavizar el sonido de la <i>g</i> para <i>gue</i> y <i>gui</i> .	39%	37%	86%
Conmutación de letras	El uso indistinto de letras con fonemas idénticos: b-v, s-z-c, g-j, y-l, y-ll; o con fonemas parecidos: m-n, r-rr; o con grafías parecidas: d-b.	58%	69%	89%
Confusión de sonidos	La consonantización de diptongos, tal como “gueso” por “hueso”. También confusión de sonidos compuestos como la ñ y la ll.	4%	12%	21%
Omisión de acentos ortográficos	La omisión de tildes es frecuente. Los casos en que fueron empleadas correctamente por un mayor número de alumnos fueron los interrogativos y el morfema -ía del imperfecto. En contraparte, las más olvidadas corresponden a los verbos conjugados en la tercera persona del singular del pretérito. También se observó el uso de la tilde en las palabras terminadas en <i>n</i> , sin importar si eran agudas o no. Esto revela un conocimiento incipiente de la norma, aunque falta el uso cotidiano que afiance este aprendizaje.	100% El 82% no tiene ni una sola tilde	100% El 85% no tiene ni una sola tilde	100% El 90% no tiene ni una sola tilde

Omisión de la diéresis	Aunque no todos los alumnos incluyeron palabras que requirieran el uso de la diéresis, se observó que su omisión en casos necesarios.	No hubo trabajos con diéresis	50%	100%
Omisión de mayúsculas	La mayoría de los alumnos omite por lo menos una mayúscula. Su uso adecuado más recurrente fue en nombres propios, sobre todo de personas y lugares; en menor proporción, también las utilizan al inicio de los párrafos y los textos, así como después de un punto.	65%	66%	92%
División de palabras por sílabas	Cuando una palabra no cabe en el renglón se separa por un guion respetando la integridad de las sílabas. Sin embargo, los alumnos escriben hasta donde les alcanza sin atender a la división silábica.	92%	90%	100%
Separación de palabras	Los niños separan de forma incorrecta algunas palabras o, por el contrario, juntan palabras.	22%	31%	73%

Fuente: Elaboración de la autora.

Además de la revisión ortográfica, hay tres hábitos en la escritura que influyen en el uso adecuado de ciertas palabras:

- Uso de abreviaturas no convencionales. Las redes sociales –como los *chats*, el *WhatsApp* o el *Facebook*– han impactado en la escritura cotidiana, pues los niños y jóvenes han adquirido ciertos hábitos de comunicación que repiten en otros contextos. Debido a esto, el 12% de los relatos de tercero de secundaria, el 15% de los de 6° de primaria y el 7% de los de 3° de primaria muestran influencia de la comunicación escrita de los medios masivos. El ejemplo más evidente es el uso de

abreviaturas no convencionales, como el empleo de la inicial en lugar del nombre completo o la letra *k* para sustituir la palabra *que*.

- Desconocimiento de las particularidades de la lengua. La situación más común referente a este hecho fueron conjugaciones incorrectas de verbos irregulares, sobre todo en los niños de primaria.
- Falta de atención. Algunas omisiones, computaciones o errores en palabras comunes se debieron al poco cuidado y la falta de revisión; en muchos casos, este fenómeno se presentó por el interés de terminar antes que otros compañeros.

7. Puntuación

El empleo adecuado de los signos de puntuación es indispensable para construir un texto legible. No obstante, todas las redacciones revisadas omiten signos necesarios; de hecho, la tercera parte de los textos de 3° de secundaria, la mitad de los de 6° de primaria y las dos terceras partes de los de 3° de primaria no incluyen ningún elemento de puntuación. Esta omisión se vincula con otros fenómenos observados como la falta de separación de oraciones y párrafos; pues la ausencia de puntuación provoca que el texto continúe sin un limitante. Además, esta carencia también ocasiona la mezcla de la narración y el diálogo sin marcadores de transición; como, por ejemplo: “se le acerco a el muchacho y le pregunto su nombre i era Ismael mucho gusto soy ana”.

A pesar de la notoria falta de puntuación, los signos que se incluyeron en algunas narraciones fueron usados de forma correcta. Sólo en cinco escritos de 6° de primaria y seis de 3° de secundaria hubo usos equivocados de algún signo. No obstante, es imposible afirmar que exista una apropiación de la norma, puesto que en ningún escrito pudo constatar su empleo sistemático. Se destacaron los siguientes fenómenos en los trabajos donde había algún elemento de puntuación:

- El punto y la coma fueron los dos más empleados por los estudiantes de 6° de primaria y 3° de secundaria. En 3° de primaria fue empleado el punto (específicamente el punto final) de manera constante; las comas se localizaron en sólo en siete redacciones.

- Ningún alumno, ni de primaria ni de secundaria, utilizó el punto y coma.
- Los alumnos de 3º de secundaria y 6º de primaria también incluyeron otros elementos, tales como guiones o signos de interrogación y exclamación. Se observó que el 14% de los alumnos de 3º de secundaria y el 33% de los niños de 6º de primaria sólo cerraron la pregunta, lo cual representa la influencia del inglés y los medios. En 3º de primaria sólo se incluyeron guiones en 5 trabajos.
- Las comillas y los paréntesis fueron empleadas en una pequeña proporción en 6º de primaria; pero la cuarta parte de las narraciones de la secundaria las usaron.

8. Nivel de formalidad

El nivel de formalidad busca establecer una relación entre el texto y la situación comunicativa, esto es, una concordancia entre la manera de expresar un mensaje, la intención y la forma en que se recibe la comunicación. Este aspecto requiere valorar si el vocabulario y las construcciones sintácticas son las apropiadas o si, por el contrario, existen términos rebuscados, frases muy complejas o un lenguaje inapropiado para el contexto, los interlocutores y el tipo de mensaje. Sobre este aspecto, las redacciones de todos los grados muestran que los niños que cursan la educación básica emplean en su escritura palabras cotidianas y estructuras sencillas.

En sus textos, los estudiantes universitarios frecuentemente optan por un léxico elevado, así como oraciones largas y complejas (Margarito y Quezada, 2017). Por el contrario, los alumnos de primaria y secundaria prefieren recurrir a términos concretos y un lenguaje popular. Debido a esto, sus textos se caracterizan por un fuerte grado de familiaridad; inclusive, en el 16% de los relatos de 3º de secundaria, el 12% de los de 6º de primaria y en 15% de 3º de primaria, se puede observar el uso de términos coloquiales como “compas”, “buena onda” o “face”. Estos porcentajes se elevan hasta el 54% para 3º de secundaria, 47% para 6º de primaria y 72% para 3º de primaria, si se toma en cuenta los trabajos que incluyen

palabras escritas de manera que mimetiza el lenguaje oral o que contienen errores en el uso adecuado del español.

Aunque el texto solicitado no exigía un alto nivel de formalidad, es evidente que la inclusión de formas propias de la oralidad, así como de un léxico coloquial, son muestras de la falta de un empleo sistemático de la escritura en diferentes contextos y circunstancias. Las redacciones revelan que los niños no establecen distinciones entre los códigos del lenguaje oral y el escrito, y que tampoco crean diferentes prácticas de acuerdo con el tipo de texto y la situación de comunicación.

9. Recursos retóricos

Cassany (2014) propone cuidar la congruencia, ubicación y proporción de los recursos retóricos de un texto, con la finalidad de que su uso constituya un complemento para el trabajo que coadyuve a construir narraciones asequibles y con un estilo propio. Su abuso puede afectar el contenido y el enfoque del escrito hasta convertirlo en un producto ilegible. A pesar de su carácter creativo y literario, los alumnos no utilizaron recursos retóricos de forma metódica en los relatos elaborados.

Durante la organización de este estudio, se valoró la pertinencia de trabajar con varios géneros literarios; al final, se les solicitó a los alumnos una historia inventada por ellos mismos. Esta decisión fue tomada debido a su conocimiento sobre los cuentos, ya que los han escuchado, visto y recreado desde su primera infancia. Otro aspecto que también se consideró fue la experiencia que los niños tienen con la narrativa, en comparación con el verso o la construcción teatral. Por la familiaridad de los niños hacia el relato, se observó el uso de frases hechas para comenzar y finalizar sus textos como ya se había señalado anteriormente. Las construcciones más comunes para introducir fueron “había una vez” y “érase una vez” o sólo “era”; mientras que para concluir recurrieron a “vivieron felices” “vivieron felices para siempre” y “fin”.

El final feliz en la mayoría de los escritos es otro elemento que también revela la influencia de cierto tipo de historias populares e infantiles que los niños están acostumbrados a leer, escuchar o ver. Independiente-

mente del contenido o de la secuencia de las acciones, los relatos terminan de manera positiva para los protagonistas. Estos desenlaces sencillos se encontraron en el 81% de los trabajos de 3° de secundaria, el 82% de los de 6° de primaria y en el 75% de 3° de secundaria; el resto de los alumnos recurrió a finales abiertos o finales trágicos para sus personajes principales.

10. Presentación

La Guía de Cassany (2014) cierra con la evaluación de la presentación con la que se entrega el texto, esto es, la revisión de los márgenes, la organización de tablas y esquemas, la inclusión de gráficos y la búsqueda de distintos estilos tipográficos para exponer las ideas con mayor claridad. Pese a que es un elemento meramente formal, coadyuva a la facilidad de la lectura y expone la disposición del estudiante hacia el ejercicio de la escritura.

Puesto que las redacciones fueron elaboradas en un formato fijo y en el salón de clases con un tiempo delimitado para su producción, no se pueden valorar muchos de los elementos de la presentación. No obstante, el 58% de los trabajos de 3° de secundaria, el 62% de los de 6° de primaria y el 38% de los de 3° de primaria fueron entregados con tachones, borrones y manchas de corrector. Si bien los alumnos no tuvieron tiempo de hacer un borrador previo, ya se habían elaborado ejercicios para construir los personajes y la historia. Cabe señalar que hubo alumnos que solicitaron más de un formato en blanco, porque ya habían “echado a perder su hoja”. Los estudiantes de 6° de primaria y 3° de secundaria tienen más tachones que los niños pequeños, debido a que corregían algún fragmento del texto; en cambio, por lo general, los de 3° de primaria no modificaban nada después de escribir.

Aunque la poca limpieza de los trabajos demerita la presentación, hay algunos otros hábitos que la favorecen, como son: el uso de diferentes estilos tipográficos, como el uso de mayúsculas para los títulos; el empleo de varios colores de tinta; el diseño de márgenes o adornos, así como a la representación de algunos personajes mediante dibujos. Los alumnos

mayores emplearon estas estrategias en porcentajes considerables: 45% para los niños de 6° de primaria y 54% para los estudiantes de 3° de secundaria; en de 3° de primaria, estos elementos fueron menos frecuentes y sólo se presentaron en el 8% de los escritos.

Conclusiones

Los resultados mostraron que los alumnos de los tres niveles presentan dificultades semejantes a pesar de los años de estudios que separan su formación. La falta de separación de párrafos y la omisión de signos de puntuación son problemáticas que se mantienen sin cambios notables; de hecho, existe una continuidad que revela un conocimiento perenne de la estructuración del relato. La organización de las ideas, del uso convencional de la ortografía y la influencia de la oralidad son elementos que, si muestran cierto avance, siguen siendo obstáculos importantes para la legibilidad del texto.

Durante esta investigación, se muestra que la redacción creativa no constituye un ejercicio de la rutina escolar. Pese a que los estudiantes escriben de manera constante en sus clases, la mayoría de las veces siguen parámetros definidos o copian, por lo que no hay un hábito que ayude a desarrollar esta competencia como un proceso de creación.

Otra situación que también afecta es que los estudiantes tienen poca oportunidad de trabajar y de reconstruir un texto durante varias sesiones. Como consecuencia de dinámicas propias del aula y de la excesiva carga de contenidos temáticos, generalmente deben terminar en una clase. Además, los niños reciben poca retroalimentación de sus trabajos y, por lo general, las correcciones se limitan a la ortografía o la presentación. En este sentido, se explica la diferencia entre los parámetros del alumno de 3° de primaria y 3° de secundaria, en cuanto al último aspecto de la Guía de Cassany (2014).

Con la inminente entrada del Nuevo Modelo Educativo, es momento para reflexionar sobre el uso del lenguaje y el perfil de egreso de la Educación Básica. El enfoque comunicativo de los Planes y los Programas de Estudio hace necesario revisar los productos redactados por los alumnos

para observar la manera en que los niños aplican los conocimientos adquiridos y poder desarrollar estrategias de aprendizaje acordes con sus necesidades.

Referencias

- Cassany, D. (2014). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Secretaría de Educación Pública: SEP.
- Guzmán Tinajero, K. y Rojas-Drummond, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 217-245. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/303>
- Fuenmayor de Vílchez, G. y Villasmil Flores, Y. (2013). Competencias básicas para el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria. *Multiciencias*, 13(3), 306-312. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=90429040011>
- Margarito, M. y Quezada, S. (2017). Las competencias de escritura de los próximos egresados de la licenciatura en letras hispánicas de la UDG. En L. A. Hernández Ramírez (comp.). *Desde la literacidad académica II: perspectivas, experiencias y retos. Reflexiones críticas e investigación teórica (2ª parte)* (pp. 182-194). Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Mendoza, N. (2007). *Los tipos de textos en español: formas, técnica producción*. Caracas: IESALC / UNESCO.
- Jiménez Franco, V., Zúñiga García, M., Albarrán Díaz, C. D., Rojas-Drummond, S., Guzmán Tinajero, C. K., y Hernández Carrillo, F. B. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Materiales para apoyar la práctica educativa.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx>

mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

———. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Tusón Valls, A. (1991). Las marcas de oralidad en la escritura. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (3), 14-19. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1180-las-marcas-de-la-oralidad-en-la-escriturapdf-8MiEz-libro.pdf>

Disponibilidad, diversidad y complejidad de vocabulario técnico en estudiantes de sistemas pecuarios

GILBERTO FREGOSO PERALTA
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA

Apectos generales

La base de la *disponibilidad léxica* (DL) es el asociacionismo psicológico que facilita explorar el nexo entre una idea temática y la selección de voces relacionadas con ella; depende de estímulos cognitivos que evidencian un repertorio mental propio de un asunto específico. Costumbre y disponibilidad léxica se vinculan, por ello los también llamados *centros de interés* facilitan a los informantes recuperar de la memoria un cierto número de términos relacionados con el tópico sugerido (López Chávez, 2003), donde la importancia radica en disponer de ellos al margen de su frecuencia de uso (Lara, 2006). Esto es, el *léxico disponible* corresponde al conjunto de palabras que los hablantes poseen en su diccionario mental y ligan a un tópico particular de comunicación; dicho de otro modo, las palabras que evoca un sujeto con respecto a un asunto determinado y que se presentan en la mente de forma más o menos expedita cuando son necesarias.

Se llama variedad léxica a “...la multiplicidad de vocabulario no repetido” externada por los informantes; su índice se obtiene al dividir el total de palabras emitidas entre las de una sola mención (Read, 2000; Reyes Díaz, 2007). La riqueza léxica académica incluye un conjunto de aspectos que muestran: (a) la disponibilidad de palabras asociadas a un tema (*tokens* o casos), (b) la diversidad de palabras no repetidas (*types* o de una sola aparición) y (c) la sofisticación o rareza, entendida como el uso de

palabras inusuales, infrecuentes, difíciles y, añadimos nosotros, las propias de un conocimiento o saber específico que dispone de un acervo o jerga peculiar (Housen, Kuiken y Vedder, 2012).

Para este abordaje, medir la riqueza léxica equivale a precisar la magnitud, gama y uso de términos científico-técnicos de los sujetos en el agregado de cada grupo particular. En síntesis, a mayor caudal de ellos, superior dominio del vocabulario y sus significados (Bulté y Housen, 2012; Lu, 2012).

El estudio presente es de carácter paradigmático basado en listados de palabras generados por los sujetos participantes, de longitud diversa (mayor o menor) según cada la capacidad de evocación y conocimiento de quienes nos apoyan como informantes.

Por otra parte, el vocabulario de naturaleza científica, académica o técnica es un referente de gran valor contextual en tanto manifiesta la riqueza y dominio de cada alumno y de los grupos (equipos) participantes, en la cantidad y calidad de vocabulario complejo con relación al total de palabras disponibles (Mavrou, 2016). Unidad léxica es el patrón de significado en el diccionario mental y puede estar formada por una o más voces; implica la unión de una forma léxica que contenga al menos un término con sentido o valor semántico; incluye palabras simples, compuestas, expresiones y unidades fraseológicas (López Morales, 2011).

Los criterios de disponibilidad, variedad y abstracción léxicas son considerados como elementos indispensables para explorar la riqueza de glosario en los educandos, en este caso universitarios, tanto en los aspectos de competencia como en los de actuación, más aún, nos permiten distinguir o apreciar a usuarios con distinto nivel de desempeño en el empleo de un idioma, sin omitir en abordajes como este, el tener que deslindar los componentes conceptuales entreverados con la aplicación, destreza y valoración del lexicón estudiantil, ambos ingredientes relevantes al cursar estudios superiores: vocablo y significado, o bien, léxico y semántico (López Morales, 2011; Berton, 2014).

Sin duda, el conjunto de los vocablos externados por los participantes en el ámbito académico tienen un carácter especializado, ello no obsta

para reconocer que algunos son empleados en otros ambientes sociales aludiendo a sentidos diferentes a los que se les asigna en la actividad pecuaria en tanto actividad productiva y programa educativo de nivel licenciatura, esto es, que son conocidas y por ende manejadas ocasionalmente por los hablantes en entornos diversos, lo mismo técnicos que coloquiales. Dicho de otro modo, no ignoran la palabra como tal, sino su significado en otros contextos. Junto a esas, hay otras cuya especificidad las torna *raras* o *extrañas* al vincularse de manera muy estrecha a un quehacer teórico-práctico típico de una minoría versada, así como atípico para el común, quienes afirmarían desconocer el término y su significado. Es de esta manera que delimitamos los vocablos complejos, tras consultar con dos profesores que imparten asignaturas en la carrera bajo escrutinio, quienes dictaminaron (valoraron) las mencionadas por los participantes en la pesquisa presente.

Se esperó observar un acopio de riqueza léxico-semántica de carácter profesional en los tres conjuntos estudiantiles, con posibles concordancias y diferencias atendiendo al nivel de estudios correspondiente, lo mismo en cuanto a la disponibilidad que a la diversidad y solvencia en el manejo de los vocablos científicos, con una expectativa probable de mejor desempeño en los tres aspectos por parte del conglomerado con más periodos lectivos en su haber. Nos interesó colegir si el nivel de estudios recorrido ejerce algún efecto evidente sobre la holgura, variedad y profundidad léxico-semántica de los educandos. No es un objeto de conocimiento abordado con frecuencia en el bachillerato y en la educación superior mexicana, lo que sí ocurre de manera eventual en la primaria y la secundaria.

Arribar a la universidad en nuestro país supone un trayecto de al menos doce años de instrucción preuniversitaria, donde han debido aprobar asignaturas de lengua española en la educación básica, media básica y media superior. Ello aunado a los semestres de pregrado ya cursados, en los que se da por hecho un dominio académico de la lengua materna equivalente a la exigencia de cada etapa de la licenciatura. Ya en trabajos previos analizamos el desempeño léxico coloquial de los jóvenes univer-

sitarios (Fregoso y Aguilar, 2018), así como la disponibilidad, variedad y complejidad léxico-semántica de los jóvenes que la ingeniería agroindustrial (Fregoso y Aguilar, 2019).

Metodología

Nos propusimos coleccionar insumos verbales en dos listados con palabras técnicas propias de la carrera de Sistemas Pecuarios, redactados cada uno en dos minutos por una muestra representativa de alumnos que cursan los ciclos semestrales, respectivamente, de 3°, 5° y 7° en el Centro Universitario de Los Altos (CUALtos), campus regional de la Universidad de Guadalajara situado en la ciudad de Tepatitlán, Jalisco.

Delimitamos un *corpus* constituido por 15 alumnos representativos de los semestres 3°, 5° y 7° de la licenciatura en Sistemas Pecuarios, cinco educandos por cada nivel, que representara distintos momentos de avance en el trayecto curricular. Después procedimos a detectar la disponibilidad, variedad y complejidad léxica correspondiente a cada grupo. La cifra de informantes por conjunto equivalió a un 15% de los 40 que suelen integrar cada conglomerado escolar al inicio de la carrera, sin considerar la deserción para los semestres avanzados. Nuestro sondeo de ningún modo se pretende estructural, el que requeriría una cantidad mayor de educandos involucrados, es tan sólo un estudio con resultados no generalizables dada la dinámica de las generaciones y la cantidad limitada de alumnos que cursan esta licenciatura en nuestro centro universitario.

Acto seguido aplicamos un instrumento de talante lingüístico que colectó como información cuantitativa el vocabulario individual de los informantes adscritos a cada grupo, mediante la elaboración de listados asociados a un par de temas o centros de interés, durante dos minutos por cada campo de significación. Como dijimos, el primero prestó atención a los **instrumentos, máquinas y tecnologías** empleados dentro del quehacer pecuario; mientras el segundo reparó en los **conceptos, ciencias, teorías y procesos** que orientan y rigen la episteme de este programa educativo.

Los temas o centros de interés especializados mencionadas en el párrafo anterior, corresponden a: (a) en un plano concreto, material y práctico evocar los instrumentos, máquinas y tecnologías mayormente implicados con la profesión y abordados en dicho programa educativo; (b) en otro, más abstracto y de potencial explicativo, consignar los conceptos, ciencias, teorías y procesos recurrentes en ese ámbito académico-profesional.

Las preguntas de investigación al caso fueron: (a) ¿cuál es el caudal de palabras aportado por cada sujeto al agregado de su grupo respectivo por centro de interés? (b) ¿Cuál es el monto de palabras no repetidas en cada colectivo por centro de interés? (c) ¿Qué primeras cinco palabras acuden a la mente de los informantes en cada conjunto por tema? (d) ¿Cuál es la cantidad de palabras complejas en cada conglomerado por tópico y qué palabras son? Una vez contestadas tales interrogantes, conjeturamos sobre la incidencia del nivel cursado por cada equipo en la riqueza terminológica especializada que mostraron los chicos. Procedimos a comparar la habilidad de cada conjunto, bajo el supuesto de que entre mayor fuera el número de ciclos recorridos mejor sería el desempeño con referencia a los recursos léxicos de carácter científico-tecnológico puestos en juego.

Desde el punto de vista metodológico, nuestra indagación tiene un carácter descriptivo y la anima un criterio sólo exploratorio para los datos generados.

Resultados

El contexto

Para entender mejor el medio dentro del que se enmarca la indagación en manos del lector, ha sido preciso caracterizar brevemente el entorno sur alteño con algunos datos recientes de índole económica, social y cultural para tal fin presentamos un panorama breve con las peculiaridades más significativas de la zona Altos-Sur de Jalisco, donde se ubica el CUALtos, a modo de situar nuestra indagación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO por sus siglas en inglés) define a los sistemas pecuarios

como la actividad que abarca el suministro y uso de los productos de la ganadería, incluida la distribución y la cantidad del ganado, los diversos sistemas de crianza, las estimaciones presentes y futuras del consumo, el personal involucrado en la producción, los efectos y beneficios derivados de dicho quehacer y los entornos más convenientes o idóneos. Define al ganado como el conjunto de animales terrestres (vacas, patos, pollos, búfalos, ovejas, caballos, cerdos, gansos, camellos, codornices) de los que se obtienen carne, leche, tracción, huevos, pieles, fibras, plumas (FAO, 1997; 2013).

La economía regional muestra una fuerte vocación agrícola, donde destacan el agave, el maíz (en grano y forrajero), los pastizales, la chía, la alfalfa verde y el frijol como los productos principales, ya que abarcan el 95.3% de todos los vegetales comestibles cosechados.

Otro aspecto relevante en materia de actividad económica es, precisamente, el pecuario, con un dinamismo de alcance nacional e internacional por lo que se refiere a la producción de pollo y huevo, siendo también significativa la generación de carne de res y cerdo, con cifras menores para las de oveja y cabra, así como para la miel.

De acuerdo con Olmos (2017) en 2013 se contabilizaban para la región Altos 208 mil vacas lecheras, cuenca de importancia estatal y nacional, donde conviven unidades altamente tecnificadas con hatos pequeños de carácter familiar, actividad que estimula tanto la siembra de insumos para el ganado como la importación de ellos, se habla de forrajes, esquilmos y rastrojo. Por su parte, se calculaba en 900 mil unidades la presencia porcina en la comarca y cercano a los 30 millones de gallináceas (Instituto de Información Estadística y Geográfica, 2017). En el valor agregado censal bruto para el territorio meridional alteño, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la industria alimentaria tenía una participación de 40.18% en 2014. Acorde con la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la peculiaridad del quehacer agroindustrial consiste en el carácter biológico de sus ingredientes, los que se tipifican "...por su estacionalidad, la variabilidad de su producción y su carácter perecedero" (FAO, 1997). En

resumen, se trata de “...dar valor agregado de forma rentable a aquellos productos del campo” (FAO, 2013). En tal contexto, el CUALTO ha incluido en su oferta educativa no sólo la carrera de sistemas pecuarios, sino también la de agroindustrias y la de veterinaria, las tres del área biológica.

Más que desarrollo propiamente dicho, el entorno denota una evidente creación de riqueza concentrada en pocas manos. Ámbito rural secular hoy en proceso de urbanización acelerada, con presencia creciente de una población longeva y disminución relativa de la juvenil, debido a la emigración de esta hacia los Estados Unidos y a otras ciudades de México con fines laborales o de educación formal. El entorno alteño austral es un gran expulsor de fuerza de trabajo como, de manera correlativa, un destacado receptor de remesas provenientes del norte sajón (Estados Unidos). Por cada 100 mujeres hay 93 varones. La zona está constituida por 11 municipios, siendo los de Tepatitlán y Arandas los de mayor crecimiento demográfico ciudadano (Mariscal, 2017). La mayor parte de la matrícula proviene de ambas localidades.

Un aproximado 35% de la producción regional se concentra en las ya mencionadas actividades de avicultura, agricultura, ganadería de leche y carne, así como de porcicultura; un 19% en la industria alimentaria (lácteos, cárnicos, huevo), aunque en menor escala, también debe mencionarse la confección textil (colchas, edredones, sábanas, almohadas, manteles), la manufactura de implementos avícolas y agrícolas, además de la destilación de mezcal. Por consecuencia, las actividades pecuarias y agroindustriales tipifican la economía, con implicaciones de afectación ecológica grave sobre aire, suelo y mantos freáticos. Se considera que un 61.5% de la población alteña del sur vive en condiciones de pobreza multidimensional entre moderada y extrema, mientras el 31.2% sufre retraso educativo; el 42.1% no tiene acceso a los servicios de salud, el 76.5% no cuenta con seguridad social, el 24.2% mora en viviendas que no reúnen requisitos mínimos de calidad e igual cifra padece inseguridad alimentaria. Es inocultable la desigualdad social imperante, baste saber que apenas el 29.7% de sus habitantes no presentan carencias ni vulnerabilidad evidentes, los datos anteriores generados por Mariscal (2017). Por cierto, un

rasgo distintivo de la región es su catolicismo acendrado, hoy en desafío merced a la proliferación de las confesiones evangélicas y la creciente indiferencia religiosa entre la juventud.

El aproximado 63.5% de la matrícula en el CUALtos se integra por personas del sexo femenino, impensable hace unos pocos años, cuando a las jóvenes su familia no les permitía acceder a la educación universitaria. La carrera de sistemas pecuarios es preferida sobre todo por varones, con presencia femenina muy escasa.

Revisemos nuestros hallazgos.

1. Centro de Interés: Instrumentos-Máquinas-Tecnologías

Como se dijo antes, el tiempo de emisión para todos los grupos fue de dos minutos. Este primer concentrado compila el aporte de alumnos del tercer ciclo (3°) con relación al tema de los aspectos físicos instrumentales del quehacer pecuario. La (R) significa “palabra repetida”. Como dijimos en el marco de conceptos, la unidad léxica es el patrón de significado en el diccionario mental y puede estar formada por una o más voces; implica la unión de una forma léxica que contenga al menos un término con sentido o valor semántico; es importante tener en mente que incluye palabras simples, compuestas, expresiones y unidades fraseológicas (López Morales, 2011).

INSTRUMENTOS-MÁQUINAS-TECNOLOGÍAS SISTEMAS PECUARIOS 3°

INFORMANTE 1

<ordeñadora, pala, tractor, revolvedora, azadón>, trincheras, composteo, naves, bebederos, comederos, corrales, botas de hule, aretes = 13

INFORMANTE 2

<pala (R), tractor (R), máquina, carretilla, computadora>, azadón (R), casanga, machete, dielgo, arado, desvaradora, trilladora, revolvedora, camión de volteo = 14

INFORMANTE 3

<ordeñadora (R), bomba, tinaco, bomba para labor, silos>, rastras, arado (R), sembradora, tejabanes, tractor (R), revolvedora (R), cilindro, inseminación, calentones, calentadores, paneles, aspersora = 17

INFORMANTE 4

<tractor (R), trilladora (R), camiones, ensiladoras, molino>, arado (R), rastras (R), aspersora (R), sembradora (R), cultivadora, desvaradora (R), empacadora, báscula, silos (R), computadora (R) = 15

INFORMANTE 5

<ordeñadora (R), silos (R), microscopio, pipeteador> = 4

En total 63 vocablos aportados por los 5 alumnos de 3°. Promedio de poco más de 12 por alumno. Rango de 13 entre el caudal mayor y menor. El informante 3 supera a los demás.

Vocablos no repetidos por el grupo: 45. Vocablos repetidos (R) por el grupo: 18.

Los vocablos más mencionados del tema entre los primeros 5 de cada informante aparecen entre < > = ordeñadora (3), tractor (3), pala (2).

Palabras complejas (altamente especializadas y no de uso común): ordeñadora, revolvedora, trincheras, composteo, naves, bebederos, comederos, aretes, casanga, dielgo, desvaradora, trilladora, silos, rastras, inseminación, aspersora, pipeteador = 17.

Errores de redacción: 19.

El concentrado segundo presenta la propuesta de educandos del quinto ciclo (5°) con respecto al mismo tema sobre los artefactos de la actividad agroindustrial:

INSTRUMENTOS-MÁQUINAS-TECNOLOGÍAS

SISTEMAS PECUARIOS 5°

INFORMANTE 1

<ordeñadora, sembradoras, inseminación, transferencia de embriones, tractor>, revolvedora, reproducción in vitro, fístula gástrica, maíces híbridos, transgénesis = 10

INFORMANTE 2

<pipeta, termo congelador, tractor (R), ordeñadora (R), mezcladora>, báscula, material médico, microscopio, tubo de ensayo = 9

INFORMANTE 3

<medidor de ph, termo congelador para semen (R), termo congelador (R), pajillas, Excel>, espectrómetro, medidor de glucosa= 7

INFORMANTE 4

<computadora, tractor (R), mezcladora (R), revolvedora (R)> = 4

INFORMANTE 5

<inseminación (R), microscopio (R), tractor (R), termo congelador (R), báscula (R)>, ordeñadora (R), termo enfriamiento = 7

En total 37 vocablos aportados por los 5 alumnos de 5°. Promedio de poco más de 7 por educando. Rango de 6 entre el caudal mayor y menor. El informante 1 supera a los demás.

Vocablos no repetidos por el grupo: 24. Vocablos repetidos (R) por el grupo: 13.

Los vocablos más mencionados del tema entre los primeros 5 de cada informante aparecen entre < > = termo congelador 3, tractor 3, ordeñadora 2, inseminación 2, mezcladora 2.

Palabras complejas (altamente especializadas y no de uso común): ordeñadora, revolvedora, inseminación, sembradora, transferencia de embriones, reproducción in vitro, fístula gástrica, maíces híbridos, transgénesis, pipeta, termo congelador, espectrómetro, medidor de glucosa, termo enfriamiento = 15.

Errores de redacción: 8.

INSTRUMENTOS-MÁQUINAS-TECNOLOGÍAS

SISTEMAS PECUARIOS 7°

INFORMANTE 1

<tractor, revolvedora, comederos, biotecnología, tolva>, empacadora, etiquetadora, medicamentos, rastras, trilladora, remolque = 11

INFORMANTE 2

<tractor (R), rastras (R), arado, ensiladora, trilladora (R)>, bomba, ordeñadora, comederos (R), mezcladora, sistemas de irrigación, alimentación automatizada, banda recolectora, silos, tolva (R), programa computacional, base de datos = 16

INFORMANTE 3

<camioneta, tractor (R), retroexcavadora, ensiladora (R), ordeñadora (R)>, aspersora, tolva (R), casetas tecnificadas, computadora, insecticidas, desinfectante, biodigestores = 12

INFORMANTE 4

<tractor (R), ensiladora (R), computadora (R), estetoscopio, camioneta (R)>, impresora, molino, pienso, botas, overol, sexadora, inseminadora, dron, metro = 14

INFORMANTE 5

<sistema productivo, alimentación automatizada (R), pastura, pollo de engorda, porcicultura> tecnología de punta = 6

En total, 59 términos aportados por los 5 alumnos. Promedio de casi 12 por informante.

Rango de 10 entre el monto mayor y menor. El participante 2 se distingue.

Vocablos no repetidos por el grupo: 46. Vocablos repetidos (R) por el grupo: 13.

Los vocablos más mencionados del tema entre los primeros 5 de cada participante aparecen entre < > = tractor (4), ensiladora (3), camioneta (2).

Palabras complejas (altamente especializadas y no de uso común): revolvedora, comederos, biotecnología, tolva, rastras, trilladora, bomba, ordeñadora, irrigación, alimentación automatizada, banda recolectora, silos, programa computacional, base de datos, retroexcavadora, aspersora, caseta tecnificada, biodigestores, estetoscopio, pienso, sexadora, inseminación, dron, tecnología de punta, porcicultura = 26.

Errores de redacción: 6.

La Tabla 1 muestra el total de palabras evocadas por los grupos, el monto de las no repetidas, la suma de las sofisticadas y las cinco primeras evocadas más repetidas.

Tabla 1
Disponibilidad, diversidad y complejidad léxica especializada en
el comparativo de los 3 grupos
Tema: Instrumentos, Máquinas y Tecnologías

Ciclo	Disponibilidad léxica	Variedad léxica	Complejidad léxica	Palabras más frecuentes entre las cinco primeras
3°	63	45	17	ordeñadora (3), tractor (3), pala (2).
5°	37	24	15	termo congelador (3), tractor (3), ordeñadora (2), inseminación (2), mezcladora (2).
7°	59	46	26	tractor (4), ensiladora (3), camioneta (2).
Todos	159	115	58	

Fuente: Elaboración de los autores.

La disposición de vocabulario más nutrida –sorpresivamente– la evidenció el conglomerado de primer semestre, con 4 términos más que quienes le siguieron, los chicos de séptimo y nada menos que 26 sobre los de quinto, cuya notación fue menguada en extremo. Nosotros hubiéramos esperado un rendimiento menor por parte de aquellos con estancia temporal más corta en la licenciatura. Por su parte, los guarismos de la diversidad léxica denotaron ventaja para los jóvenes más cercanos al egreso, pero con sólo uno de distancia respecto a sus pares del tercer semestre y a nada menos que 22 del quinto, estos de nueva cuenta con cifra muy reducida. Por cuanto se refiere a las palabras inusuales, fue ostensible la superioridad de quienes cursan el 7° ciclo, muy por encima de sus compañeros de 3° (9 puntos) y de 5° (11 puntos).

El agregado de los tres conjuntos juveniles mostró 115 voces no repetidas en un total de 159 disponibles, siendo 44 las reiteradas. También se hizo visible un manejo de 58 vocablos técnicos, a decir de los académicos de la especialidad consultados. No parece arriesgado suponer que los términos externados entre los primeros cinco evocados por los alumnos, ciertamente poco distinguibles por su talante especializado, son los primeros por ser más sencillos, pues los siguientes revelan mayor introspección al ser claramente sofisticados.

2. Centro de Interés: Conceptos-Ciencias-Teorías-Procesos

El tiempo de rememoración fue también de dos minutos para todos los grupos.

Un primer concentrado compila el aporte de estudiantes del tercer ciclo (3°) en relación con el tema sobre los constructos epistemológicos de los sistemas pecuarios:

CONCEPTOS-CIENCIAS-TEORÍAS-PROCESOS SISTEMAS PECUARIOS 3°

INFORMANTE 1

<composteo, cerdaza, pollinaza, ensilaje, ordeña>, postura, engorda, destete, iniciación, desarrollo, finalización, ható, parvada, berraco, porcicultura, avicultura, cultivo = 17

INFORMANTE 2

<alimentación animal, razas, combinación, vacunación, agropecuario>, fumigación = 6

INFORMANTE 3

<alimentación animal (R), siembras, irrigación, ensilaje (R), rastrojo>, engorda (R), crianza, maternidad, producción, sistemas, enfermedad, parasitosis, estabulación = 13

INFORMANTE 4

<fumigación (R), abonación, ensilaje (R), cultivo (R), biológico>, agricultura, irrigación (R), temperatura, humedad, trabajo de granja, engorda (R), lactancia, gestación, berraco (R), vacías, selectividad = 16

INFORMANTE 5

<administración, producción, alimentación animal (R), crianza (R)> = 4

En total 56 vocablos aportados por los 5 participantes. Promedio de 11 por alumno.

Rango de 13 entre el aporte mayor y menor. Los informantes 1 y 4 sobresalen.

Vocablos no repetidos por el grupo 45. Vocablos repetidos (R) por el grupo: 11.

Los vocablos más mencionados del tema entre los primeros 5 de cada participante aparecen entre < > = ensilaje (3), alimentación animal (3).

Palabras complejas (altamente especializadas y no de uso común): composteo, cerdaza, pollinaza, ensilaje, postura, engorda, destete, iniciación, finalización, ható, parvada, berraco, porcicultura, avicultura, combinación, agropecuario, irrigación, rastrojo, parasitosis, sistemas, abonación, trabajo de granja, vacías, selectividad = 24.

Errores de redacción: 11.

El concentrado segundo revisa la propuesta de educandos del 5° ciclo con relación al mismo tema y lapso de emisión (dos minutos), sobre el vocabulario epistémico de la actividad pecuaria sistemática:

CONCEPTOS-CIENCIAS-TEORÍAS-PROCESOS SISTEMAS PECUARIOS 5°

INFORMANTE 1

<mejoramiento genético, ciencia animal, transgénesis, clonación, biotecnología>, reciclaje, sustentabilidad, competitividad, eficacia, eficiencia, mejoramiento animal, transformación, reingeniería, fermentación, forrajes, ensilaje, agricultura, carne, leche, huevo = 20

INFORMANTE 2

<biotecnología (R), bioclimatología, energía, calidad total, fermentación (R)>, digestibilidad, inseminación, sostenible, sustentabilidad (R), sustentable extensivo, sustentable intensivo, sustentable mixto = 12

INFORMANTE 3

<digestibilidad, proceso hormonal, glúcidos, lípidos, agua>, calidad total (R), sistemas productivos, necropsia, bioseguridad = 9

INFORMANTE 4

<inseminación (R), clonación (R), vigor híbrido, mejoramiento genético (R), alimentación animal>, nutrición animal, selección, reproducción = 8

INFORMANTE 5

<inseminación, confinamiento, sistemas, sistema extensivo, ordeña>, lípidos (R), proteína, glúcidos, sistemas productivos (R), ovulación, administración = 11

En total 60 vocablos aportados por los 5 alumnos. Promedio de 12 por alumno.

Rango de 12 entre el aporte mayor y menor. El participante 1 destaca con creces frente a sus demás compañeros. Voces no repetidas por el grupo 51. Voces repetidas (R) por el grupo: 9.

Las palabras más mencionadas del tema entre las primeras 5 de cada participante aparecen entre < > = biotecnología (2), clonación (2), mejoramiento genético (2), inseminación (2), lípidos (2).

Términos complejos (altamente especializados y no de uso común): mejoramiento genético, ciencia animal, transgénesis, clonación, biotecnología, reciclaje, eficacia, eficiencia, reingeniería, fermentación, ensilaje, bioclimatología, energía, calidad total, sistemas productivos, necropsia, bioseguridad, sustentable extensivo, sustentable intensivo, sustentable mixto, digestibilidad, proceso hormonal, glúcidos, lípidos, vigor híbrido, nutrición animal, selección, sistema extensivo, proteína, ovulación = 30.

Errores de redacción: 11.

El tercer concentrado sintetiza la evocación de estudiantes de 7° vinculados con la terminología epistemológica de los sistemas pecuarios:

CONCEPTOS-CIENCIAS-TEORÍAS-PROCESOS
SISTEMAS PECUARIOS 7°

INFORMANTE 1

<producción, pecuario, agrícola, nutrición, bioseguridad>, comercialización, transformación, instalaciones, reproducción, gestación, química, costos, anatomía, fisiología = 14

INFORMANTE 2

<ganadería, agrícola (R), nutrición (R), sistemas, industria cárnica>, proceso de lácteos, botánica, biotecnología, producción de carne, producción de huevo, producción de leche, vitaminas, minerales, proceso sustentable, certificación = 15

INFORMANTE 3

<sanidad, bioseguridad (R), biotecnología (R), bioquímica, índice productivo>, alimentación, nutrición (R), administración, ración, pienso, dieta = 11

INFORMANTE 4

<pecuario (R), sistemas (R), producción (R), inseminación, tauros>, castración, sembrar, cortar, medir, ecosistema, animales, alimentación (R), densidad de matriz, pastos, administración (R) = 15

INFORMANTE 5

<ciencia, acondicionamiento animal, anatomía (R), fisiología (R), zootecnia>, confort animal, salud animal = 7

En total 62 vocablos aportados por los 5 alumnos. Promedio de poco más de doce por estudiante.

Rango de 8 entre el aporte mayor y menor. Destacaron los participantes 2 y 4.

Vocablos no repetidos por el grupo 50. Vocablos repetidos (R) por el grupo: 12.

Los términos más mencionados del tema entre los primeros 5 de cada participante aparecen entre < > = Con dos cada una: producción, pecuario, agrícola, nutrición, bioseguridad, sistemas.

Palabras complejas (altamente especializadas y no de uso común): pecuario, bioseguridad, transformación, química, anatomía, fisiología, sistemas, industria cárnica, proceso de lácteos, botánica, biotecnología, vitaminas, minerales, proceso sustentable, certificación, sanidad, bioquímica, índice productivo, ración, pienso, dieta, inseminación, tauros, salud animal, confort animal, castración, ecosistema, densidad de matriz, acondicionamiento animal, zootecnia = 30.

Errores de redacción: 11.

La Tabla 2 muestra el total de palabras recordadas por los grupos, el monto de las no repetidas, la cantidad de inusuales y las cinco más frecuentes que primero acudieron a la mente.

Tabla 2
Disponibilidad, diversidad y complejidad léxica especializada en
comparativo de los 3 grupos
Tema: Conceptos, Ciencias, Teorías, Procesos

Ciclo	Disponibilidad léxica	Variedad léxica	Complejidad léxica	Vocablos más frecuentes entre los cinco primeros
3°	56	45	24	3 veces cada una: ensilaje, alimentación animal
5°	60	51	30	2 veces cada una: biotecnología, clonación, mejoramiento genético, inseminación, lípidos
7°	62	50	30	2 veces cada una: producción, pecuario, agrícola, nutrición, bioseguridad, sistemas
Todas	178	146	84	

Fuente: Elaboración de los autores.

La disponibilidad de vocabulario más cuantiosa la exhibió el conjunto de séptimo semestre, pero con sólo dos términos más que quienes les siguieron, los participantes de quinto, y seis más que los de tercero, cuya

emisión fue algo menor. En este rubro sí se cumplió nuestra expectativa de mayor rendimiento por parte de aquellos con estancia temporal más dilatada en la carrera.

En cambio, el alumnado de quinto mostró ventaja leve en cuanto a la variedad léxica, con un punto por encima de sus compañeros de séptimo y seis sobre los de tercer ciclo. Por cuanto atañe a las palabras inusuales, los conjuntos de quinto y séptimo denotaron números idénticos, seis puntos arriba de sus colegas de tercero.

El agregado de los tres conjuntos juveniles computó 146 palabras no repetidas en un total de 178 disponibles, logro notorio al ser apenas 32 las reiteradas. También fue posible contabilizar el empleo de 84 vocablos sofisticados o infrecuentes, acorde con los señalamientos de los expertos en el área pecuaria que nos asesoraron. Nótese en los términos mencionados entre los primeros cinco, la diversidad.

La Tabla 3 muestra el promedio comparativo de vocablos alcanzado por las agrupaciones estudiantiles abordadas en cada tema o centro de interés.

Tabla 3
Promedio de palabras relacionadas por cada grupo
con los centros de interés.
Comparativo de los tres grupos de Sistemas Pecuarios

Tema	3°	5°	7°	Total
Instrumentos-máquinas-tecnologías	12	7	12	31
Conceptos-ciencias, teorías-procesos	11	12	12	35
Total	23	19	24	66

Fuente: Elaboración de los autores.

En el primer tópico, los chicos de tercero y séptimo promedian notaciones iguales, con doce palabras emitidas en un lapso de dos minutos, logros modestos en realidad, mientras los de quinto aparecen con una cifra todavía menor, apenas siete términos externados durante el mismo tiempo. La suma de los tres promedios grupales alcanzó 31 voces.

El fenómeno se empareja en el tópico segundo, donde los jóvenes de quinto y séptimo mostraron similar acervo, con doce vocablos ambos colectivos, por sólo once recordadas por sus pares de tercero. Rendimiento muy limitado el de los tres concurrentes evaluados, no obstante, el tópico segundo sumó cuatro unidades más que el primero.

En ambos centros de interés claramente técnicos resalta la similitud de cifras entre los más novatos y los de mayor recorrido curricular –levemente favorable a estos– así como el rendimiento menor por parte de los chicos que cursan el nivel intermedio; no deja de ser curioso el dato. También es de llamar la atención que los referentes abstractos superen ligeramente los que aluden a objetos concretos. Habría que averiguar si tal comportamiento fuera el esperado por los profesores de la especialidad.

Pasemos a observar en la Tabla 4 el agregado de los aspectos cuantitativos que se sometieron a observación, es decir, la disponibilidad, diversidad y complejidad léxica en los tres conjuntos estudiantiles:

Tabla 4

Agregado de la riqueza léxica denotada por los informantes de los 3 grupos

Destreza	3°	5°	7°
Disponibilidad	119	97	121
Diversidad	90	75	96
Complejidad	41	45	56

Fuente: Elaboración de los autores.

En cuanto al acervo disponible, es muy pequeña la diferencia en el caudal de los educandos de séptimo y tercero, correlativamente, los chicos de quinto lo presentaron bastante inferior, lo que confirma lo dicho renglones arriba. Tendencia semejante se observó en lo referente a la variedad de vocabulario, donde los jóvenes de séptimo refrendaron superioridad elocuente. Sólo en el aspecto vinculado con el lenguaje técnico especializado, los de quinto semestre lograron mostrar mayor destreza que sus compañeros de tercero. Con apego a la lógica, los de séptimo también salieron airoso de frente a sus colegas de formación.

Conclusiones

Nuestro cometido tuvo como fin explorar la riqueza léxica en una muestra de educandos universitarios, referida lo mismo a su disponibilidad de términos técnicos especializados que a la diversidad de ellos y a su especialidad consecuente; detectar los más recordados con relación a dos temas motivadores; así como identificar los primeros que vienen a la mente de los estudiantes, en esta ocasión, los de Sistemas Pecuarios. El instrumento aplicado fue el que más se reporta en este tipo de estudios, a saber, la encuesta, consistente en listados para escribir las palabras invocadas en cada uno de ambos campos semánticos.

En el aspecto de la disponibilidad léxica o cantidad de palabras asociadas con cada uno de los dos disparadores de sentido, tanto el total de ellas como el promedio de cada grupo, los informantes de 7° superaron levemente a sus pares de 3° y de manera amplia a los de 5°. Similar tendencia se observó por cuanto atañe a la no repetición de términos y sólo en el rubro de la complejidad los chicos de 5° pudieron emparejarse con los de 3° e incluso aventajarlos por un margen estrecho, ello sin detrimento de la supremacía de 7°. Nosotros conjeturamos en el sentido de una ventaja lineal para quienes hubieren cursado más semestres dentro del programa educativo, es decir, primero los de 7°, seguidos por los de 5° y al final los educandos de 3°. Como se aprecia en los hallazgos, acertamos en un caso y erramos en otro.

El agregado de los tres grupos en el tema sobre instrumentos, máquinas y tecnologías arrojó un total de 159 palabras, de las que 115 no se repitieron, lo que indica una solvencia baja, con 44 repetidas. A ellos habría que añadir 58 lexías altamente técnicas, no pocas en realidad.

Tocante al centro de interés sobre conceptos, ciencias, teorías y procesos, sumó un total de 178 términos con 146 no repetidos para los tres ciclos, con tan sólo 32 reiteradas, mucho mejor logro que en lo relacionado con el instrumental pecuario. El acervo de voces sofisticadas ascendió a 84, un desempeño interesante.

Al mirar con detalle los primeros cinco vocablos se pone de relieve una diferencia notoria entre los campos de significación, en el de las herra-

mientas materiales es poca la diversidad, no así en el de los instrumentos conceptuales, bastante más rico. Nos pareció raro al explorar la dimensión especializada del diccionario mental estudiantil, un acervo mayor concerniente a categorías lógicas que a instrumentos materiales.

Subsiste la duda de si el número de ciclos cursados es la causa, razón o motivo de una riqueza lexical superior expresada en el mayor cúmulo terminológico. Sí lo parece con relación al rendimiento del 7° semestre; no es el caso con respecto a los chicos del 5°.

Incrementar el lexicón científico-académico de los jóvenes sería una sugerencia constructiva a partir de los hallazgos obtenidos. Por cierto, reparar también en que los alumnos escriban correctamente los vocablos técnicos.

Referencias

- Berton, M. (2014). La riqueza léxica en la producción escrita de estudiantes suecos de español como Lengua Extranjera. Suecia: Universidad de Estocolmo. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:729863/FULLTEXT01.pdf>
- Bulté, B. y A. Housen (2012). Defining and operationalising L2 complexity. En A. Housen, F. Kuiken, y I. Vedder (eds.). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA* (pp. 21-46). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins. DOI:10.1075/llt.32.02bul
- FAO. (1997). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación*. <http://www.fao.org/docrep/017/w5800s/w5800s.pdf>
- . (2013). *Agroindustrias para el desarrollo*. Roma. <http://www.fao.org/3/i3125s/i3125s.pdf>
- Fregoso, G. y Aguilar, L. (2018). Disponibilidad y diversidad léxico-semántica coloquial de estudiantes universitarios alteños. *Revista de Educación y Desarrollo*, 48, 53-63. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/48/48_Fregoso.pdf
- . (2019). Disponibilidad, diversidad y complejidad de vocabulario técnico en estudiantes de Ingeniería Agroindustrial. *Revista de Edu-*

- cación y Desarrollo, 50, 27-36. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/50/50_Fregoso.pdf
- Housen, A., Kuiken, F., y Vedder, I. (eds.) (2012). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins.
- Instituto de Información Estadística y Geográfica, IIEG-Jalisco. (2017). *Altos Sur: Diagnóstico de la región*. Guadalajara: Instituto de Información Estadística y Geográfica. Gobierno del Estado de Jalisco. https://www.iieg.gob.mx/contenido/Municipios/03_altos_sur_presentacion.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2014). http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/agropecuario/2014/ganderia/dig_gan_jal/diaganjalis.pdf
- Lara, L. F. (2006). *Curso de lexicología*. México: COLMEX.
- López Chávez, J. (2003). ¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría. Métodos y aplicaciones. Zacatecas: Universidad de Zacatecas.
- López Morales, H. (2011). Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de las lenguas. En J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez iglesias, y M. Seseña Gómez (coords.). *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 15-28). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0015.pdf
- Lu, X. (2012). The Relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Languages Journal*, 96(2), 190-208. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01232_1.x
- Mariscal, M. (2017). Situación sociodemográfica región Altos Sur de Jalisco, 1950-2010. En I., Leal (coord.). *Diagnóstico de la región Altos Sur de Jalisco*. México: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Los Altos.
- Mavrou, I. (2016). Complejidad, precisión, fluidez y léxico: Una revisión. *Moderna Språk* 110(1), 49-69. Universidad Antonio de Nebrija. ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/3151/2947

- Olmos, J. (2017). Retos y oportunidades para los sistemas de producción de leche de la región Altos de Jalisco. En I., Leal (coord.). *Diagnóstico de la región Altos Sur de Jalisco*. México: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Los Altos.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reyes Díaz, M. J. (2007-2008). Riqueza léxica de textos redactados por alumnos de bachillerato de Las palmas de Gran Canaria. *Anuario de Lingüística Hispánica*, (23-24), 147-163. Universidad de Valladolid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3209971>
- Richards, B. (1987). Type/token ratios: what do they really tell us? *Journal of Child Language*, 14(2), 201-209. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012885>

Placer estético y enseñanza de la literatura. Una relación conflictiva

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
GILBERTO FREGOSO PERALTA

Introducción

Este trabajo es una reflexión sobre los enfoques curriculares, intereses temáticos y didácticos sobre la enseñanza de la literatura desde una perspectiva diacrónica, centrandó la atención en México. La literatura dentro de espacios curriculares no siempre ha sido abordada desde su finalidad estética, sino que se ha utilizado como herramienta didáctica, como modelo educativo y en la actualidad, como una tipología textual, parte de las prácticas comunicativas. En la educación elemental se ha dejado de lado el desarrollo de la sensibilidad estética hacia las artes, en general, y en particular hacia la literatura.

El enfoque actual (que centra el proceso de desarrollo de competencias comunicativas a través de las prácticas sociales del lenguaje) puede incluir el desarrollo del placer estético, pues se necesitan ciertas habilidades para poder comprender y disfrutar la literatura; sin embargo, la presencia de la literatura en las aulas se ha diluido poco a poco, pues la enseñanza de la literatura ha sido utilizada como (y no de forma exclusiva en estos tiempos) una herramienta para el aprendizaje y no un fin en sí mismo. Si retomamos estas afirmaciones ¿Cuál es la relación entre la enseñanza de la literatura y el placer estético? ¿Cómo se sensibiliza para lograr el placer estético? ¿Cómo se aborda el placer estético desde un enfoque pedagógico?

Para responder a estas preguntas, en el presente capítulo realizaremos una semblanza histórica sobre la enseñanza de la literatura, una reflexión sobre el placer estético y la literatura y una reflexión sobre la enseñanza de la literatura bajo el principio del placer estético.

Contexto histórico

Antes de la invención de la imprenta, dentro de las escuelas eclesiásticas, la enseñanza de la lectura y la escritura se llevaba a cabo a través de la copia de textos. Los estudiantes recibían dictados de obras clásicas para asimilar los recursos retóricos de la antigüedad clásica y de los textos sagrados. La literatura en estas escuelas no era más que un modelo para formar a los escribientes, a los notarios y a los clérigos. A partir de la invención de la imprenta, se diseñaron libros para utilizarlos exclusivamente en los espacios escolares (Colomer, 1996). La lectura de estos libros estaba acompañada por el análisis de textos desarrollado a través de las glosas, es decir, de las anotaciones al margen del texto que se realizaban con distintas tipografías para apuntar dudas, vocabulario, definiciones o conceptos. La glosa era un momento del proceso de estudio para adquirir los conocimientos. Por otra parte, para dominar la retórica, la lectura de los clásicos se realizaba como referente compartido entre los estudiantes y que, con estos elementos, pudieran producir distintos discursos (Colomer, 1996). Una vez más, la literatura se consideraba como modelo a seguir. El discurso oral también era importante, pues había que dominarlo tan bien como el escrito. La lectura escolar era la base para el dominio discursivo (oral y escrito) y ahí estaban presentes los textos literarios.

Durante los siglos XVIII y XIX, el estudio de la retórica se redujo a las figuras de estilo. Se introdujo a la estilística como una forma de entrenar “a los alumnos en el discurso narrativo, dramático, didáctico, satírico, polémico, oratorio o lírico, así como en los tonos trágico o cómico, como aplicación de los principios teóricos adquiridos” (Colomer, 1996, párr. 8). El estudio de la literatura se centraba en el estilo.

Paralelamente en otros espacios la lectura comenzó a acercarse más al pueblo, por ejemplo, durante la Reforma protestante cuando los protes-

tantes comenzaron a leer directamente las *Sagradas escrituras*. Después, los católicos hicieron lo propio con el catecismo. Otro tipo de libros eran leídos, pero solo por una minoría. La minoría de lectores que había en ese tiempo centraba su tiempo en los textos sagrados. Sin embargo, no se propiciaba la lectura placentera, sino era una lectura dirigida al aprendizaje moral, religioso y memorístico.

En el siglo XIX, con el romanticismo, se comenzó a cuestionar la enseñanza centrada en la estilística a favor, nuevamente, de la enseñanza de la retórica como característica de la literatura. La finalidad de la enseñanza de la literatura era entonces como ejemplo para el dominio del discurso oral o escrito. Su análisis servía como medio didáctico para lograrlo (Colomer, 1996).

Los cambios políticos y culturales del siglo XIX, como el reconocimiento de la literatura como parte de la cultura nacional y el inicio de la educación masificada y continuada en etapas –de las primeras letras hasta la universidad–, propició la introducción en la escuela de clases de lengua y literatura. Sin embargo, la literatura seguía siendo un medio para enseñar el silabario o el catecismo a través de las cartillas morales o de las fábulas, por ejemplo.

En México, en el nivel de primaria, el Proyecto educativo de 1826 incorporó la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel primario. La literatura se incluyó hasta la preparatoria como parte de una formación de conocimientos universales. Se desconoce el tiempo que se dedicaba a su enseñanza (Meneses Morales, 1998). Como parte de las reformas necesarias posteriores a la independencia de México, en 1832 se presentó el *Proyecto sobre arreglo de la instrucción pública* en el cual, dentro de la segunda enseñanza (lo que equivaldría ahora a secundaria), se propuso el funcionamiento de los colegios en el Distrito Federal. En ellos, sus juntas académicas estarían a cargo de las variaciones curriculares convenientes “consultando en todo a la mejor educación moral, política y literaria de los jóvenes”. Para lograrlo, en cada colegio habría una “academia de bella literatura” (Meneses Morales, 1998, p. 119). Se desconoce cómo funcionaban. En el Plan de 1833 no aparece claramente la literatura. No es sino

hasta el Plan de 1854 que la literatura se reincorpora en el *curriculum* nacional como parte de la segunda enseñanza bajo el nombre de “Principios de literatura”. En el Plan de 1861 la literatura vuelve a salir del *curriculum* de la segunda enseñanza. En la República Restaurada, en el Plan de estudios de 1867, un grupo de científicos propone al gobierno la conformación de una Academia de Ciencias y Literatura para promover los adelantos en estas áreas (Staples, 2010).

En la educación básica, a finales del siglo XIX, a la lectura moral se le agregaba la lectura de la literatura nacional. Poco a poco se pasó de la lectura para memorizar principios morales, a la lectura de comprensión de textos nacionales y también a la lectura para alcanzar la experiencia estética. Así se emplearon tres estrategias educativas: los profesores tenían que (1) saber literatura, (2) saber analizar y (3) saber explicar textos (Colomer, 1996). Estas estrategias implicaban la necesidad de unificar las lecturas que se realizaran dentro de la escuela por medio de antologías. La ventaja de esta perspectiva es que el análisis y la explicación de textos permitía una lectura distinta que podía acercar a los lectores al placer estético. Esto continuó hasta el inicio del siglo XX.

En México, *Lecturas mexicanas* (1906-1909) es un buen ejemplo de lo expresado en el párrafo anterior. Esta obra se compone por dos tomos de antologías realizadas por Amado Nervo (1922) cuyo fin era su difusión en las escuelas primarias como libro de lecturas para los niños mexicanos. En general, tenían relatos cortos de temas morales, históricos o anecdóticos de escritores reconocidos como Justo Sierra, Ignacio Manuel Altamirano, Manuel Gutiérrez Nájera y José Rosas Moreno, entre otros. Para Bazant (2014) los libros eran bellos, pero no adecuados para un alumno que inicia su aprendizaje de la lectura y escritura, debido a su complejidad. Y esto es evidente cuando se lee este pasaje que aparece como parte de la introducción, en donde se manifiesta la complejidad del estilo y de la semántica:

Estas lecturas están graduadas escrupulosamente según los modernos métodos pedagógicos [...] que lleven al alumno desde la fraseología y estilo

más simples hasta los más complicados. [...] lleva al calce un breve léxico explicativo al alcance de los niños, en el cual se ha procurado aclarar toda voz cuyo sentido pueda escaparse a una inteligencia en flor, no familiarizada aún con el idioma. Merced a este léxico, el alumno no encontrará obscuridades en las lecturas e irá en cada una aumentando su caudal filológico (*Lecturas mexicanas*, No. 1 cit. por Vigne Pacheco, 2008, p. 72).

A pesar de la intención pedagógica para adentrar a los niños en el lenguaje poético, paradójicamente la introducción es extremadamente complicada para los lectores principiantes. Ahora se sabe que el entorno de los estudiantes es fundamental para llegar a niveles más complejos de comprensión lectora y que el acercamiento a la literatura no solo es gradual, sino que tiene que ver también con procesos cognitivos que propicien las relaciones semánticas y referenciales que remitan a contextos específicos del lector, entre otras cosas.

En este mismo periodo, en las universidades se practicaba la lectura analítica de textos y la historiografía literaria como parte de los contenidos (Colomer, 1996). En México, la literatura se incorpora al *curriculum* de las escuelas normales, formadoras de los profesores de educación básica.

En el siglo xx comenzaron a propagarse las lecturas juveniles con autores como Julio Verne, los Hermanos Grimm o Mark Twain dentro de las escuelas. También se introdujo la enseñanza de la literatura universal. Se comenzaron a leer obras completas que eran seleccionadas por su formación moral, por su sensibilización estética y por su accesibilidad (Colomer, 1996). Metodológicamente se realizaba su lectura y explicación oral, además de ejercicios. Sin embargo, predominaba la descripción de lineamientos sobre la lectura, en aras de ubicar las obras en un periodo histórico social, así como la identificación de las características de los movimientos artísticos (Rojas Samperio, 2011). En ocasiones, los textos también se organizaban a través de antologías.

De esta forma se conceptualizaba la “práctica de la enseñanza de la literatura [...] como acceso a la cultura” (Colomer, 1996 párr. 22). Esta

perspectiva de la literatura como acceso a la cultura se practicó en nuestro país, a través de las cruzadas culturales (a partir de 1923) que inició José Vasconcelos para poner al alcance de los “recién alfabetizados y del público las obras ‘más excelsas de la literatura universal’” (Loyo, 2010, p. 161). En los diferentes *curricula* de educación básica de 1957 hasta la fecha, se han conservado los espacios para la lectura, pero no se especifica que los contenidos tengan que versar sobre obras literarias.

En el último cuarto del siglo xx, la inclusión de la literatura en la escuela volvió a conceptualizarse curricularmente como “modelo” a seguir para la escritura y la expresión oral (Colomer, 1996), por lo que los contenidos literarios se agregaron a las clases de lengua. Ya a finales del siglo, las reformas educativas reformularon drásticamente los *curricula* y cuando se unificó la enseñanza de la lengua y la literatura en un solo espacio curricular, la enseñanza de la lengua ocupó la mayor parte del espacio escolar y se comenzaron a leer solo fragmentos literarios. Se abandonó la lectura de obras completas a favor de la formación lingüística. La literatura se fue reduciendo cada vez más para quedar en historia de la literatura.

En México, en esa época entró en vigor la Ley Federal de Educación (1973) con su respectiva reforma educativa. Los objetivos educativos propiciaban los valores, la cultura, el desarrollo artístico y el análisis de la realidad, entre otras cosas. En el *Plan y programas* de estudio de ese momento, además de proponer la clase de Español, con el enfoque estructural, tenía como contraparte el libro de *Lecturas*, que contenía fragmentos de novelas, fábulas, poemas y cuentos de los escritores más reconocidos de la literatura universal y mexicana. De alguna manera, el espacio para la lectura equilibraba la visión estructuralista sobre la enseñanza de la lengua. El estructuralismo, también como orientación para la enseñanza de la literatura, derivó en el análisis del texto literario. Como parte de este enfoque teórico-metodológico se incorporaron elementos de semiótica y de las teorías de la recepción.

Ya para la Reforma de 1994 en México, se incorporó el modelo por competencias, específicamente para la enseñanza de lengua. Para su formulación se utilizó el concepto de competencia comunicativa formula-

do por Hymes (1994) para explicar las diferencias de aprendizaje entre estudiantes migrantes y originarios de la frontera de Estados Unidos y México. El énfasis de esta perspectiva está en considerar el estudio del lenguaje dentro del contexto social: “the social functions of particular forms of lenguaje used in specific contexts. [...] then we need to learn how to describe, analyze, and theorize about what is actually said, by whom and to whom, when and where” (Cazden, John, y Hymes, 1985, p. 268). Desde este enfoque sociolingüístico ya incorporado en la educación se considera a la literatura como una competencia más. La adquisición de la competencia comunicativa implica no solo la comprensión, sino también la producción de distintos tipos de textos. Entonces, la enseñanza de la literatura poco a poco se va decantando hacia un modelo textual más, a la par de los textos científicos, instructivos, escolares y demás. Didácticamente se analiza la estructura del texto para extraer el modelo y su estructura y de ahí poder comprender y producir un texto.

En la práctica, desde este enfoque por competencias, las lecturas literarias se atomizaron en la educación primaria, mientras que en la secundaria los contenidos literarios se organizaron mediante fragmentos de distintas obras, sin importar el orden cronológico, el género o la corriente. Se incorporan para analizar los usos dialectales del español de México; para realizar esquemas; seguimiento de temáticas propias del contenido de la materia de Español. Por ejemplo, se propone la lectura en atril de alguna obra del Siglo de oro o comparar las características del poema y del cuento. Munguía Zatarain (2015) afirma que con estos programas “se extravió el sentido verdadero y primario de la lectura de obras literarias: la gratuidad del placer estético” (2015, p. 72) y también afirma que se ha caído en la trampa de que el arte verbal tiene un sentido práctico, razón por la cual se ha conservado a la literatura en los programas de estudio. Se mantiene esa perspectiva que considera al lenguaje artístico como modelo para aprender a expresarse. Los fines de la enseñanza de la literatura en la escuela oscilan entre los pragmáticos y los estéticos. Es bajo una perspectiva utilitaria que se conserva a la literatura en los libros de español, a decir de la autora (Munguía Zatarain, 2015).

Nos detendremos un poco más en este enfoque debido a que está todavía en la mesa de discusión entre los profesores, educadores e investigadores. Como ya se ha apuntado en párrafos anteriores, la meta de desarrollar una competencia literaria al incorporarla dentro del espectro de otras competencias comunicativas reduce las “potencialidades cognoscitivas, estéticas, morales, culturales y lingüísticas de la literatura, de las que deberían de haberse derivado objetivos educativos propios” (Colomer, 2014, p. 111). El fin de este enfoque es la adquisición de un saber literario, y si atendemos a las definiciones de los saberes dentro de los enfoques curriculares por competencias, nos estamos refiriendo a “la construcción de conductas lectoras trasladables fuera del contexto en el que han sido adquiridas” (Colomer, 2014, p. 112). Entonces, las actividades que se realizan en torno a la literatura tales como juegos lingüísticos, adivinanzas, crucigramas, análisis de obras, cambio de personajes, proponer títulos o finales a los cuentos, ciertamente propician una manipulación de la lengua y el reconocimiento y el análisis de la estructura textual; su comprensión y posible producción literaria, pero queda en el aire la pregunta: ¿se propicia un placer estético?

Desde esta perspectiva curricular es difícil considerar a la literatura como un texto con distintas interpretaciones tanto como lecturas tenga, pues las actividades centradas en un fin podrían no considerar las infinitas posibilidades de lectura de un texto. Para alcanzar este nivel es necesario ser un lector de segundo nivel (Eco, 2002) o bien, realizar una lectura crítica. La competencia lectora incluye la lectura literaria, a la par de la científica, de instrucciones, de textos legales, etc. Se asume la lectura como una actividad compleja en donde el proceso tiene como objetivo la comprensión y la interpretación de mensajes (Rojas Samperio, 2011). Según el proyecto PISA (2008), los procesos de recuperación de información, interpretación, reflexión y evaluación de textos; el formato de textos y la situación o contexto en donde aparecen los mismos, son los elementos básicos para alcanzar la lectura de comprensión. Y estamos de acuerdo con ello; no obstante, se omite otro tipo de procesos cognitivos que propiciarían el desarrollo de la sensibilidad estética.

En México, las reformas educativas del 2009 y 2013, conceptualizan la enseñanza de la lengua bajo el término de “prácticas sociales del lenguaje”. El eje curricular de la educación básica donde se ubica la enseñanza de la lengua se llama ahora Lenguaje y comunicación. En primaria, el objetivo principal es que los estudiantes desarrollen habilidades para interactuar y expresarse eficazmente; para que comprendan la dimensión social del lenguaje y valoren la diversidad lingüística (Secretaría de Educación Pública, 2020). En la secundaria se centran más en la producción contextualizada del lenguaje; en la lectura, interpretación y estudio de textos, así como en el análisis y reflexión sobre la producción lingüística (Secretaría de Educación Pública, 2020). La enseñanza en esta área, que antes estaba dividida y especializada en la parte lingüística y en la literaria, ahora se considera dentro del proceso comunicativo, en consonancia con los planteamientos de PISA (2008) sobre la lectura de comprensión.

En ambas reformas se conservan los criterios antes descritos en el enfoque por competencias. Los libros de texto de la materia de Español se caracterizan por presentar fragmentos de algunas obras literarias que aparecen como modelos textuales que pudieran ser atractivos para el lector juvenil. Desaparecen la enseñanza de la historia de la literatura y la lectura particular de las obras, aunque el sistema educativo mantiene programas nacionales en educación básica para el fomento de la lectura y para la implementación y utilización de la biblioteca escolar. Se resalta la literatura popular, infantil y folklórica como modelos textuales o como parte de la transversalidad curricular, como el respeto y la diversidad cultural, pero sin el contrapeso de otro tipo de textos literarios¹.

En contraparte a lo que ha sucedido en la institución escolar, con el desarrollo actual de la sociedad de medios, de consumo y de redes, la literatura se coloca como un bien cultural al que cualquier persona puede acceder. La apertura de bibliotecas físicas y virtuales y la incorporación de los libros electrónicos ofreció nuevas prácticas de lectura. Así, en la es-

¹ Un trabajo de análisis aparte merece el programa de Dotación de Bibliotecas de Aula y de Bibliotecas Escolares en educación básica.

cuela poco a poco van desapareciendo los espacios para la literatura, pues esta ha quedado entre los contenidos como una tipología textual más. De esta forma, en la escuela quedó el desarrollo de habilidades de la lengua mientras que la experiencia literaria para los estudiantes, en el mejor de los casos, se ha trasladado a otros espacios. El placer de la lectura de un texto literario se ancla en el espacio íntimo del lector. La literatura ahora es privada, íntima y *on demand*. Los niños que tienen un contexto alfabetizador propicio no tendrán problema con esto, pues en su medio tienen acceso a la lectura. Los estudiantes de ambientes desfavorecidos pierden el espacio escolar como una oportunidad democrática de acercarse a la literatura (Bourdieu y Passeron, 2003).

En suma, estamos de acuerdo con Carter y Long quienes señalan dos objetivos distintos en la enseñanza de la literatura: el estudio de la literatura que involucra conceptos, metalenguajes, análisis, métodos, conceptos y demás, y la literatura como recurso, es decir, como modelo para la enseñanza, la formación personal y sociocultural (Aguas Vanin, 2012).

Estudios detallados podrían responder que la escuela es el espacio indicado para el fomento de la lectura de literatura. En un país como México, con desigualdades sociales profundas, el preguntarse si debe enseñarse literatura en la escuela, no es una pregunta que deba omitirse o reformularse. Es una pregunta fundamental que abre el debate dentro y fuera de la escuela. La literatura como forma de pensar y entender la realidad y como extensión, para entendernos a nosotros mismos, es incuestionable. Además, la situación precaria (en muchos sentidos) de nuestro país exige que la literatura tome más espacios en nuestra vida cotidiana. Por citar un ejemplo, la última encuesta del Modelo Sobre Lectura (MOLEC, 2019) muestra una tendencia decreciente de la lectura en los últimos 5 años. En 2019, 42 de 100 leyeron en el último año al menos un libro. En 2015, la proporción era 50 por cada 100. Lo más leído es la literatura con 42.5%. El principal motivo de la lectura es el entretenimiento. Los principales lectores son quienes tienen estudios superiores. Esta encuesta y otros estudios muestran que la principal fuente de motivación para la lectura es la casa y no la escuela. Aunque la escuela no logre formar lectores modelo

(aunque lo considere como meta), no por ello debe hacerse a un lado de esta labor. Sería deseable que al menos los chicos que egresan de la secundaria o del bachillerato siguieran como lectores de canon académico para “formar lectores autónomos, capaces de construir trayectorias de complejidad creciente” (Dueñas Dorente, Taberero Sala, y Calvo Valios, 2016, p. 53), que superen la lectura del *best-seller* y así aumente la tendencia de lectura de literatura en nuestro país².

Bajo esta situación nos preguntamos: ¿Cómo se logra el placer por la literatura en un espacio institucionalizado como la escuela, en donde se ha corrompido su finalidad y se ha convertido en un recurso educativo?

El placer estético

Para poder entender la forma en que se logra el placer estético es conveniente definir los principios de la relación entre la literatura y su lectura. Para ello, coincidimos con la postura teórica de la recepción desde la perspectiva fenomenológica. Consideramos así la importancia del lector en el proceso. Son tres los puntos mínimos que se pueden plantear para lograr el placer estético, a saber: (1) La imaginación (2) La polifonía textual y la (3) Identificación con los textos.

Para Wolfgang Iser, quien a su vez retoma las ideas de Ingarden, la obra de arte se produce en la convergencia entre el texto y el lector con carácter virtual “puesto que no puede reducirse ni a la realidad del texto ni a las disposiciones que constituyen al lector” (Ingarden, 2010, p. 311). La lectura es un punto de encuentro. De ahí se desprende el primer aspecto: la imaginación. Sin la imaginación no es posible lograr el placer en la lectura. La imaginación pone en juego nuestras capacidades cognitivas y mentales. El lector deberá estar abierto a imaginar diferentes mundos posibles; a desprenderse de la cotidianidad, de lo trivial y tener la apertura para imaginar nuevos mundos. Para Vygotsky³, la actividad creadora

² Lo mismo puede aplicar para la lectura del texto de divulgación.

³ En este texto se escribirá Vigotsky o Vygotsky en las referencias, dependiendo de la forma como esté escrito el apellido del autor en los libros consultados.

de la imaginación tiene relación directa con la riqueza y la experiencia acumulada. Por ello, la vivencia, la multiplicidad de estímulos es vital para el desarrollo de la imaginación (Vigotsky, 2015).

En términos de Jauss (2002) la base del goce estético está en la posibilidad de la separación de lo cotidiano mediante la imaginación y por la liberación de la conciencia productiva “al engendrar el mundo como su propia obra; [...] percibir el mundo de otras maneras y [...] al aprobar un juicio exigido por la obra” (p. 41).

Durante la lectura de un texto literario se van formando imágenes mentales que permiten ir constituyendo el objeto imaginario: “Son las implicaciones no manifestadas lingüísticamente en el texto, así como sus indeterminaciones y vacíos, los que movilizan la imaginación para producir el objeto imaginario como correlato de la conciencia representativa.” (Ingarden, 2010, p. 317).

Esto nos lleva al segundo punto que se refiere a la polifonía del texto. Umberto Eco en su texto *Obra abierta* (1992) explica ampliamente esta poética de las obras literarias. El goce del texto literario tiene que ver con la imaginación, las aportaciones emotivas de lector y la apertura de significado, lo cual deriva en la posibilidad de “una serie virtualmente infinita de lecturas posibles, cada una de las cuales lleva a la obra a revivir según una perspectiva, un gusto, una ejecución personal” (p. 43). El no cerrar el texto a una sola lectura, sino estar conscientes de todas las posibilidades que tiene el lector de otorgarle significados (significancia), permite disfrutar más la obra. Por eso los cuestionarios que dirigen la lectura de la obra literaria, pueden ser limitantes, en lugar de liberadores.

El tercer punto es la identificación con los textos. Se ha dicho que un texto con el cual no nos identificamos, difícilmente podrá captar nuestra atención y orillarnos a la lectura. Fish coincide con este planteamiento y considera que el *lector informado* debe haber “interiorizado las propiedades del discurso literario, desde las técnicas más especializadas [...] hasta los grandes géneros” (Fish, 2010, p. 275) Esta afirmación es acertada en el sentido de que si el lector tiene poco desarrolladas sus competencias lingüísticas se le dificultará entender el lenguaje retórico. Pero yendo pau-

latinamente en la exploración del placer literario, el lector puede identificarse con los textos e involucrarse con ellos. Desde la hermenéutica, la apreciación individual que surge de la lectura permite ir formando una experiencia estética que se vincule con su propio mundo y que le dé sentido a su propio ser. El reconocimiento de sí mismo a través de las experiencias, aventuras, personajes de la ficción, puede potenciar la finalidad de los textos literarios: “la apertura de puertas a la otredad, a un mundo que no es el nuestro, a otras formas culturales, otros horizontes” (Munguía Zatarain, 2015, pp. 77-78). Para lograrlo, en la escuela se sugiere practicar la despragmatización de las normas familiares (Ingarden, 2010); presentar retos y cuestionamientos sobre la lectura (Jauss, 2002). Por ello, el placer del texto⁴ se alcanza, como afirma Barthes, cuando se lee desde los bordes que se asoman, desde el desgarramiento, ello permite sumergirse en los juegos del lenguaje y en la “superposición de los niveles de la significancia” (1982, p. 22).

Estos puntos guían la discusión en la que queremos entrar sobre la enseñanza de la literatura y la ausencia de placer estético. En suma, es cierto que el desarrollo lingüístico y ciertas competencias permitirán llegar a disfrutar más el texto, pero también es cierto que constreñir la lectura en guías, explicaciones y actividades a realizar sobre el texto literario, no nos llevarán al placer. Cultivar la imaginación, los significados múltiples y la subjetivación del texto conlleva ejercicios de lectura a los que no estamos acostumbrados en la escuela. Dentro de los procesos educativos es básico que el acercamiento a la literatura sea desde prácticas más críticas, desde ámbitos de libertad en todos sentidos.

⁴ Roland Barthes en *El placer del texto* (1982) realiza una diferenciación entre el texto de placer y el texto de goce. El placer es decible, es intenso, es la satisfacción. El goce no es decible, es personal. Por eso: “El escritor de placer (y su lector) acepta la letra; renunciando al goce tiene el derecho y el poder de decirlo: la letra es su placer, está obsesionado por ella, como lo están todos los que aman el lenguaje (no la palabra) ...” (p. 36). El placer es la inagotabilidad del texto.

El placer estético y la enseñanza de la literatura

Para empezar, deberíamos decir que, bajo todo lo expuesto, no estamos de acuerdo con que la literatura sea una herramienta para el desarrollo de prácticas del lenguaje, porque su fin no es pedagógico, sino estético. Estamos de acuerdo con que, en el espacio escolar, se debe realizar un acercamiento al placer estético para todas las artes, en donde la literatura es una manifestación artística más.

La relación entre la literatura y el dominio de la comprensión lectora, como se conceptualiza en la escuela será difícil de eliminar de las prácticas educativas, pero se puede comenzar con cambiar la perspectiva. Por ejemplo, se puede eliminar la disyunción entre asumir a la enseñanza de la literatura como recurso (modelo a seguir) o como objeto de estudio (historia y características de la literatura) y asumirla desde su mismidad: el placer estético. Es decir, dentro del recinto escolar, se puede liberar a la literatura de un fin práctico, porque no lo tiene, y se puede ceñir a la experiencia estética a través de la imaginación: “en el acto de goce estético el contemplador se libera de sus vínculos con la praxis cotidiana mediante *lo imaginario* [...] libera de este modo al hombre de su quehacer cotidiano y le capacita para otra experiencia” (Jauss, 2002, pp. 40-41). Los principios actuales para la enseñanza están sostenidos en reducciones pragmáticas y causales: si leemos rápido, sabemos leer; si leemos literatura, nos gustará la literatura... Pero bajo lo que se ha planteado hasta este momento, podemos afirmar que el proceso cognitivo que refiere al desarrollo de habilidades comunicativas puede diferir de la experiencia estética, ya que el primero tiene carácter práctico y el segundo es una percepción distinta de la realidad sustentado en una apertura al mundo desde distintas subjetividades y significaciones, que implican la creatividad compartida entre el autor y el lector “como si la creatividad en el lenguaje expresase al mismo tiempo un excedente de referencialidad” (Ricoeur, 2017, p. 35).

Veamos algunas reflexiones finales sustentadas en lo que se ha tratado hasta este momento.

La lectura continua (sostenida, fluida) es una práctica que debe dominarse desde los primeros años de educación básica. En la escuela también

se practica la lectura de comprensión, entendida en los *curricula* actuales como aquella en la que se cuentan las palabras leídas por minuto. Otra práctica es la lectura en voz alta, indicada en los programas de estudio. Este tipo de lecturas no permiten que el texto se haga escuchar indirectamente, como plantea Barthes⁵; no permite leer y levantar la cabeza; levantar una ceja por encima del libro cuando se descubre la ironía; suspirar, asentir, reír o llorar; saborear la frase; escuchar la lluvia y volver a la lectura. Estas sensaciones y acciones provocadas por el placer de la lectura, para Barthes es un “acto sutil, complejo, sostenido, casi imprevisto” (1982, p. 41) que en la escuela no tiene espacio.

El placer también se provoca por la novedad y no por temáticas y estructuras repetitivas. Una de las características de la cultura de masas es la repetición de estructuras simples. La cultura popular a la que estamos expuestos cada vez más, trabaja con estructuras repetitivas, sencillas y pegajosas. De tal forma que cuando nos exponemos a sus productos, lo que encontramos es un rato de esparcimiento que genera goce, no placer (en términos de Barthes). La exposición a textos altamente estructurados, repetitivos y predecibles facilita la comprensión de textos y que los lectores se identifiquen más fácilmente con ellos; no obstante, este tipo de textos no abonan al desarrollo de un placer estético más intenso. No hay esfuerzo mental, hay poca o nula reflexión. Se presenta una exposición de un suceso, una repetición de un sonido o de un tema centrado en el lugar común. Se fomenta el gusto por el esquema iterativo por ello, la mayor parte de la “narrativa de masas es una narrativa de la redundancia” (Eco, 2001, p. 247). Cuando una persona acostumbrada a estos textos se enfrenta a algo novedoso, distinto o complejo, debe poner a trabajar distintos dispositivos intelectuales que le permitan acercarse al objeto artístico para dar paso a la imaginación y a la identificación con el texto, como ya se ha

⁵ No entraremos aquí en la discusión terminológica entre placer y goce. En lo esencial, cuando estamos ante una experiencia estética aparece tanto el goce (personal, a manera de disfrute) y el placer (lo decible, compartido y comprendido). Por ello, esta discusión terminológica no se considera para los conceptos que se empelan en este trabajo.

apuntado. Pero por lo general, cuando los lectores se enfrentan a textos literarios, distintos a textos populares a los que están acostumbrados, pueden llegar a rechazarlos debido su nivel de complejidad.

Para alcanzar el placer de leer literatura, es preciso ser lectores de segundo nivel, como los nombra Eco (2002). Personas que lean varias veces el texto, que disfruten las citas, los guiños y las ironías, además de que encuentren o produzcan otros significados en el texto con base en sus otras lecturas y pasen a formar parte del club de los *happy few* (Eco, 2002). Para este tipo de lectura, la escuela no tiene tiempo.

Los estudiantes con contextos que favorecen su desarrollo cultural podrán más fácilmente llegar a ser lectores de segundo nivel; quienes no, podrían obtener parte de este desarrollo cultural en la escuela. Esta también podría propiciar su curiosidad por la literatura. Si pensamos en una escuela que no refuerce esquemas iterativos, que muestre la diversidad y complejidad de la cultura, que propicie la imaginación por diferentes medios, tal vez, podríamos estar frente a una escuela que desarrolle el placer estético.

A la imagen del alumno como receptor de información se opone la imagen del alumno creativo. Un alumno que practique la lectura como un acto de creación, en el cual va llenando espacios, va imaginando significados abiertos y va creando imágenes visuales podrá desarrollar más su placer estético. Realizar esta forma de lectura es alcanzar los lugares de indeterminación de la obra literaria (Ingarden, en Tornero, 2005-2006).

Para Hans Robert Jauss la experiencia estética es liberación: “siempre liberación de y liberación para” (Jauss, 2002, p. 41). El placer estético amplía el conocimiento sobre el mundo por su multiplicidad de significados. Entonces, es necesario habilitar los sentidos y las experiencias interdisciplinarias para alcanzar el placer estético.

En el proceso psicológico “cuanto mayor es el gasto de energía nerviosa, más intenso es el efecto producido por la obra de arte” (Vygotsky, 2006, p. 252), por lo que hay que generar múltiples estímulos para lograr una reacción estética más placentera. Los textos simples no logran este efecto. Para Vygotsky, la reacción estética es una catarsis, una descarga de

energía nerviosa en una dirección que se opone a lo convencional. Y el arte se basa precisamente “en la unión del sentimiento y la imaginación” que permite alcanzar esta catarsis. La obra literaria genera afectos contrapuestos, destruye el efecto del contenido y forma e “inicia una descarga explosiva de energía nerviosa” (2006, p. 265). Pensemos un poco ¿la escuela produce, a través de estímulos estéticos, esta descarga explosiva de energía nerviosa?

Si volvemos a la institución escolar, los esfuerzos por generar lectores no son pocos. En México, el Programa Nacional de Lectura (PNL) data de 2013⁶. Siempre en busca de fortalecer las competencias comunicativas y desarrollar diversas técnicas de lectura. Estos programas, incluyendo el presentado por el presidente Andrés Manuel López Obrador el 26 de junio de 2019⁷, parten de premisas unidireccionales, descontextualizadas que no consideran la compleja realidad del país. En voz de Beatriz Gutiérrez Müller, la intención del programa se adscribe a la perspectiva causal que se ha descrito en partes de este trabajo: “Nosotros queremos que ahora el acto de leer se convierta en un placer, en un proceso de formación, en un proceso de ensanchamiento de nuestra conciencia” (Secretaría de Educación Pública, 2019) buen deseo, pero ingenuo. Las líneas estratégicas del Programa resaltan la lectura transversal que atiende a los principios de la literacidad, lo cual puede ser una buena base teórica para desarrollar la lectura de la literatura por placer, pero también aparecen propuestas de formación causales que pueden tardar muchos años en concretarse: si el profesor se capacita, entonces formará lectores autónomos; si los padres asisten a talleres, entonces propiciarán la lectura en casa...

⁶ Acuerdo número 682 por el que se emiten las Reglas de operación del Programa Nacional de Lectura. DOF: 27/02/2013 en línea: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289159&fecha=27/02/2013

⁷ Presidencia de la República. Gobierno de México. *Presentación de las acciones de la Estrategia Nacional de Lectura* (26 de junio de 2019). En línea: <https://www.gob.mx/presidencia/es/articulos/presentacion-de-las-acciones-de-la-estrategia-nacional-de-lectura-206658?idiom=es>

Ya los estudios de Bourdieu y Passeron (2003) demuestran lo compleja que es la adquisición de la cultura en los espacios escolares debido a que la clase social de los estudiantes es determinante en este proceso:

una cultura puramente escolar no es solo una cultura parcial o una parte de la cultura sino una cultura inferior porque los propios elementos que la componen no tienen el mismo sentido que podrían adquirir en un contexto más amplio. ¿No exalta acaso la escuela en la ‘cultura general’ todo lo opuesto de lo que denuncia como práctica educativa de la cultura, entre aquellos cuyo origen social los condena a no tener otra cultura que la que deben a la educación? (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 35).

Las diferencias entre las clases sociales provocan una distinción en la adquisición de la cultura: mientras que en las clases cultivadas se da de una manera más natural, en las clases desfavorecidas “la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto es en todos los niveles de enseñanza” (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 37).

Por citar un caso, la guía de un buen maestro despierta el gusto literario en dos niños humildes: José Luis Martínez y Juan José Arreola. El mismo José Luis Martínez recuerda cómo el profesor de primaria lo acercó a la lectura: “Los libros de lectura *Rosas de la infancia*, *Corazón diario de un niño*, nos descubrían la magia de los grandes autores, Hugo, Flaubert, Stendhal, Baudelaire, Wilde, Poe, Torri y nos despertaron el gusto por las palabras hermosas” (Martínez, 2000, p. 17). Valga esto como ejemplo.

La discusión sobre si la literatura debe tener un espacio en la escuela no es nueva. Ya Vygotsky reseña cómo en la Unión Soviética, un autor de su tiempo, Eichenwald, afirmaba que era imposible e innecesario enseñar literatura en las escuelas y lo cita: “La literatura como las demás artes, es opcional, representa un entretenimiento de la mente [...]” (Vygotsky, 2006, p. 312). Para Eichenwald es imposible enseñar literatura y esta debía salir del *currículum* pues es un acto de creatividad, distinto al de otras materias. Para Vygotsky, y estamos de acuerdo con él, este es un planteamiento endeble. El planteamiento contrario de Vygotsky es que

“leer es gozar”. “Una escuela que eliminara las clases de literatura estaría condenada a ser una mala escuela” (p. 312). Según este autor, solo hay que volver la mirada al desarrollo de operaciones conscientes. En la escuela, estas operaciones se manifiestan en estrategias didácticas como el juego, para desarrollar la creatividad y la imaginación necesarias para el pensamiento racional, pero también, bases del placer estético.

¿Puede haber una enseñanza de la literatura que no la corrompa y la reduzca a ser solo una mediación pedagógica? Sí, si se convierte en una experiencia meramente vivencial a la que se puede llegar por el dominio de lenguajes, lecturas profundas comentadas; que se propicie la vinculación con otros textos por medio de la intertextualidad; aprender a contemplar la desautomatización de lo cotidiano y desarrollar habilidades lingüísticas para el dominio del idioma.

Desde esta perspectiva, la literatura sí puede estar en la escuela, pero al igual que otras artes, debe ubicarse en un espacio distinto a los curriculares. Sin calificaciones, sin trabajos, solo la lectura y el comentario. Lograr elevar la mirada por el canto del libro y poder imaginar. Que la literatura sea un fin y no un medio. Un medio que corrompa la esencia estética de la literatura. La literatura como el inicio de la reflexión y comprensión de nuestra realidad.

Conclusiones

La finalidad de la literatura es lograr un placer, tiene una función poética, a partir de la comprensión del artificio de construcción del lenguaje poético: la apertura del significado, las figuras literarias, los guiños hacia los símbolos culturales, la complicidad del lector con el texto. El texto literario es un artificio del lenguaje, es el embellecimiento de sí mismo. La cercanía del lector con el texto y no su desmembramiento es lo que va desarrollando un placer (Barthes, 1982; Eco, 1992). Existe una complicidad –creada por este artificio– entre la obra y el lector. Hacer de la literatura un contenido para enseñar gramática o tipología textual es quitarle su esencia, que se basa en el placer. En extensión, podemos incluir otras manifestaciones artísticas.

Bajo los planteamientos anteriores, se presenta el problema de enseñar a desarrollar el placer estético de los textos. Si se consideran como principios: partir de la necesidad de los sujetos, de sus conocimientos previos y del acercamiento que se logre a las manifestaciones artísticas, entonces también pueden intervenir en el proceso las intertextualidades y las redes de significado. La construcción de sentido se sustenta en las redes de significado que tejemos a lo largo de nuestra vida. La intertextualidad es la vinculación de distintos textos para constituir nuevos significados lo que ayuda a formar mapas cognitivos (Martin-Barbero y Rey, 1999). Hurgar en el significado, no solo desde la comprensión de palabras o del texto, sino de la ubicación del texto literario en el entramado cultural, es una actividad primordial para acercarnos al placer estético.

Finalmente, la lectura de la literatura en la escuela no se reduce a ser una competencia. Si tenemos las competencias lectoras, tendremos algunas de las habilidades necesarias para acercarnos placenteramente a la lectura, porque comprenderemos a lo que se refiere, podremos identificarnos con ella y crear mundos imaginarios. Pero también la reflexión, las lecturas múltiples, la construcción de significados desde la lectura y la transformación de la realidad inmediata del lector son aspectos que no deberían dejarse de lado. El enfoque comunicativo en la escuela comete el error de eliminar el placer a cambio de diferenciar tipologías textuales, llenar cuestionarios o realizar organizadores gráficos. La enseñanza de la literatura no debería estar fuera de las escuelas; por ello, en su interior, ocupa otra lógica distinta a la racionalidad de los saberes y habilidades de este tipo, porque “el arte es el centro supremo de los procesos individuales biológicos y sociales en la sociedad, un método para encontrar un equilibrio entre el hombre y su mundo en las etapas más críticas e importantes de su existencia” (Vigotsky, 2015, pp. 316-317). Compartimos la afirmación de Orhan Pamuk sobre que “la literatura es la experiencia más valiosa que el ser humano ha creado para comprenderse a sí mismo” (2013, p. 10). Desde este enfoque, la enseñanza de la literatura tiene características que difieren del orden escolar, pertenecen a otro orden, un orden más humano que nos reivindica.

Referencias

- Aguas Vanin, L. M. (2012). *La enseñanza de la literatura en el ámbito de la Teoría Empírica de la Literatura o Ciencia Empírica de la Literatura: la oportunidad de pensar en una didáctica de la literatura como una disciplina incluida en las Ciencias Literarias* [Título de profesional en Estudios Literarios. Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional PUJ. <http://hdl.handle.net/10554/12140>
- Barthes, R. (1982). *El placer del texto y lección inaugural*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Bazant, M. (2014). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México, D. F.: El Colegio de México.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (1ª reimpresión). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Cazden, C. B., John, V. P., y Hymes, D. (1985). *Functions of Language in the Classroom*. Illinois: Columbia University.
- Colomer, T. (1996). *La evolución de la enseñanza literaria*. (<http://www.cervantesvirtual.com>, Ed.). Aspectos didácticos de la lengua y la literatura, (8), 127-171.
- . (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas (ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-121). Barcelona: Flacso México/Octaedro.
- Dueñas Dorente, J. D., Tabernero Sala, R., y Calvo Valios, V. (2016). Lecturas juveniles: best-sellers y títulos académicos. Notas para una caracterización de la lectura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 49-68. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54087>
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta.
- . (2001). *Apocalípticos e integrados* (4ª ed., Vol. 28). Barcelona: Fábula. Editorial Lumen. Tusquets editores.
- . (2002). *Sobre literatura*. Barcelona, España: Océano.
- Eagleton, T. (2016). *Una introducción a la teoría literaria*. Ciudad de México: FCE.

- Fish, S. (2010). La literatura en el lector: estilística “afectiva”. En N. Araujo y T. Delgado (coords.). *Textos de teorías y de crítica literarias (del formalismo a los estudios postcoloniales)* (pp. 261-284). Barcelona: Anthropos/UAM.
- Hymes, D. (1994). *Foundations in Sociolinguistics an Ethnographic Approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- MOLEC. (2019). *Población lectora en México con tendencia decreciente en los últimos cinco años*. [Boletín de prensa Núm. 190/19]. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (inegi). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/estsociodemo/MOLEC2018_04.pdf
- Ingarden, R. (2010). El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica. En N. Araujo y T. Delgado (coords.). *Textos de teorías y crítica literarias (del formalismo a los estudios postcoloniales)* (pp. 311-330). Barcelona: Anthropos/UAM.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós, Ibérica.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck de Estrada (ed.). *La educación en México* (pp. 154-187). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Martin-Barbero, J. y Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, J. L. (2000). Evocación de Zapotlán con Juan José Arreola y su viejo amigo. En *Tema y variaciones de literatura: Juan José Arreola: el verbo memorioso: acercamientos (No. 15)*, 15-17. <http://hdl.handle.net/11191/1559>
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México. D. F.: Porrúa.
- Munguía Zatarain, M. E. (julio-diciembre de 2015). Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 79, 67-85. <https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc4/munguiazatarainme>

- Pamuk, O. (2013). *La maleta de mi padre*. (Flash, Ed.). Edición Kindle: Penguin Random House.
- INEE. (2008). *Pisa en el aula*. México: INEE, Textos de divulgación.
- Ricoeur, P. (2017). *Escritos y conferencias 2. Hermenéutica*. Madrid: Trotta.
- Rojas Samperio, E. (2011). La literatura y formas de ver su enseñanza. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 13(16), 67-82. <http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art16-5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- . (2019). *Líneas estratégicas del programa Fortalecimiento de la calidad educativa. Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/ii/pdf>
- . (20 de mayo de 2020). Secretaría de Educación Pública. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/intro-campo-lengua.html>
- Staples, A. (2010). El entusiasmo por la independencia. En D. Tanck de Estrada (ed.). *La educación en México* (pp. 99-126). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Tornero, A. (2005-2006). Indeterminaciones y espacios vacíos. En Roman Ingarden y Wolfgang Iser. *Anuario de Letras Modernas* (13). México, D. F.: UNAM.
- Vigne Pacheco, A. (2008). Los idearios pedagógicos de José Martí y Amado Nervo. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, (4), 69-76.
- Vigotsky, L. S. (2015). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico* (10ª ed.). (D. A. Pérez, Trad.). México: Ediciones Coyoacán.
- . (2006). *Psicología del arte* (C. Roche, Trad.). España: Paidós Básica.

Alfabetización Académica y Sistema Educativo Nacional

GILBERTO FREGOSO PERALTA
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA

Introducción

Una herramienta imprescindible para el estudiante y futuro profesionista es el dominio del código verbal materno, por más que nuestra realidad globalizada deifique al inglés y a la computadora como los nuevos pilares de la educación nacional. Sin duda, el idioma inglés sirve para algo más que emigrar a los Estados Unidos en busca del cada vez más disputado empleo, por ejemplo, leer y escribir, práctica tan inusual en cualquier lengua para una gran cantidad de personas, las que por cierto no lo hacen siquiera en su habla nativa y con el riesgo de ser analfabetas funcionales ahora en dos modalidades lingüísticas.

Sólo será un angloparlante hábil para desempeñarse en el contexto académico aquel que ya lo es, para el caso de México, en castellano. Nadie negaría tampoco la bondad de los cuantiosos archivos electrónicos disponibles, bibliotecas enteras incluidas, de la sofisticación para organizar texto en las máquinas cibernéticas e informáticas novedosas y de entrar en contacto instantáneo con las comunidades y redes virtuales, si bien muchos usuarios emplean tales ventajas tecnológicas de manera tan banal que la oportunidad se torna desperdicio. Incluso acceder con calidad al aprendizaje de una segunda lengua, sea cual fuere, o al manejo más provechoso del caudal informativo, es indispensable desarrollar las habilidades de comprensión y de producción tanto oral como escrita (Torres, 2003).

Junto a las limitaciones cotidianas en materia de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva observadas en el mundillo escolar, se aúna la incapacidad para valerse de los recursos conducentes a comprender y producir los discursos más representativos de la actividad educativa formal: describir, narrar, explicar, argumentar, dialogar, proceder, así como su materialización respectiva en fichas, relatos, artículos, descripciones, resúmenes, ensayos, reseñas, protocolos, manuales e instructivos o guías. Acervo de valía innegable para la organización del conocimiento, su aprendizaje y comunicación en tanto desarrollo de infraestructura intelectual.

Nuestro país encara un déficit en la expresión oral, la lectura y la escritura (la comprensión oral no suele valorarse de manera sistemática), carencia opuesta a la destreza esperable en sujetos sometidos a procesos de alfabetización durante doce a quince años previos al ingreso universitario. Por ende, mucho más allá del mero diagnóstico, urge diseñar estrategias para que el alumnado comprenda y produzca textos al nivel de complejidad exigido para cursar una carrera profesional, mediante la aptitud de alfabetización correspondiente.

Empero, el profesorado no pareciera reparar en el problema por formar parte de él, según señalaron algunos comentaristas tras conocerse los resultados de los exámenes de conocimiento y aptitudes aplicados en el país a quienes pugnaban por obtener una plaza laboral como profesores de educación primaria y secundaria entre 2008 y 2018, donde entre siete y ocho de cada diez lo reprobaron. Ambos fenómenos propios de un entorno en donde las humanidades y las ciencias no son práctica, saber ni conocimiento del dominio público para un alto porcentaje de la población.

Todo parece indicar que en cada uno de los niveles de la educación formal mexicana hay un desfase evidente entre los índices de escolaridad y los niveles reales de dominio del lenguaje articulado, indicador de *analfabetismo funcional* de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés). Ello atribuible a la desigualdad estructural existente

en México como el factor más influyente en el acceso diferencial de la población al conocimiento y al desarrollo de habilidades intelectuales.

Abordaremos en la reflexión presente un enfoque teórico-práctico abocado a reconocer y justipreciar el papel del lenguaje articulado en el trayecto educativo formal, de manera explícita en el seno del nivel universitario, no como el contenido de una asignatura, la del idioma nacional, sino en tanto instrumental irremplazable para acceder al conocimiento de las disciplinas científicas y humanísticas, codificadas lingüísticamente para su enseñanza-aprendizaje a través de formatos discursivos y géneros. Se trata del concepto de *alfabetización académica*, pensado sí para la educación superior, pero con la riqueza heurística suficiente para hacerlo extensivo a las etapas preuniversitarias.

De entrada, la categoría *alfabetización académica* reviste tres características distintivas consultables en los textos de algunos apologetas distinguidos citados en este trabajo: (a) Ha sido construida para la educación superior y no para los niveles preuniversitarios; (b) marca un énfasis disciplinar y no interdisciplinario o por lo menos multidisciplinario como sustrato cognitivo de las carreras; (c) dicho enfoque no repara en la necesidad de desarrollar el lenguaje académico desde el inicio de la educación formal, a manera de infraestructura para acceder al conocimiento especializado propio de las licenciaturas diversas.

En relación con tales criterios, el texto presente argumenta en favor de: (a) Ampliar la cobertura de la *alfabetización académica* al conjunto de la oferta educativa formal, desde la primaria hasta el posgrado, mediante un nexo conceptual y operativo capaz de vincular todos los niveles, ya que la matrícula denota falencias verbales referentes al empleo de la lengua nacional, según evidencian los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales de castellano aplicadas en la educación básica, media superior y superior (Fregoso y Aguilar, 2013; González *et al.*, 2014; OCDE, 2019; Cámara de Diputados, 2019). (b) Revisar la propuesta educativa curricular para primaria, secundaria, bachillerato y licenciatura a efecto de cotejar el carácter, por lo menos multidisciplinario, en todos los niveles del sistema, esto es, que el alumnado está expuesto no a uno, sino a una

diversidad elocuente de discursos disciplinares. (c) Reconocer que sí hay un aprendizaje básico para el empleo del lenguaje como denominador común de inteligibilidad para todo tipo de texto y género académicos, donde la corrección de forma y fondo como unidad de sentido es sustantiva; más aún, que las licenciaturas reciben a quienes han completado los ciclos previos y lo allí aprendido formará parte, de manera indefectible, de un insumo progresivo para adentrarse en la oferta curricular a ser cursada por el futuro profesional.

Conviene, pues, hurgar en la propuesta teórica de la alfabetización académica a modo de precisar si el uso formal de la lengua para comprender, procesar y producir información, denominador común imprescindible desde la preprimaria hasta el posgrado, nos aporta la posibilidad de articular las etapas escolares básica, media y superior, como algunos supondríamos que deben estructurarse en el sistema educativo de un país que apuesta por la educación escolarizada.

¿Qué es la alfabetización académica?

Según Silva (2004), implica plantear una propuesta específica de lectura y escritura para acceder al discurso de las disciplinas en la educación superior, fincada en tres enfoques: la lingüística discursiva, la divulgación y difusión de la ciencia, así como las investigaciones sobre el lenguaje de las ciencias. Acorde con esta autora, la lectoescritura en la universidad debiera ser vista a manera de una actividad para dar a conocer los saberes técnicos-especializados dentro del ámbito discursivo de cada disciplina; así mismo, el aprendizaje de toda textualización especializada debiera depender de pedagogías de lectura y escritura **propias** de los géneros de mayor empleo académico; añade que toda propuesta de alfabetización para el aprendizaje del discurso disciplinario supondría un entrenamiento conducente al desarrollo de las aptitudes verbales de los estudiantes, con énfasis en la lectoescritura técnica correspondiente.

De acuerdo con Massone y González (2008) la alfabetización académica consiste en implementar, de manera intencional, un dispositivo de intervención para organizar los procesos de comprensión lectora

y producción textual en el ámbito superior. Reconocen la preocupación creciente generada a partir de los resultados obtenidos por los alumnos en los diferentes niveles escolares cuando se evalúan sus destrezas académicas, donde se ponen de manifiesto, de manera obvia y recurrente, las carencias estudiantiles al seguir instrucciones, identificar las ideas principales en un texto, apropiarse de contenidos nuevos, significar estos validos de su capital cultural previo y producir escritos personales a la altura de las aptitudes comunicativas propias de un sujeto universitario, es decir, alfabetizado. Ambas investigadoras reportan trabajo práctico conducente a disminuir en lo posible el desajuste en los egresados del bachillerato al ingresar a las exigencias del quehacer universitario.

Por su parte, Carlino (2003; 2006) formula dos preguntas para conceptualizar y llevar a la práctica la alfabetización académica: (1) ¿Cómo se relacionan la escritura y la lectura con el proceso de enseñanza-aprendizaje? y (2) ¿Cómo podemos los docentes aprovechar estos vínculos en beneficio de la formación de los universitarios? Al responderlas destaca la importancia –para ella– de investigar, aprender y razonar dentro de un ámbito cognitivo a partir de las prácticas de lectura y escritura desarrolladas por cada comunidad disciplinar especializada, por ejemplo, la propia de cada licenciatura.

Se refiere a la alfabetización académica como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la Universidad.

La autora contradice a quienes conciben a la alfabetización como una destreza básica aprendida en la primaria y de ahí adquirida para siempre, a manera de un instrumento cuyo empleo garantiza la comprensión y la producción del código verbal hablado o escrito subsecuente, inclusive en la universidad. Para la autora argentina, el proceso de alfabetización en los seres humanos va más allá del contacto con las *primeras letras* y las *operaciones aritméticas* iniciales; se opone a reconocer un dominio completo y total de alguien sobre las aptitudes de leer y escribir, cual si en verdad –decimos nosotros– hubiera quien creyera poseerlo.

Sostiene la necesidad de no diferenciar la metodología de enseñanza-aprendizaje con respecto a los contenidos a ser asimilados. Dicho de otro modo, no existe un ente alfabético *general* o *absoluto* que posibilite acceder luego al conocimiento de toda disciplina, ya que cada una de estas requiere de un abordaje lectoescritural peculiar. Comprender y generar materiales escritos son actividades imprescindibles, tanto para aprender los contenidos como a efecto de denotar lo aprendido. Nos limitamos a decodificar un texto –por ejemplo, sobre dasonomía– sin ser agrónomos especialistas en bosques o incluso sin siquiera conocer el significado de dicha palabra, pero acceder a los significados del escrito sería muy poco probable.

Finalmente, plantea el abordaje de la escritura académica a manera de un proceso de innovación para reformar la educación superior. Para ella, la cultura académica no es homogénea y los esquemas de pensamiento que adquieren forma a través de lo escrito son distintos de un dominio disciplinar a otro; sin embargo, los profesores no solemos estar conscientes de que nuestras disciplinas dependen de ciertos usos específicos del lenguaje, con determinados modos de comprensión y organización peculiar de los fenómenos estudiados.

Caldera y Bermúdez (2007) proponen construir el currículum universitario en términos de la alfabetización académica, definida por ellas como la conjunción de quehaceres y procedimientos lectoescriturales característicos de la manera como **cada disciplina** elabora, discursivamente, el conocimiento. Conciben a las actividades verbales de comprensión y producción de textos como fundamentales en la vida universitaria a fin de apropiarse, elaborar y comunicar lo aprendido. A partir de ello, el educando típico debería estar en aptitud de detectar, procesar, emplear y difundir información oral y escrita especializada; redactar textos diversos: fichas, resúmenes, artículos, reportes, ensayos, monografías, reseñas, exámenes, tesis; y el docente fungir como un promotor del uso lingüístico especializado.

Ponen de ejemplo a Canadá y Estados Unidos, donde desde hace tiempo se manejan procedimientos como la “Alfabetización superior”, la

“Escritura a través del currículum” o la “Escritura para aprender”, cuyo denominador común, señalan, es: (a) Los conceptos y procedimientos requeridos para participar en la cultura discursiva de las disciplinas; (b) Las actividades de comprensión y producción de textos necesarias para aprender en la Universidad; (c) El papel del lenguaje en la producción, posesión y presentación del conocimiento; y (d) Los modos diversos de leer y escribir según cada campo gnoseológico (a las que habría que añadir las de hablar y escuchar, nos parece).

Gutiérrez y Flórez (2011) también plantean dos interrogantes al adentrarse en el tema: (1) ¿Cuáles son los saberes y las prácticas de los docentes y de los estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la educación superior? y (2) ¿Cómo generar un programa de alfabetización académica para (...) una institución universitaria, tomando como insumo los saberes y prácticas docentes en torno a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la educación superior? A partir de tales cuestionamientos consideran que insertarse en el contexto universitario implica formar parte de una comunidad discursiva propia de cada disciplina y supone adentrarse también en un ámbito cognitivo y de lenguaje especializado, esto es, con sus propias convenciones discursivas y genéricas.

Para estas estudiosas, leer y escribir son un modo de acceder al conocimiento del material que se estudia, pero no sólo eso, también para apropiarse de las pautas peculiares de comunicación de cada disciplina. Con tal criterio metodológico plantean un asunto poco atendido y entendido en el medio educativo formal: la comprensión y la producción escritas no se circunscriben al quehacer de literatos y periodistas, se requieren en todas las asignaturas y disciplinas curriculares como herramienta de la enseñanza y el aprendizaje, en tanto el material de estudio está codificado verbalmente. Coinciden con Carlino en negar que el aprendizaje de la lectoescritura consista en habilidades estáticas y unívocas válidas para todo contexto y disciplina, por el contrario, las conciben como prácticas sociales variables acordes con una situación y modo de empleo particulares.

Se adscriben al significado propuesto por Radloff y De la Harpe (2000) sobre alfabetización académica: "...el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento, instituidas por medio de ciertas convenciones precisas del discurso", pues argumentan, dicho sentido pone en tela de juicio cuatro prejuicios muy arraigados: uno es concebir a la alfabetización como una habilidad elemental; otro, creer que la lectoescritura en la educación superior es espontánea; un tercero, asumir como proceso sólo compensatorio la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la universidad; y el último, considerar a la lectoescritura como asunto de expertos, no como de interés y compromiso por parte de todo un colectivo escolar. Convocan al magisterio universitario a reconocer el nexo existente entre la enseñanza-aprendizaje de las prácticas letradas (comprensión y producción de textos escritos) con el acceso a los contenidos particulares de cada asignatura y disciplina.

Dentro de un modelo de interactividad académica, señalan, la lectoescritura compromete al educando a construir su propio derrotero de aprendizaje al aproximarse y entender las peculiaridades discursivas de cada horizonte disciplinar y, dentro de él, de cada asignatura (de las muchas y muy diversas que integran la malla curricular de cada carrera, habría que decir).

Parodi (2005; 2007; 2010) llama *lugar común* a la queja del profesorado con respecto a las limitaciones lectoescriturales de los alumnos no sólo de las licenciaturas sino también del posgrado, problema asimismo observable en el ámbito laboral y profesional público y privado (reconozcamos que afirmar lo anterior se ha vuelto, también un *cliché*). Advierte sobre la ignorancia generalizada en torno a los géneros discursivos circulantes en los ambientes académicos y profesionales, así como de las características y secuencia de los materiales lingüísticos que de hecho expresan los conocimientos tanto de las disciplinas como de las profesiones.

Subraya la necesidad de explorar los textos cuyo contenido es de lectura obligada para el estudiante en las variadas carreras, a más de contrastarlos con los materiales escritos a los que luego se enfrenta de manera

cotidiana como parte de su desempeño profesional, con ello se lograría una congruencia mayor entre la discursividad académica de aprendizaje y aquella vigente dentro del campo del trabajo. Sugiere indagar si el alumnado, en su fase formativa universitaria, tiene consciencia acerca de la necesidad de aprender a leer y a redactar algunos de los textos especializados que más tarde le acompañarán en el ejercicio de su empleo, asunto de acuciante actualidad.

Ve como prioritaria una alfabetización científico-profesional fincada en el desempeño lingüístico especializado dentro de un orbe global, donde leer y escribir son puerta de acceso al conocimiento. Pero, añade, tales necesidades no podrán habilitarse mediante cursos o talleres genéricos de lectoescritura, sean obligatorios u optativos, ajenos al discurso especializado de orden disciplinar y profesional, pues se requiere desarrollar destrezas lingüísticas muy específicas de cada carrera y ámbito profesional correspondiente.

Entiende al discurso especializado como

un conjunto de textos que se distinguen y se agrupan por una co-ocurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas en los cuales se exige la experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular de la ciencia y de la tecnología); por otra, son textos que revelan predominantemente una función comunicativa referencial y circulan en contextos situacionales particulares y precisos; todo ello implica que sus múltiples rasgos se articulan en sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple [...] “implican un léxico especializado” (Parodi, 2005, párr. 22).

Otro aporte de este autor se refiere a la articulación de discursos académicos y profesionales, a través de un continuum donde se concatenan tres tipos de discursividades: la escolar general, la académica universitaria y la profesional ya en el ámbito del trabajo. Sin hacerlo del todo explícito, el *continuum* mencionado por Parodi sugiere un nexo de continuidad

entre la educación preuniversitaria y superior, tema central del ensayo en manos del lector. Por cierto, no menciona si las tres discursividades se codifican en el mismo idioma.

Acorde con este autor, el objeto de la alfabetización es suscitar conciencia sobre los procesos discursivos mediante los cuales se construyen significados, los que se materializan en textos a su vez insertos en géneros particulares. Para tal propósito, un aspecto clave es considerar la diferenciación lingüística en la amplia variedad de las disciplinas científicas. La diversidad y no la univocidad, explica la construcción diferencial del conocimiento en el seno de las múltiples comunidades académicas y profesionales, no hay pues, un discurso disciplinario global sino discursos disciplinarios específicos. Resalta que la teoría del género ha contribuido a entender la manera como el discurso y sus contenidos disciplinares se construyen, se delimitan y se usan en los ámbitos académicos y profesionales.

Pluralidad discursiva en el curriculum preuniversitario

Hasta aquí el recorrido breve pero sustancioso para dar sentido al concepto de alfabetización académica. No obstante matices leves, es elocuente el significado común compartido por los autores abordados en torno a su elaboración teórica. El conjunto de los autores consultados propone a la alfabetización académica como exclusiva para la educación superior, presuntamente porque cada carrera se pretende monotemática al codificarse sus contenidos en un discurso disciplinar específico, del que debe apropiarse la comunidad académica y luego profesional que lo asimilaría.

Sin embargo, al revisar los *curricula* preuniversitarios, de inmediato salta a la vista que se estructuran en áreas cognitivas multitemáticas, con la peculiaridad discursiva de cada una, lo que complicaría el proceso de alfabetización académica por diverso y disperso. Para constatarlo, conviene revisar los planes de estudio de preescolar, primaria y secundaria, sintetizados en la Tabla 1:

Tabla 1

Planes de estudio vigentes para preescolar, primaria y secundaria,
acorde con la Secretaría de Educación Pública

Campos de formación	Preescolar	Primaria	Secundaria
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación 1° a 3°	Español 1° a 6°	Español 1° a 3°
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático 1° a 3°	Matemáticas 1° a 6°	Matemáticas 1° a 3°
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo Desarrollo físico y salud	Exploración de la naturaleza y la sociedad: Ciencias naturales, Geografía, Historia	Biología en 1° Física en 2° Química en 3° Tecnologías 1° a 3° Geografía de México y el mundo I y II Historia I y II
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social	Formación cívica y ética. Educación física. Educación artística	Formación cívica y ética I y II Tutoría Educación física 1° a 3° Artes 1° a 3° (música, danza, teatro o artes visuales)

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2013). En línea: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>

Tales son los campos de formación y las asignaturas correspondientes en los ciclos que integran la educación ahora llamada oficialmente básica; cierto, resulta evidente la multiplicidad de epistemes allí contenidas.

En cuanto a las áreas de conocimiento, la propuesta contemplada por la UNAM, tanto para la Escuela Nacional Preparatoria como para el Colegio de Ciencias y Humanidades, no discrepa de manera sustantiva con los niveles escolares precedentes, así como tampoco el bachillerato general ofrecido por la Universidad de Guadalajara, la Tabla 2 da cuenta de ello:

Tabla 2

Planes de estudio vigentes para bachillerato general, sistemas Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, y Sistema de Enseñanza Media Superior de la Universidad de Guadalajara

Sistema	Área I	Área II	Área III	Área IV
ENP-UNAM	Físico- Matemática	Biológica y de la Salud	Ciencias Sociales	Humanidades y Artes
CCH-UNAM	Matemáticas	Ciencias experimentales	Histórico-Social	Talleres de lengua y comunicación

SEMS-UDG	I	II	III	IV	V
	Ciencias Formales	Ciencias Experimentales	Lengua y Literatura	Ciencias Histórico Sociales	Ciencias Humanísticas Taller de Arte

Fuentes: Universidad Nacional Autónoma de México (2016). En línea: bachillerato.unam.mx/index.php y Universidad de Guadalajara. Sistema de Enseñanza Media Superior (2016). En línea: <http://sems.udg.mx/planes-de-estudio-1>

En todos los niveles de la educación preuniversitaria los campos de formación incluyen aproximaciones a la ciencia formal (matemáticas y lógica), a la ciencia fáctica (natural y social), a la apreciación y actividad estética, a los valores, al dominio del lenguaje verbal, ello sin nexo con algún objeto o problema que los articule, corresponde al alumno ideal hacer la síntesis de materias tanto en el plano vertical como horizontal del *curriculum*.

Pluralidad discursiva en el curriculum universitario

Sin embargo, también las carreras universitarias denotan con claridad rasgos heterogéneos en su diseño curricular, sea por la inclusión de asignaturas de distintas disciplinas o, en no pocos casos, interdisciplinarias. Incluso en programas educativos como los de psicología, sociología, antropología, economía o historia se debe lidiar con la pluralidad de enfoques, corrientes o tradiciones intelectuales e ideológicas, así como con

sus teorías, métodos y técnicas respectivas, para construir los objetos de conocimiento que les son propios.

A guisa de ejemplo, pasemos revista al Área de formación básica común obligatoria vigente para la carrera de psicología en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. La tira de materias se consigna en la Tabla 3:

Tabla 3

Asignaturas que integran el Área básica común obligatoria de la Licenciatura en Psicología. Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Universidad de Guadalajara

Materia	Horas Teoría	Horas Práctica
Antropología Avanzada	60	0
Historia Socioeconómica y Política de México	60	0
Sociología Avanzada	60	0
Universidad y Sociedad	60	0
Diseño de Instrumentos de Medición	40	20
Diseño de Protocolo de Investigación	40	20
Elementos Básicos de Estadística	30	10
Elementos Básicas de Metodología Científica	40	8
Epistemología	60	0
Estadística Avanzada	40	20
Filosofía	60	0
Elementos Básicos de Psicología	60	0

Fuente: Universidad de Guadalajara (2016). <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-psicologia/>

La aproximación al estudio de los fenómenos culturales, históricos, económicos, sociales, del poder, del Estado, educativos, epistemológicos, estadísticos, filosóficos, metodológicos y de la mente implican objetos, conceptos, procedimientos, instrumentos técnicos y discursividades muy variados, con distribuciones horarias y énfasis teórico-prácticos también distintos, aunque apenas se consigna aquí un segmento menor del *currículum*.

Un segundo ejemplo refuerza la idea. Consignemos ahora –en la Tabla 4– el Área básica común obligatoria para la carrera de Turismo:

Tabla 4

Asignaturas que integran el Área básica común obligatoria de la Licenciatura en Turismo. Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas. Universidad de Guadalajara

Materia	Horas Teoría	Horas Práctica
Administración I	60	40
Administración II	60	20
Contabilidad I	60	60
Estadística I	60	20
Matemáticas I	80	0
Matemáticas II	80	0
Economía I	60	20
Economía II	60	20
Derecho I	80	0
Derecho II	80	0
Taller de Expresión Oral y Escrita I	40	20
Metodología de la Investigación I	40	20
Informática Básica	0	80

Fuente: Universidad de Guadalajara (2016). <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-ingenieria-industrial/>

Variedad de conocimientos singulares sobre cuestiones contables, administrativas, matemáticas aplicadas, económicas, jurídicas, verbales, estadísticas, metodológicas e informáticas con cargas horarias disímiles, así como afanes conceptuales y aplicados también diferentes; ello en una muestra realmente breve del plan de estudios.

Incluso en carreras vinculadas con las ciencias llamadas *duras*, la diversidad y especialidad de las asignaturas entrañan discursividades complejas claramente diferenciadas, como se aprecia en el Plan de Estudios

de Medicina, vigente en la Universidad Nacional Autónoma de México, contenido en la Tabla 5:

Tabla 5
Asignaturas obligatorias de la Carrera de Medicina vigente en la UNAM

Materias 1° año	Horas Teoría	Horas Práctica	Teórico/Prácticas
Anatomía		120	160
Biología del desarrollo	80	80	
Bioquímica y biología molecular	160	120	
Biología celular y tisular	80	120	
Salud pública I			160
Psicología médica I	120		40
Materias 2° año			
Farmacología	160	160	
Fisiología	160	160	
Microbiología y parasitología	120	160	
Salud Pública II			160
Inmunología	80	40	
Cirugía I			160
Materias 3° año			
Propedéutica y fisiopatología	200	300	
Patología			240
Medicina General I			600
Psicología médica II			80
Salud pública III			80
Genética Clínica			40
Seminario Clínico			80
Materias 4° año			
Salud pública IV			80
Historia y filosofía de la medicina			40
Medicina general II			1200
Cirugía II			240

5° año: internado médico. Áreas de rotación			
Pediatría/ Medicina interna/ Cirugía/ Ginecología y obstetricia/ Comunidad/ Urgencias			4067

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México (2016). http://www.facmed.unam.mx/_documentos/planes/mc/punico.pdf

Fundamentos moleculares, celulares y tisulares de los seres vivos, las dimensiones genética y social de la salud, el estudio de los fármacos, el empleo de la psicología en la medicina, la concepción anatomopatofisiológica del proceso de salud-enfermedad, los mecanismos inmunitarios, la teoría y práctica quirúrgicas, el ejercicio axiológico de la medicina, los aspectos microbiológicos y parasitológicos, la historia de la disciplina: sin duda hay un denominador común atinente a la dialéctica salud-enfermedad, pero cada materia pone en juego una significación altamente especializada.

Así ocurre con la casi totalidad de los programas educativos en la oferta curricular universitaria. No hay, pues, barrunto alguno de unicidad o de uniformidad disciplinar dentro de contextos académicos que rinden tributo, todavía, a la organización curricular enciclopédica, en ocasiones con materias no necesariamente relacionadas entre sí.

Otro asunto a ventilar en nuestro trabajo se refiere a una carencia no contemplada en los teóricos de la alfabetización académica glosados renglones antes, nos referimos a los abordajes interdisciplinarios, en los que por lo menos dos disciplinas se *integran* para explicar objetos complejos con requerimientos teóricos, metodológicos y técnicos pluridimensionales. La insistencia en el rescate del discurso específico de cada disciplina parecería volver excluyente cualquier posibilidad incluso multidisciplinar. Queda como asignatura pendiente para los especialistas del tema elucidar el problema de la integración de los discursos disciplinares en uno nuevo de talante interdisciplinario.

Pensamos que la continuidad transcurricular de los discursos y géneros académicos permite proponer a la alfabetización académica (en castellano) como fructífera no sólo para la educación superior, sino extensible a los segmentos escolares preuniversitarios, en un afán por enfrentar el analfabetismo funcional imperante desde la primaria hasta el posgrado en el país.

Colofón

En nuestro diario quehacer profesoral y de indagación ha sido motivo de experiencias enriquecedoras trabajar las asignaturas con apoyo en la identidad de las discursividades académicas de uso más frecuente en la educación formal: explicar, argumentar describir, narrar, proceder, dialogar, así como de su concreción textual acorde con ciertos géneros de uso cotidiano: libro, capítulo, artículo científico, ensayo, artículo de opinión, manual, taxonomía, reporte de investigación, bitácora, monografía, tesis, protocolo, ficha, conferencia, reseña, entre otros (Pérez, 2006).

Centrar la atención en sólo dos de las aptitudes verbales: lectura y redacción nos parece limitado. La comprensión y la producción orales, esto es, escuchar y hablar, son dos aptitudes que a no dudar complementan en la vida académica la actividad lingüística vinculada con los procesos de enseñanza-aprendizaje y de comunicación.

Tal vez el aspecto más delicado a comentar –dada la insistencia de los expertos aquí referidos en no justipreciar el aprendizaje básico– lo es el manejo de la escritura dentro del ámbito universitario. Es innegable que cada disciplina científica o humanística ha desarrollado un lenguaje especializado y complejo como sustrato de identidad propia. Pero los procesos de textualización en cada una de ellas no prescinden de una puntuación adecuada; de la acentuación idónea; de la concordancia gramatical debida; del uso pertinente de las mayúsculas; de la ortografía precisa de cada signo; de la sintaxis adecuada; de la riqueza lexical; del uso correcto de las palabras atendiendo a su significado; de la construcción comprensible de enunciados, párrafos y textos en términos de coherencia y cohesión, todas ellas aptitudes muy poco desarrolladas en los jóvenes que pueblan las li-

cenciaturas: en rigor, no se parte de cero al ingresar a la universidad. Los cuidados en la redacción no son sólo atinentes a los escritos académicos, la inteligibilidad en la elaboración de los mensajes es requerida en textos religiosos, deportivos, de farándula, noticiosos, de mecánica, de recetas gastronómicas, de instructivos para armar enseres domésticos y de todo tema de interés público (CENEVAL, 2015).

Pensamos que la alfabetización académica podría entenderse como un dispositivo capaz de sistematizar los procesos de comprensión lectora y auditiva, así como los de producción oral y escrita, dentro del ámbito educativo formal en cualquiera de sus segmentos, con la idea de formar sujetos cuyas competencias verbales pudieran ser congruentes con el ciclo escolar alcanzado, y donde en cada nivel se promoviera el dominio del lenguaje articulado en nuestro idioma materno, como instrumento imprescindible para desarrollar, comprender y comunicar el conocimiento.

Desde tal perspectiva se colige que leer, hablar, escuchar y redactar en y desde la academia conlleva la responsiva de difundir o divulgar ciertos contenidos de índole diversa a través de discursos y textos especializados e inteligibles de carácter disciplinar e interdisciplinar, actividad a sustentarse en un saber previo y no menos especial de las tipologías discursivas y géneros textuales de empleo más frecuente en el quehacer escolarizado, así como en un dominio del código lingüístico acorde con el nivel formal de estudios en curso. Consideramos que dicha aptitud redundaría en un desempeño escolar, social y profesional deseable y venturoso para el egreso.

Referencias

- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-266. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>
- Cámara de Diputados, LXIV Legislatura. (2019). *Reporte de resultados de la participación mexicana en la Prueba PISA 2018*. México: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario. Algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- . (2006). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CENEVAL. (2015). *La inteligencia colectiva de México. Una estimación de los niveles de conocimiento de su población*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Fregoso, G. y Aguilar, L.E. (2013). Algunos indicios de analfabetismo funcional en México. *Álabe*, 7. doi: 10.15645/Alabe.2013.7.5
- González, R. O. (coord.). (2014). *Habilidades lingüísticas de estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Gutiérrez, M. J. y Flórez, R. (2011). Enseñar a escribir en la Universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 137-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021741008>
- Massone, A. y González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46)3, 1-5. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2131Massone.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos. Resultados de la prueba 2018. México: OCDE.
- Parodi, G. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- . (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 40(63), 147-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100008>
- . (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua y Editorial Planeta-Ariel.

- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Aula Abierta.
- Radloff, A. y De la Harpe, B. (2000). Helping students develop their writing skills. A resource for lecturers. En Richardson, Lesly y Lidston, John (eds.). *Flexible learning for flexible society*. Queensland: Australian Society for Educational Technology. Vol. 23 (pp. 566-573). Published by Lesley Richardson & John Lidstone. <https://www.herdsa.org.au/publications/conference-proceedings/research-and-development-higher-education-flexible-learning-59>
- Torres de Márquez, E. M. (2003). Bases teóricas para la comprensión lectora eficaz, creativa y autónoma. *Educere*, 6(20), 380-383. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662004>
- Silva, M. A. (2004). Alfabetización académica y aprendizaje del discurso de las disciplinas: propuesta de lectura y escritura en la educación superior. <http://www.academiaperuanadelalengua.org/abstracts/silva>

Redacción científica para investigadores tempranos. Acercamientos a la narrativa mexicana del siglo xx

SILVIA QUEZADA CAMBEROS

Introducción

El programa de estudio “Literatura mexicana del siglo xx” perteneciente a la carrera de Letras hispánicas de la Universidad de Guadalajara ofrece el conocimiento de las corrientes literarias más representativas del siglo en cuestión, desde el Ateneo de la Juventud hasta la Generación del Crack. Desde ese enfoque los estudiantes analizan y valoran los textos narrativos, poéticos y escénicos que le dieron a la literatura mexicana un cosmopolitismo innegable y trascendencia mundial. La unidad proporciona los mecanismos para elaborar instrumentos difusores, tales como la reseña y el artículo de divulgación con el ánimo de reflexionar y argumentar ideas propias respecto a la teoría y crítica literaria existente, las bellas artes, la historia y la identidad nacional.

Con el objetivo de incentivar la investigación y producción literarias el alumno redacta una reseña y un artículo. Con la elaboración de estos se busca analice, reflexione, aplique y profundice los contenidos socioliterarios, y de esta manera desarrolle aptitudes o capacidades necesarias para investigar, difundir, y redactar artículos especializados en periódicos, revistas, plataformas digitales y medios de comunicación en general.

El contenido del curso incluye en la revisión de la narrativa indigenista a Rosario Castellanos, seguida por la poeta Rebeca Uribe, cercana en su estética a quienes publicaron en *Contemporáneos*, y a partir de los años cincuenta a Elena Garro, Inés Arredondo, Guadalupe Dueñas, María

Luisa Puga; en la crónica del 68 a Elena Poniatowska y entre los poetas de los 80 a Silvia Tomasa Rivera. La presencia femenina es menor en el programa de estudios.

El ejercicio de escritura académica propuesto se llevó a cabo como parte de un proyecto dirigido al estudio de un número mayor de escritoras. Por lo general se solicitan productos escritos que demandan de un menor rigor científico y de una extensión más corta, aunque con la misma seriedad analítica; en esta ocasión se perseguía, además de lograr consolidar los objetivos de la materia, identificar el grado de dificultad que enfrentan los alumnos que han cursado más de la mitad del plan académico de la carrera, al momento de redactar en extenso y bajo formatos específicos, los resultados de sus hallazgos y sus reflexiones en torno a la literatura mexicana del siglo xx y sus representantes.

Se partió del supuesto de que, por su experiencia académica, el nicho del alumnado con el que se trabajó ya ha logrado un alto grado de desarrollo de habilidades, tanto en términos del análisis narrativo, como en lo que compete al vertimiento de sus consideraciones en documentos formales estandarizados de modo académico, entre ellos, documentos con las cualidades convencionales para la redacción de textos científicos, es decir, que implican un alto grado de criticidad. Se supuso también, que la dinámica de lectura y reflexión de los autores podría contribuir a consolidar los logros.

Lo que se presenta a continuación es, en un primer apartado, la descripción de los sustentos teóricos. En específico se ahonda en los conceptos de literacidad y criticidad tomados, aunque no de forma exclusiva, de las reflexiones del pedagogo español Daniel Cassany y de su colega, el lingüista, Josep M. Castellà. Términos capitales pues refieren las cualidades y las habilidades que se destacaron en los textos y en los alumnos, respectivamente.

A lo largo del segundo apartado (ver inciso II), se presentan al lector las anotaciones generales sobre el seguimiento continuo del proyecto, es decir, la presentación de cada uno de los pasos que conllevó el trabajo constante a lo largo de un semestre de curso y la descripción del producto

final, consistente en la propuesta de un libro que reúne los ensayos de los estudiantes que lograron mejores resultados y que, en este momento, ya es un libro publicado: *Obelisco en flor. Narradoras mexicanas del siglo XX*.

El tercer y último apartado comprende las conclusiones y las observaciones sobre los logros y los obstáculos que ha representado el proyecto en el entendido de sus sustentos conceptuales. Antes de emprender el recorrido formal, sólo resta anticipar al lector interesado un resultado ambivalente, pero positivo.

Redacción científica: alta exigencia en la integración de habilidades
Al particularizar la redacción científica se pone en juego la distinción cualitativa de los documentos, esto nos lleva, en una primera instancia, a confrontar los textos científicos con otros tipos textuales; como el objetivo de interés ahora no interfiere con la estrategia discursiva empleada por los alumnos, puesto que el carácter científico ya indica que será la descripción y la argumentación la base composicional, se asume como aspecto relevante que aunque el ámbito de producción de este tipo de documentos es esencialmente académico, las cualidades específicas de la escritura del reporte de investigación, sea un ensayo, un artículo o una ponencia será distinta según sea el área del conocimiento humano del que proceda, en otras palabras, no será lo mismo hablar de la redacción científica para el campo de las ciencias naturales que para las ciencias sociales y tampoco lo será si la procedencia del documento es el resultado de una investigación humanística.

En el caso de las humanidades, la redacción científica responderá a sus propios modelos de investigación, sus intereses, objetivos, las maneras de justificar la pertinencia de la investigación o los supuestos y la presentación de los resultados. También atienden a la dinámica de la generación de productos textuales basados en la comprensión, análisis y comparación de otros textos que remiten tanto a la realidad empírica como a los mundos ficcionales o las visiones personales de autores, críticos o pensadores. La exigencia sobre el dominio conceptual y el desarrollo de las habilidades de redacción son considerados pilar en los textos humanísticos, para

ello no sólo se ponen en juego las habilidades para organizar textualmente las ideas, sino que estará íntimamente relacionado con la demostración del bagaje cultural, el dominio de las habilidades de comprensión lectora, la capacidad de análisis y la destreza para la investigación bibliográfica allende las opciones de los medios digitales.

Cuando referimos una investigación en temas literarios, el grueso de los trabajos están enmarcados en el ámbito de la investigación bibliográfica, sobre todo aquellos que elaboran los alumnos en las materias que tienen como objetivo el dominio de la Historia de la Literatura: sus corrientes, cualidades estéticas, propuestas artísticas, representantes canónicos como ejemplos significativos, movimientos o tendencias y las circunstancias históricas contextuales; los productos de la clase, cuando se suponen reflexiones escritas, intentarán incrementar las consignas del perfil de egreso de los estudiantes, que, por ejemplo, en el caso de la licenciatura en Letras hispánicas de la Universidad de Guadalajara, incluyen competencias como: producir textos; interpretar textos; valorar textos literarios; comunicar mensajes de diversa índole; realizar investigación lingüística y literaria; entre otras¹.

Estas competencias deben asumirse no sólo como ejercicios particulares, sino de manera holística. Es decir, que al solicitar a los alumnos la elaboración de una investigación literaria se contempla que las cualidades de los productos estarán determinadas por los avances en el desarrollo continuo de sus competencias en formación. La investigación literaria en estudiantes en formación, por ende, debe ser comprendida dentro de los parámetros educativos que sujetan a los estudiantes, lo cual conlleva a tomar en consideración sus propias limitaciones y alcances. A diferencia de los modos de investigación en otras áreas del conocimiento humano en los que el dominio de instrumentos de laboratorio, la lectura y toma de datos precisos o en los que se exige como fundamental la comprobación de resultados, la científicidad no dependerá del valor de verdad o de los resultados específicos sino de la puesta en marcha de todo un complejo

¹ http://www.cucsh.udg.mx/perfilegreso/licenciatura_en_letras_hispanicas

sistema de habilidades (técnicas y cognitivas) y conocimientos (empíricos y teóricos) que en un producto textual evidencien el diálogo entre lectores y productores y que supone, en su dialéctica, el desarrollo de las Humanidades.

Literacidad y criticidad

El término literacidad, ahora aceptado con amplitud en el ámbito de la enseñanza y la psicología cognitiva ha evolucionado por inercia propia. Actualmente, los autores asumen sus límites más allá de la destreza de los individuos para la elaboración de diferentes modelos textuales. Daniel Cassany ya dejaba ver las complicaciones al elevar una categoría a un nivel conceptual, al tiempo, la literacidad representaría una serie de procesos que desbordan la construcción textual y colinda con otras áreas de aproximación a los estudios de la comunicación y el desarrollo humano, en el 2010, hace ya una década Cassany apuntaba:

El concepto literacidad (*literacy* en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten (2010, p. 354).

Al inicio, la llana traducción del referente inglés sólo permitía correlacionar el término con el de alfabetismo y con su contraparte, analfabetismo (o iliteracidad), lo que justifica que los educadores, pedagogos y psicólogos formaran el grupo de profesionistas inmersos en el desarrollo de la noción; en otras palabras, como lo explica Riquelme y Quintero, refiriéndose a las primeras etapas de consolidación conceptual:

[...] la literacidad es un conjunto delimitado de habilidades cognitivas, que sirven de soporte para la actividad de lectura y escritura, la que puede ser medida transnacionalmente al margen del contexto sociocultural en la que se sitúan las personas. De este modo, en sus comienzos, las mediciones de la literacidad se posicionaban desde la dicotomía alfabeto/analfabeto (conceptualmente esto es limitado) (2017, p. 96).

Fue junto con la dinámica internacional que promovía la alfabetización de los países miembros de instancias de regulación y cooperación internacional, que se cuestionó si la codificación y decodificación del código lingüístico escrito era suficiente para el desarrollo de un individuo en sociedad, con los cuestionamientos adyacentes al analfabetismo funcional, que suponía, *grosso modo*, la ampliación de las habilidades básicas en el dominio de la lengua escrita (funcionalidad), a una integración con otras competencias a fin de proveer de mejores herramientas para los individuos inmersos en la sociedad moderna, de tal manera que fuera más viable garantizar la igualdad de oportunidades; al tiempo, el término de literacidad amplió también sus alcances. La propia UNESCO, reconocía hacia el 2006 que:

Literacidad es un concepto que ha demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas. La noción de las personas sobre el significado de ser alfabeto o analfabeto está influenciada por la investigación académica, agendas institucionales, el contexto nacional, valores culturales y experiencias personales (en Riquelme y Quintero, 2017, p. 96).

En un sentido teórico, Cassany (2005) nos permite observar que la literacidad, aunque centrada en código escrito, se vincula directamente con todos los factores del sistema comunicativo: emisor, receptor, código, canal y mensaje; aspectos que, a su vez, dependen de la influencia de las distintas instancias sociales que determinan, sobre todo, la tocante a la cultural. En un sentido social y operacional, el espacio de práctica de la

literacidad rompe las barreras de las aulas de educación básica y se convierte en un asunto de interés colectivo con espectro internacional. Para Riquelme y Quintero: “Finalmente, la literacidad sirve de base para análisis sociopolíticos y de desarrollo de intervenciones; estos deben concebir a los seres humanos como sujetos de derechos, sujetos activos y multidimensionales” (2017, p. 96).

Parece complejo delimitar el sentido de las investigaciones sobre el tópico, pero, debe mantenerse en mente que se parte de la producción textual, el abanico de posibilidades no deja de estar sujeto al principal objeto de estudio. La literacidad sigue siendo hoy en día objeto de acercamientos que, desde la psicología, intentan comprender las competencias y procesos cognitivos vinculados con el dominio y desempeño de los emisores y receptores; también son comunes las investigaciones pedagógicas (estrategias de enseñanza aprendizaje, entornos de producción, ejercicios prácticos en contextos situacionales diversos, entre otros); en la actualidad, se incorporan con mayor auge los estudios cuyo objeto de estudio son las variantes socioculturales e ideológicas tanto en lo que respecta a los involucrados en los procesos de codificación y decodificación como en la comprensión de los propios productos textuales.

Por su parte, quienes teorizan la materia también han destacado escuelas que deben considerarse en específico, como se ha expuesto, en una primera instancia se consideraba la literacidad en sentido dependiente a las capacidades y destrezas individuales entendidas como competencias neutrales, transferibles y medibles (Hull, 1997); en este apartado también se integran los estudios sobre el continuo que supone el desarrollo de dichas competencias pero no así las particularidades de los entornos de aprendizaje; neuropsicología, lingüística y psicología serían entonces áreas de especialización inmiscuidas. Con el tiempo, el avance de las investigaciones se interesaría por el impacto que la lecto-escritura tiene sobre otras competencias, por ejemplo, en las matemáticas o en la adquisición de una segunda lengua.

A este segmento de investigaciones correspondiente con una primera etapa de auge, aunque prolífico aún, es al que, en una segunda oleada

conocida como Nuevos Estudios en Literacidad (NEL) se le denominó Modelo Autónomo de Literacidad. Por su parte, hacia mediados de la década de 1980, autores como Sylvia Scribner y Michael Cole (1981), Shirley Heath (1983), Brian Street (1984), James Paul Gee (1991, 1996), David Barton (1994), David Barton y Mary Hamilton (1998), dieron cabida al concebir la literacidad en su espectro social.

Cinco han sido las tesis más relevantes de NEL, la investigación empírica tuvo como resultado que se aceptaran, a decir de Hernández Zamora, a saber:

- 1) La relación intrínseca entre oralidad y escritura, idea opuesta a los supuestos del Modelo Autónomo. Se sostiene, en este sentido que las prácticas sociales cotidianas hacen que se pase de un código a otro con poca o nula mediación y que por tanto ambos códigos son dependientes.
- 2) Se difundió la tesis de que el impulso alfabetizador de los países miembros de organizaciones internacionales

tuvo grandes consecuencias en el desarrollo económico, político, ético y cognitivo, en los ámbitos social e individual [...]. Convertirse en sujeto letrado tiene, por tanto, un carácter ideológico y no solo lingüístico-cognitivo, pues las prácticas letradas son parte de la reproducción o la contestación del poder y la dominación (Hernández Zamora, 2019, pp. 366-367).

- 3) Se introduce la concepción de la literacidad más allá de las barreras de la oración, con el supuesto ideológico se habla ya de discursos:

Particularmente, James Gee amplió el concepto de lo que es ser un sujeto letrado, desde alguien que solo adquiere un sistema de símbolos (el alfabeto) a alguien que adquiere lenguajes sociales dentro de discursos, lo cual supone adoptar nuevas identidades. En esta línea de pensamiento, Gee distinguió entre discursos primarios (aquellos aprendidos en casa) y discursos secundarios (aprendidos en instituciones o grupos sociales externos al hogar), a partir de lo cual planteó una interesante redefinición del concepto de literacidad

como “dominio de discursos secundarios” (mastery of secondary discourses) (Gee, 1991, p. 8).

Es decir, desde un punto de vista sociocultural, ser letrado implica no solo dominar un sistema de escritura, sino también el conjunto de valores, creencias y prácticas indispensables para adoptar y actuar una identidad dentro de discursos sociales específicos (Gee, 2004, en Hernández Zamora, 2019, p. 367).

4) Derivada de las hipótesis anteriores, surge aquella en la que se distinguen los discursos hegemónicos de los no hegemónicos, y

5) Asimismo se cuestiona que en las sociedades habrá quien sea sólo un sujeto alfabetizado y quien sea un sujeto letrado, así como hay discursos distintos con objetivos específicos hay también aplicaciones diferentes dependiendo de los receptores, la literacidad entonces depende de segmentos poblacionales con acceso a la información y a la educación, entonces, es posible hablar de literacidades y no sólo de literacidad.

Entre los Nuevos Estudios de Literacidad y la escuela que concibe a la “Literacidad como un proceso de aprendizaje” (UNESCO, 2006), median los estudios del pensador Paulo Freire (1968), los primeros se apropian:

[...] en particular (de) la idea de que muchas de las prácticas culturales de los sectores populares reproducen relaciones de dominación u opresión que deben ser desmontadas justo por una educación y alfabetización críticas (por ejemplo, machismo, misoginia, homofobia, consumismo, fanatismo religioso, desprecio hacia el conocimiento, excesiva admiración de figuras mediáticas, etc.)” (Hernández Zamora, 2019, p. 368).

En la segunda escuela, más vinculada a la tradición inicial, las ideas de Freire sobre la concepción de la alfabetización crítica repercutieron en una nueva concepción de la enseñanza, misma que debía estar mediada por una pedagogía comprometida, lo que debería dar como resultado un pensamiento autónomo y, en cierta medida, un nivel de literacidad más

competente tanto para las clases privilegiadas, como para los escolares en situaciones comprometidas. Los estudios de literacidad como proceso, si bien retoman aspectos importantes de las propuestas del brasileño, tienen sus bases en el constructivismo educacional, son base de sus supuestos autores como Vygotsky (1988) y Piaget (1969), sobra señalar que esta escuela ha tenido gran impacto en la pedagogía contemporánea.

En la vertiente que asume la literacidad primordialmente como texto y concentra sus esfuerzos en el contenido semántico y semiótico de los mismos, pero también en las condiciones de producción y reproducción, el texto se asume desde una perspectiva lingüística sin desvincular su contenido socio-político y las relaciones de control y poder, tal y como lo sugiriera Michel Foucault (1978; 1988).

Ahora bien, aunque se han distinguido cuatro escuelas con notorias influencias, líneas de investigación y propositivamente autónomas, la realidad es que ninguna de ellas está en competencia ni pretenden desacreditarse entre sí, por el contrario, se avanza bajo la premisa del diálogo interdisciplinar. Hoy en día, la literacidad ya no es más materia exclusiva de pedagogos, educadores, lingüistas o psicólogos; las investigaciones han tenido eco y repercusiones en la antropología, la sociología y, claro está, en los estudios literarios.

Después de varias décadas, hoy en día las propuestas teóricas siguen teniendo gran auge entre comunidades de investigación multidisciplinarias. Es relativamente sencillo encontrar nuevas propuestas que desde diferentes nichos de investigación se adaptan a las exigencias de las sociedades contemporáneas, así por ejemplo se habla de Literacidad Crítica, Literacidad Cultural o Literacidad Funcional (Tejada y Vargas, 2007) que, como sus nombres lo indican, sugieren distinguir entre la simple codificación y decodificación del sistema oral y escrito de una lengua, de sus implicaciones culturales así como de, en el caso de la literacidad crítica, la carga ideológica y las relaciones de poder que subyacen en los discursos, para los autores:

Podría afirmarse que la literacidad crítica se nutre o apoya fundamentalmente en una concepción sociocultural de la literacidad. Hay un fuerte grado de interdependencia entre literacidad cultural y literacidad crítica con respecto a la lectura y la escritura. Las fronteras se tornan borrosas porque hay una intensa retroalimentación entre éstas, de alguna manera están integradas, o deberían estarlo [...] (Tejada y Vargas, 2007, p. 205).

Este entrecruce de criterios es constante, se puede observar también entre quienes abogan por el estudio de la literacidad en cuanto “praxis social” (Zavala, 2002; 2008), concepción que no marca grandes distinciones entre otras apuestas teóricas. Según Riquelme y Quintero:

Estudiar las prácticas de literacidad desde una perspectiva social (praxis), plantea algunas implicaciones didácticas: 1. Replantear las tipologías textuales: los textos no tienen significados autónomos e independientes del contexto social y, en consecuencia, estos no pueden ser utilizados mecánicamente para asignar funciones específicas dentro de las líneas típicas de clasificación de textos. 2. Reconocer que leer y escribir no supone una habilidad universal: los textos generan múltiples y diversas habilidades lingüísticas y cognitivas en el lector, en relación con el contexto sociocultural y propósito en que se inscriben. 3. Reconocer las prácticas letradas escolares como construidas históricamente: lo que desde la institución escolar se plantea como una modalidad única, neutral y objetiva de literacidad, en realidad responden a valores que se encuentran implícitos en su institucionalidad (2017, p. 99).

Como puede observarse, hay clamor en sentidos convergentes con atenuantes que son difíciles de detectar; ciertamente el principal punto de acuerdo se localiza en abogar por la propuesta de abandonar la idea de literacidad limitada a la alfabetización en un sentido llano y en incorporar a los colectivos, es decir, a las sociedades con todas sus características, conflictivas o no. En otras palabras, los estudiosos ahora tienden hacia el estudio de la literacidad como vía de construcción de sociedades más justas y concientes. Otro ejemplo, en este mismo sentido, puede leerse en

las aportaciones de Hernández Zamora, quien ha vinculado el tema con el auge de los estudios decoloniales, el autor indica que

No podemos, por tanto, celebrar “todas las literacidades”, pues hay algunas (muchas) que si bien enseñan a “leer la palabra” (saber lo que las letras dicen, diría Shirley Heath), no enseñan a leer el mundo ni, mucho menos, a *producir discursos propios, escribir la historia personal o social, y activar la agencia individual y colectiva*. Por ello, en diversos escritos hemos sostenido (Hernández, 2005, 2010b, 2018) que si bien los NEL aportaron valiosas perspectivas teórico-conceptuales y metodológicas para la investigación, la situación histórica y presente de los países que, como México y el resto de Latinoamérica, sufrieron la experiencia colonial y aun hoy viven un *statu quo* neocolonial de grandes desigualdades, es indispensable complementar los NEL con una postura decolonial que sitúe la educación, el aprendizaje y la cultura escrita en la intersección entre lo histórico, lo poscolonial y lo sociocultural (2019, pp. 368-369).

Cada uno de los investigadores que se han revisado en las páginas anteriores nos muestra una tendencia explícita hacia los vínculos de la literacidad con los sistemas de organización humana complejos, las implicaciones que el proceso textual tiene con los aparatos de poder, de sujeción del ser humano, pero también con las posibilidades de contribuir desde las instituciones, principalmente desde la academia, a generar pensamientos que promuevan sociedades más equitativas.

Los enfoques que se han venido exponiendo no discuten las condiciones individuales de producción, si acaso se menciona que han de tomarse en cuenta para comprender el poder ejercido mediante los sistemas lingüísticos; sin embargo, en visiones con cargas ideológicas más atenuadas es posible destacar trabajos que intentan explicar las formas en las que se generan y promueven los textos. En ese sentido, también hay una vasta producción académica que hace evidente la transformación de los medios de comunicación masiva y la digitalización de la información como aspectos determinantes de las sociedades actuales.

Los efectos del cambio de los soportes textuales inciden en la manera en la que se generan y difunden las investigaciones; se rompen los muros de los espacios herméticos: aulas de clases, bibliotecas, oficinas, inclusive los espacios tradicionales que limitan el texto a formatos específicos, los periódicos pueden ser consultados de muchas formas distintas, es posible pasar de la página de un libro a la de una revista en un solo movimiento del dedo índice, porque las revistas no se hojean más, se transitan.

Gracias al hipertexto (entendido desde la informática), el cibernauta puede “construir un texto predispuesto a multitud de enlaces y conexiones con otros textos y donde el trayecto o recorrido de lectura está igualmente liberado a los propios intereses del lector de turno” (Rodríguez, 1999, p. 15). Por eso es una “herramienta tecnológica” válida, por las reconfiguraciones textuales y por las múltiples convergencias y divergencias discursivas y semánticas (Landow, 1995, p. 27). Se trata de un “híbrido cultural” (Rodríguez, 1999) donde los recursos de multimedia han terminado por romper la linealidad de la escritura y dan paso a una “virtualidad” sin soportes contables, atómicos, como los segmentos de la voz o de la escritura convencional (Mostacero, 2004, p. 108).

Las nuevas tecnologías de la información nos han convertido en dependientes de las pantallas, han abierto ampliamente las vías de acceder a interlocutores distantes quizá, inaccesibles por otro medio, se han modificado las formas de interacción humana, en lo individual, en lo social y en lo institucional. La vida cotidiana transcurre de forma distinta. Si los intermediarios somos otros, los productos textuales, por más apegados a tradiciones discursivas arraigadas socialmente, se ven afectados.

Daniel Cassany (2005) había nombrado a la vertiginosidad e inmediatez con la que se dan los cambios en la recepción textual como multiliteracidad, sin discriminar el soporte digital otros tipos de medios. Llama multiliteracidad al ir y venir del televisor al libro, del libro a los recados personales, de una nota escolar a la búsqueda de su sustento en páginas web especializadas y de ahí a un *chat*. La multiliteracidad dice: “Se trata de un auténtico *zapping* de la lectura” (párr. 7). Dicho *zapping* es más

audaz en el ciberespacio, de ahí que merezca su propio escalón en la nomenclatura de la literacidad, se le denomina como literacidad electrónica.

Si la literacidad entendida como alfabetismo y analfabetismo trajo consigo una avalancha de problemas teóricos y prácticos la literacidad electrónica tiene los propios. Las competencias necesarias para su desarrollo ensanchan las brechas entre quienes acceden a los equipos y las herramientas necesarias para su dominio y los que no. Los problemas planteados desde la literacidad cultural y social se agudizan. A ello hay que agregar el estudio especializado sobre las particularidades de la información electrónica, la clasificación de la tipología textual, la veracidad de la información, la credibilidad de los usuarios, la rapidez con que se distribuyen los mensajes y las particularidades de masas inestables de receptores, entre muchos otros.

Frente a tan variada propuesta de literacidades, el usuario ideal, desde cualquier punto de vista, debe ser capaz de dominar los obstáculos que cada una de ellas le representen; en la medida de sus propias posibilidades, el usuario ideal debe ser eficaz y no ingenuo; debe experimentar y no sólo flanquear la línea de la funcionalidad; debe ser crítico y, en la medida de su competencia para codificar y decodificar de modo óptimo los mensajes, sus posibilidades de desarrollo humano serán más factibles.

El ideal educativo en la era digital exige que los receptores dejen de ser pasivos, el caudal de información al que estamos expuestos demanda de receptores más eficaces y competentes. Dentro del universo textual se precisa, como antaño, que los sujetos en formación vayan incrementando las habilidades para emitir de forma coherente y con corrección, mensajes eficientes en diferentes contextos y entornos sociales; en contraparte, se persigue que los lectores juzguen con severidad los mensajes y las fuentes. A esta exigencia de sagacidad en la decodificación se le llama criticidad.

Hasta hoy en día el término de criticidad sigue a la espera de convencionalizarse, Casanny, pese a haberlo propuesto por primera vez en 2006, aun escribe sobre las complejidades del término. En coautoría con Josep M. Castellà, señala que:

Las dificultades para usar provechosamente el vocablo crítico (crítica, criticidad, acrítico) son solo conceptuales. Se trata de un término corriente en varias disciplinas desde hace algunas décadas: didáctica de la lengua (comprensión crítica, lectura crítica), educación (pensamiento crítico, pedagogía crítica), ciencias del lenguaje (Análisis Crítico del Discurso), como también en filosofía, estudios culturales, etc. En cada disciplina y en cada momento se ha usado con significados diferentes y eso dificulta su uso preciso actual (2010, p. 357).

Si bien es cierto que es complicado sentar las bases que determinen unívocamente lo crítico como una de las capacidades o habilidades del ser humano, sí es viable atender lo que se espera de un sujeto crítico en términos de literacidad, esto es, ser capaz de inferir, deducir, analizar, discriminar la información y hacer inferencias. Además, la criticidad implica correlacionar los textos con sus entornos de producción, leer los discursos inmersos en ellos “es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso” (Cassany y Castellà, 2011, p. 367). Estas diferencias se anotan en la siguiente Tabla 1.

Las teorías sobre las literacidades y la propuesta de criticidad aspiran, ambas, a la formación de individuos capaces de comprender los textos, ya sea desde el rol de productores o receptores, como contenedores y productores de la cultura, entendida esta en dos de sus acepciones normativas, ya sea como el “Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico” o bien como el “Conjunto de modos de vida, costumbres, conocimientos y grados de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” (RAE, página virtual). De forma interdependiente, la escritura y la lectura serán competencias mediadoras que, en desarrollo continuo, conducirán a los usuarios en individuos letrados, capaces de responder a las demandas de la vida contemporánea de forma activa.

Tabla 1
Comparativa entre la Lectura crítica y la Literacidad crítica

	Lectura crítica	Literacidad crítica
Conocimiento epistemología	Se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional; se distinguen los hechos, de las inferencias y de las opiniones del lector.	El conocimiento no es natural o neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico.
Realidad ontología	Se supone captar directamente y, por lo tanto, se utiliza como referente de la interpretación.	No es posible captarla definitivamente o capturarla con el lenguaje; la verdad no se corresponde con la realidad, sino que solo puede ser establecida desde una perspectiva local.
Autoría	Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación.	El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder.
Objetivos educativos	Desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación.	Desarrollar la conciencia crítica.

Fuente: Cassany (2005, p. 38).

Redacción científica para investigadores tempranos

En el apartado anterior se ha hecho un breve recorrido por los estudios de literacidad, con ello se aporta el sustento teórico que guía el proyecto integrador que se trabajó con estudiantes de la Licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara que tomaron el curso de Literatura mexicana del siglo xx durante el primer semestre del 2019. La asignatura está sugerida para alumnos que han cursado ya, proporcionalmente, más de la mitad del plan de estudios de la carrera.

El hecho de trabajar con estudiantes de un nivel intermedio alto tiene implicaciones relevantes en el diseño de la actividad de enseñanza y

aprendizaje y en la evaluación de los resultados esperados. El nicho de los participantes debía contar con nociones sobre las exigencias de un proyecto de investigación y de la redacción de un documento prototípico que evidenciara la interpretación de los resultados de este. Además, se previó que sus habilidades en cuanto al uso de la lengua escrita tienen un nivel de competencia que atenúa el índice de errores en sentido ortográfico y estilístico. Asimismo, se tomó en consideración que el alumnado cuenta con el bagaje cultural y literario suficiente para el desarrollo de un producto que les exige un alto nivel de literacidad crítica.

Cabe destacar que el supuesto nivel de las competencias se asume tal porque las materias que preceden a la asignatura de trabajo conllevan la revisión de una bibliografía significativa en términos de la comprensión de las teorías literarias, del análisis discursivo y literario y han debido ahondar en la historia de la literatura, por lo que sus destrezas para identificar elementos estéticos y estilísticos en contextos históricos de producción se supondría una de las fortalezas que contribuyeran a resultados favorables.

En su mayoría, los alumnos han sido instruidos en el uso de metodologías específicas; el plan curricular de la licenciatura en Letras Hispánicas propone un número limitado de materias optativas dentro de cuya oferta se incluyen cursos en los que los alumnos aplican metodologías exclusivas para el análisis literario, siguiendo, entre otras, las escuelas: retórica, sociocrítica, semiótica o la teoría literaria feminista, según sea el caso. El grupo de estudiantes con el que se trabajó mostró ser homogéneo en el conocimiento metodológico, lo que facilitó la implementación de criterios de trabajo y evaluativos.

En resumen: La investigación que se presenta tiene como objetivos evaluar las competencias en literacidad y criticidad de alumnos de séptimo semestre de la carrera de Letras Hispánicas de la Universidad de la Guadalajara, para lo cual se implementó como ejercicio de clase en la asignatura de Literatura mexicana del siglo xx una dinámica que consistió en la escritura de un artículo académico con características convencionales de redacción científica.

Se apega a un concepto de literacidad que, como lo explica Daniel Cassany:

Abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (Cassany, 2005, p. 26).

Por su amplio espectro es complicado implementar parámetros que midan el desarrollo de las competencias de un individuo. Por otro lado, asumimos que la escuela es el ámbito adecuado para mejorar las destrezas tanto en literacidad como en criticidad, ambas, correlativas y dependientes. En los niveles superiores, las habilidades vinculadas con la lectura y la escritura son capitales en la formación de los individuos. Alfonso Vargas escribía al respecto, parafraseando a Mockus, 1995:

La vida académica exige una intensa actividad intelectual en relación con la cultura escrita. Así, la escritura deviene en principio articulador de una tradición de construcción de saber e investigación en el desarrollo del espíritu humano de la cual la universidad es su expresión más decantada. Una característica fundamental de la cultura académica es, pues, la articulación entre tradición escrita, discusión racional y prefiguración y reorientación de la acción (2005, p. 98).

En los estudios humanísticos la exigencia es, por lógica, mayor, ya que se trata del dominio textual con miras a perfeccionar las virtudes sociales y preservar la cultura. Como actores activos de la comunidad académica, es necesario asumir la responsabilidad del aprendizaje desde los distintos ámbitos de acción.

El ejercicio al que se da seguimiento pone sobre relieve un diagnóstico sobre las habilidades y destrezas que los estudiantes han alcanzado en

cierto grado de preparación, y funciona también como muestra que representa al alumnado en formación, y de forma indirecta refleja el trabajo docente.

Lo cierto es que mejorar las competencias requiere un trabajo colegiado en conjunto con los educandos. La práctica de la literacidad es un pilar en las competencias que los estudiantes de Letras Hispánicas deben desarrollar, esas competencias son parte de una actividad comunicativa intensa, son causa y tienen sus efectos en la socialización, con esa base social se debe admitir que los esfuerzos individuales no serán significativos, se requiere de hacer comunidades académicas funcionales que contribuyan interrelacionándose y aportando a un conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades que interactúan y se ponen en marcha de forma conjunta, es decir, de la misma manera en la que se debe plantear el plan curricular que concluye con un elevado nivel de criticidad y literacidad en los egresados.

Metodología

Una vez tomada la decisión de realizar una actividad integradora cuyo producto de trabajo fuera un capítulo de investigación para su posterior publicación como parte de un capítulo de libro, se organizó el trabajo dividiendo las sesiones presenciales en dos segmentos; durante la primera parte de cada jornada se trabajarían los tópicos de la asignatura, es decir, se revisarían las tendencias literarias y los exponentes más representativos de la literatura mexicana del siglo xx. En la segunda parte de la jornada se trabajaría paulatinamente con la proyección, la escritura, revisión y corrección de los avances estimados para cada sesión de trabajo.

La selección de los tópicos se justifica por el grado de asequibilidad de trabajos de investigación sobre los autores, de forma que, aunque disponibles, conllevara un reto y una exigencia de indagación de diferentes fuentes, es decir, se buscaba instar a los alumnos de distanciarse de los medios digitales de información y realizar una investigación bibliográfica que soportara la metodología de investigación explícita en sus proyectos. Los alumnos decidieron, por mayoría, trabajar con la obra de las escritoras,

todas ellas con obras que fueron leídas y comentadas en grupo durante la clase, lo que ofrecía a los alumnos un espectro más amplio de apreciación de las publicaciones con las que decidieran trabajar.

Las preguntas se orientaron hacia aspectos básicos: ¿Por qué se eligió a la autora que se analizará? ¿Cuál obra en particular se abordará? ¿Cuál es su aportación a las letras mexicanas? ¿Desde qué método vas a trabajar la obra elegida? Es importante mencionar que ninguno de los alumnos eligió profundizar en la obra de poetas, lo que marca un cambio de paradigma en los intereses de los alumnos: mientras en generaciones pasadas las preferencias en la elección de autores para la entrega de proyectos finales eran marcadamente tendiente al trabajo con poetas desde hace algunos semestres se observa predilección por las obras suscritas en la categoría de narrativa.

Una vez seleccionada la autora por participante, se solicitó al grupo que presentara un título tentativo para comprobar potenciales líneas de investigación. Con un anteproyecto en curso se adjudicaron jornadas de trabajo específico para hablar de los apartados del artículo científico: título, resumen, *abstract*, palabras clave, introducción, materiales y método, resultados, discusión y conclusiones. Especificados los requerimientos técnicos, ejemplificados y esclarecidos, se solicitó la entrega de un documento de por lo menos quince cuartillas en el que fueran notorios los segmentos de trabajo.

Se planteó para las últimas sesiones la revisión de cada uno de los proyectos, se hizo una lectura en voz alta, cada alumno recibió comentarios, sugerencias y se señalaron fortalezas o debilidades. Los textos se subieron a *Google Drive*, y allí algunos compañeros vertieron comentarios extras. Una vez terminados los artículos, se practicó la lectura por pares, para asegurarse de la limpieza de los textos. En total fueron diez clases destinadas a la redacción, sin considerar el tiempo implicado en la proyección.

Los criterios para la evaluación del producto como objetivo de la asignatura no están relacionados con las consideraciones que se presentan como parte de los resultados del proyecto que se describe ahora. Se evaluó la participación activa, la entrega de cada una de las consignas recibidas

y la entrega final del documento. Los criterios para evaluar la literacidad y la criticidad reflejada en los productos terminados se comentan en las conclusiones de páginas adelante.

Producto de investigación

*Obelisco en flor. Narradoras mexicanas del siglo XX*². Es el manuscrito que incluye ocho trabajos académicos de redacción elaborados por los alumnos de la asignatura de Literatura mexicana del siglo xx de la Licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara, uno más en coautoría de las doctoras Mayra Margarito Gaspar y Luz Eugenia Aguilar González, así como un artículo personal como profesora de la asignatura, pero, sobre todo, como miembro responsable del cuerpo académico que planteó este ejercicio académico. Cada uno de los artículos incluidos da cuenta de los componentes prototípicos de un documento de investigación en el área de Humanidades, el *abstract* de cada uno de ellos fue traducido por una alumna Gabriela Reyes, quien en su calidad de profesora de lengua inglesa como segunda lengua colaboró por iniciativa propia.

Otro apoyo recibido para la presentación del manuscrito como documento para publicación provino del estudiante Jorge Alberto Castorena quien realizó sus prácticas profesionales con este ejercicio de escritura, su trabajo consistió en elaborar una línea del tiempo con las fechas de las escritoras elegidas, y la aparición de los libros seleccionados. Enseguida él reunió en un solo documento el producto para su presentación ante las personas e instancias indicadas para su publicación. El prólogo está a cargo del doctor Luis Alberto Pérez Amezcua.

La lista de los trabajos y sus autores tal y como se sugiere en el índice es la siguiente:

- Los niveles narrativos en *La muerte es una ciudad distinta*. Por: Jorge Alberto Castorena.

² El texto ya ha sido publicado: Quezada Camberos, Silvia (coord.) (2021). *Obelisco en Flor. Narradoras mexicanas del siglo XX*. Universidad de Guadalajara, México.

- La identidad femenina. El conflicto genérico en *Tiene la noche un árbol* de Guadalupe Dueñas. Por: Mayra Margarito Gaspar y Luz Eugenia Aguilar González.
- El dilema religioso en los personajes de *Memoria de una espera*. Por: Amílcar Urbano.
- El desdoblamiento de personaje a través de la escritura en *El libro vacío* de Josefina Vicens. Por: Gabriela Reyes.
- Las técnicas narrativas de Amalia Guerra en *La fiesta*. Por: Silvia Quezada Camberos.
- El tratamiento de la muerte y la violencia en los personajes femeninos de *La semana de colores*. Por: Natalia Péres Martínez.
- Las caras de la locura en *Tiempo destrozado* de Amparo Dávila. Por: Jacqueline Vargas.
- La pérdida de la inocencia en cuatro cuentos de Inés Arredondo. Por: Nicole Terriquez.
- El espacio y la construcción de identidad individual en *Pánico o peligro* de María Luisa Puga. Por: Karina Montalvo.
- Y, La modelización de la mujer en *Arráncame la vida* de Ángeles Mastretta. Por: Jett Guillén.

La extensión de los documentos es uniforme, la sugerencia fue que se entregara un documento de 15 cuartillas como mínimo y no se dio un límite superior, el documento debía entregarse en formato de letra Times New Roman a 12 puntos, con un interlineado de 1,5 puntos; al dar el formato para la impresión, el resultado ronda las 15 cuartillas por artículo; aunque hay una variable de dos o tres cuartillas por texto, la extensión regular es el resultado, por un lado, del apego a ciertas indicaciones sobre las dimensiones del *abstract*, el resumen y las conclusiones, y por otro, indica que el cuerpo del trabajo, del mismo modo uniforme, es un indicio para apreciar constantes que forman parte de las conclusiones sobre el proceso de escritura.

En total fueron revisadas las obras de diez autoras nacidas durante la primera mitad del siglo xx, ejemplares narrativos que fueron influencia-

dos e influyeron en las letras nacionales de mediados, y hasta el fin de la centuria pasada; considerando que la apreciación literaria se produce en la observación de las obras en un continuo y como parte de un conjunto que nos permite valorar tendencias, el libro ofrece un panorama de la creación literaria del siglo pasado, con lo que se cumplió con el objetivo de la asignatura.

El muestrario de las autoras revisadas, además, fue adecuado para ejemplificar géneros narrativos que fluctúan del realismo costumbrista al realismo social, y de lo fantástico a lo maravilloso, de tal manera que fue posible comentar las relaciones estilísticas con las tendencias marcadas por los críticos en ciertos momentos de la tradición literaria, y a su vez, ampliar las bases para la búsqueda de correlaciones entre autores nacionales y extranjeros.

El producto de la investigación fue adecuado para cumplir con las exigencias de la asignatura, que no se limita a la apreciación de la literatura mexicana de siglo xx, sino que en un compromiso ético, persigue dar continuidad a otras asignaturas y retoma las habilidades que los alumnos han venido desarrollando a lo largo de los semestres pasados, entre las que destacan, la lectura cruzada, la capacidad de reflexionar objetivamente sobre los productos literarios, la capacidad de análisis y la implementación de herramientas de análisis literario, sólo por mencionar habilidades que se apartan de la práctica estricta de la escritura pero que son fundamentales.

En consecuencia, los textos presentados describen explícitamente la metodología de análisis literario que cada uno de los autores eligió como opción para destacar y comprobar las tesis iniciales, así como la definición de conceptos que cada uno consideró pertinentes para ilustrar las cualidades narrativas de las obras. Todo lo cual posibilita valorar la actividad como adecuada y enriquecedora en sus cualidades pedagógicas, como estrategia de enseñanza y aprendizaje el ejercicio fue también un aliciente positivo para que los alumnos ampliaran sus capacidades de escuchas atentos, de críticos objetivos, para que trabajaran en equipos y de forma individual y pusieran a prueba destrezas que la investigación científica

demanda en los estudiantes de lengua y literatura. La segmentación en etapas bien definidas fijó metas a corto plazo sin perder de vista la meta final, esta cualidad contribuyó con la motivación del alumnado y fortaleció el trabajo constante y activo.

Así pues, el producto final de la clase evidencia el trabajo constante y el resultado óptimo de un periodo prolongado de trabajo, pero además su prosecución coadyuvó con el desarrollo de las habilidades y la adquisición de los conocimientos que los alumnos deben desarrollar de manera ideal. Se trata, en síntesis, de un ejercicio ideal en términos pedagógicos.

Conclusiones

Este apartado refiere a la observación de las habilidades de los alumnos en términos de literacidad y criticidad, más allá del ejercicio de clase que sirvió para el desarrollo de los contenidos de la asignatura de Literatura mexicana del siglo xx y su planeación curricular. La finalidad de la elaboración de un documento con cualidades científicas tenía una doble intención, en primer lugar, la comprobación del trabajo constante de los alumnos dentro de la dinámica de clase, pero también, se pretendía que surgieran evidencias sobre las competencias de lectura y escritura que hipotéticamente los alumnos de Letras Hispánicas deben haber adquirido en niveles superiores de la carrera. La evaluación se consideró de modo holístico.

Se entiende que, por el hecho de centrar la actividad en el universo textual, los estudiantes de cualesquiera de las áreas Humanísticas deberán, por lógica, poder transitar de un autor a otro, de un documento a otro, mediando un aparato crítico e intertextual en la comprensión de los textos, ya sea para entender el proceso de elaboración de las obras literarias o no literarias o para concientizar sus efectos en la sociedad, es decir, para discernir las particularidades de la recepción de los documentos. Lo cual no es otra cosa que parafrasear la afirmación de que los estudiantes de las disciplinas humanísticas se les exigen un nivel de literacidad crítica superior al que exigen otras áreas del conocimiento científico, porque un alto grado de criticidad, responde a los perfiles idóneos de quienes

desarrollan investigación en literatura, filosofía, antropología, historia, lingüística, entre otras.

Por su parte, el dominio textual tiende a ser una cualidad tan subjetiva que es complicado generar valores específicos que ayuden a observar los logros de los estudiantes en formación y las áreas que representan retos para los profesores y las instituciones. La demanda de un texto que se distancie de la opinión subjetiva y exija criterios de comprobación, sustentos teóricos, aplicaciones metodológicas particulares y parta de segmentos rigurosos equitativos para todos los practicantes, aporta una base regular para la evaluación de las competencias puestas en juego. Así es como se consideran criterios significativos para las consideraciones que se desglosan en las siguientes páginas, dichos criterios son:

- Seguimiento de las instrucciones sobre los apartados del documento.
- Articulación entre los apartados del documento.
- Ejecución de habilidades de escritura esenciales que van desde la omisión de faltas de ortografía hasta la unificación lógica y coherente de todo el texto.
- Utilización de un método de investigación válido en términos de investigación literaria.
- Desarrollo de un aparato crítico conceptual que sustente los supuestos.
- Evidencias sobre el posicionamiento crítico del autor y su sustento referencial.

Los logros de estas cualidades indicarían si los alumnos han alcanzado la madurez de sus competencias o si es necesario implementar acciones que contribuyan con la consolidación de un perfil de egreso que supone un alto desempeño crítico en literacidad.

Antes de exponer los hallazgos, es prudente mencionar que los alumnos han expresado la dificultad que les representó la actividad en su conjunto, ninguna de las destrezas necesarias para la concreción del proyecto final les fue extrañas, es decir, que los participantes ya habían realizado investigación documental; para evitar tropiezos decidieron trabajar con metodologías que les resultaban familiares por ser parte de sus antece-

dentes académicos. De la misma forma, todos ellos han tenido que elaborar diferentes tipos de documentos con particularidades determinadas por la convención. La dinámica de la clase contribuyó a que se trabajara con temas cómodos, no fortuitos ni improvisados.

Según expresaron los alumnos, la mayor complicación radicó en poner en marcha un conjunto de habilidades para lograr un objetivo final, en otras palabras, los alumnos declararon que, mientras en otras clases los objetivos eran: contextualizar obras y autores, utilizar una herramienta metodológica apropiadas para el análisis literario, buscar sustentos conceptuales objetivos, conocer e identificar las características estéticas o estilísticas de un momento específico en la creación literaria, o bien desarrollar textos bajo criterios marcados, destrezas o herramientas que se habían percibidos como puntuales; en esta ocasión se les demandaba poner en práctica cada una de ellas como competencias complementarias y ya no específicas, por lo que el ejercicio representaba la concentración de segmentos formativos y por lo mismo, su éxito dependía de la autoevaluación de sus competencias y la detección de sus flaquezas.

Ahora bien, el compromiso ético como docente y tutora de la actividad complica que se mencione específicamente o señale con puntualidad la presencia de ciertos errores constantes, así como las virtudes de algún texto en particular sin referir a todos ellos bajo los mismos criterios. Es por ello que se hace referencia a las constantes observadas en la generalidad de los trabajos, todos ellos revisados de forma exhaustiva.

Entre los aspectos destacados sobresale la puntualidad en cada uno de los segmentos de redacción: en el producto final cada uno de los apartados de la investigación se ciñe a los requerimientos, tanto en cuanto a los contenidos como a la extensión. Los alumnos pueden sintetizar la información o extender su discurso con las dificultades previsibles. Atender a las variantes textuales sobre los mismos temas y contenidos muestra que hay un alto grado en la habilidad para el manejo de la información y para perseguir diferentes objetivos comunicativos. Una vez que se presentaron y ejemplificaron los requerimientos básicos de cada uno de los apartados del texto, los alumnos tuvieron la oportunidad de presentar el propio y

corregir errores; evaluar el resultado final no se vincula con la primera intención de la escritura; sin embargo, corregir es también una virtud en la redacción académica. De esta manera, los procesos de la escritura fueron exitosos.

También se considera como virtud la omisión de faltas de ortografía y redacción en los niveles morfológico y sintáctico; aunque se reconoce que el uso de la tecnología favorece la presentación de trabajos con mayor margen de corrección, se observa que faltas normativas que los programas computacionales de escritura usados por los alumnos no suelen detectar se omiten.

Otro de los aspectos favorables deriva de un uso de vocabulario técnico apropiado para dirigirse a lectores especializados, el léxico para nombrar los elementos narratológicos que desmontan las narraciones en sus componentes constitutivos y facilitan el análisis en niveles semánticos o semióticos es parte del dominio profesional de los participantes. Ello indica que se han apropiado de algunos aspectos de la teoría literaria y del análisis, así también, revela que pueden identificar elementos de la narración y no enfrentan dificultades al correlacionarlos con los nombres técnicos precisos. El análisis en cuanto al nivel estructural de los relatos corresponde a las expectativas de alumnos con un alto nivel de formación. Todo lo anterior es un indicio que la comprensión lectora ha llegado a superar la barrera de lo literal: el análisis textual tiene como cualidad facilitar la segmentación de elementos mínimos de la narración para su observación particular, de este nivel de análisis, la mayor parte de las veces depende la correcta interpretación de niveles narratológicos más complejos.

Uno de los problemas que enfrentan los profesores de lengua y literatura es que la tecnología ha afectado las habilidades para una investigación documental pertinente, adecuada y que cumpla con los altos estándares que la comunidad profesional reclama. En general, la comodidad de la oferta tecnológica frente a las complicaciones de la procuración de textos impresos es tal que es fácil imaginar la tendencia, pese a esta tendencia social común en la comunidad escolar, en la investigación humanística

el rastreo documental es imprescindible, fundamental. Aun hoy en día, la oferta de la web no es suficiente y goza de un menor prestigio frente a las virtudes de métodos de investigación que podrían definirse como “tradicionales”.

A los participantes de este proyecto se les ha hecho la sugerencia de explorar en fuentes impresas, aparentemente la recomendación ha sido atendida, la bibliografía empleada por los alumnos es relativamente equitativa entre las referencias impresas y las referencias provenientes de la internet, la resistencia de los alumnos a allegarse información fuera del soporte virtual es ahora menor a lo que se había venido observando. Que haya equilibrio en el uso de las fuentes señala en desarrollo de dos habilidades relevantes para el desarrollo de la literacidad, por un lado, la discriminación de información proveniente de la red digital, y por otro, una respuesta más favorable ante los beneficios del rastreo de información en medios impresos.

En otro ámbito de competencias, se considera una cualidad efectiva que los alumnos marquen una posición frente al texto y se apeguen a ella, el intento por respaldar de forma confiable y apegados a estrategias de redacción académica válidas, son cualidades destacables. El posicionamiento frente al texto también indica un mayor nivel de literacidad efectiva: como lectores, han dejado de ser receptores pasivos y se tornan en participantes activos del proceso de comunicación, en cuanto a la expresión escrita marcará algunos de los recursos estratégicos a los que deberá apegarse el redactor, ya que tendrá que elegir vías y soportes textuales que fortalezcan convincentemente su punto de vista, es un proceso íntimo ligado con la argumentación.

Estas virtudes están relacionadas de manera directa con los criterios que se han mencionado como pilares para la observación del ejercicio, del mismo modo, las áreas de oportunidad o los retos que debemos afrontar si buscamos mejorar la optimización de las competencias en literacidad y criticidad y a su vez, lograr un mejor perfil de egreso se dictan en ese mismo sentido.

Si bien es cierto que los alumnos han podido atender a la redacción de cada segmento de su artículo con precisión, la articulación entre ellos aun amerita mayor atención, por ejemplo, hay casos en los que se afirma que se realizarán ciertas acciones, estas no se cumplen cabalmente en el cuerpo del texto, del mismo modo hay otros textos en los que el contenido se desvía de su cometido o del tópico al que debe asirse, en este mismo renglón es posible colocar errores con respecto a la prontitud de las conclusiones, aun cuando no se han dado todas las condiciones para que los supuestos estén adecuadamente sustentadas, o bien, aquellos casos en los que se enrolan documentos que no han sido citados en el cuerpo de los textos. Todas ellas son fallas que no afectan en un sentido estricto el devenir discursivo, pero distraen la atención del lector meticoloso.

Con respecto a las habilidades de escritura, hay aún considerables fallas en sentido semántico, frases enteras cuyo sentido no es preciso, ideas superpuestas o inconclusas. La coherencia en algunas ocasiones se ve comprometida, sobre todo en el sentido de la emisión de enunciados que transgreden la observación de aspectos de la realidad empírica y aquellos correlativos al universo textual lo que podría clasificarse como un desacierto significativo dentro de los estudios literarios.

Por su parte, aunque hay un conocimiento del vocabulario de la narratología, disciplina fundamental de los estudios literarios, no hay consistencia cuando se trata de profundizar en cualidades semióticas o discursivas de las obras, ni en las herramientas de las que es posible asirse para el desmontaje y la presentación de los hallazgos. Hay transgresiones entre las teorías y sus autores, las diferentes escuelas que han generado metodologías de análisis literario no están claras, según se muestra en la evidencia. Así también, la terminología especializada está ocasionalmente fuera del contexto de la teoría literaria en la que se articula un bagaje conceptual determinado.

Estos desvíos se encadenan con otros, el aparato crítico conceptual no queda debidamente sustentado, de ahí la certeza del lector especializado de que se trata de artículos producidos por investigadores en formación. En función de la literacidad crítica, lo que se pone en entredicho es la

ingenuidad de los autores para utilizar una terminología sin haber profundizado en su origen epistemológico; lo cierto es que gran parte de la responsabilidad sobre ello debe atribuirse a los docentes, quienes guían las lecturas y aportan las referencias bibliográficas que sugieren o imponen para la impartición de las asignaturas.

Esta misma falta de profundidad es perceptible en una inadecuada toma de decisiones en cuanto a las fuentes que nutren los textos, ciertamente hay dominio en la prosecución de una investigación bibliográfica física o digital, pero la elección sobre los materiales utilizados puede ser cuestionada, es aún incipiente considerando la exigencia a la que se exponen como profesionistas, sin embargo hay que considerar que los participantes están aún en formación y que el tiempo promedio ideal para que concluyan sus estudios puede ser óptimo para mejorar estas destrezas.

Analizadas de forma individual, las inconsistencias de los escritos pueden parecer cuantiosas; sin embargo, en un ejercicio objetivo las virtudes están bien encaminadas y los retos corresponden con el nivel formativo de los sujetos, es decir, la balanza está calibrada.

Referencias

- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(3), 32-45. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf
- . (2005, 25 de agosto). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. [sesión de conferencia] Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Chile, Universidad de Concepción. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2011, julio). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Franco, A. V. (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, 33, 97-125. DOI:10.25100/lenguaje.v33i0.4818

- Hernández-Zamora, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las Perspectivas Decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala*, 24(2), 363-386.
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(1), 53-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050105>
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española* (23.^a edición). <https://dle.rae.es>
- Riquelme Arredondo A. y Quintero Corzo, J. (2017). Literacy, conceptualizations and perspectives: towards a state of art. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93-105. <http://dx.doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>
- Tejada, H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197-219. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v35i2.4857>
- Zavala, V. (2008, enero). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79. <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>
- . (2002). Negociando prácticas vernáculas: el fracaso de la literacidad en la vida comunal. En *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos* (pp. 131-165). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/zavala.pdf>

Acerca de los autores

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ. Licenciada en Letras por la Universidad de Guadalajara, maestra en Educación por la Universidad del Valle de Atemajac y doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesora-investigadora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. Líneas de investigación: literacidad académica centrada en la enseñanza de la escritura académica y estudios de comunicación educativa, en especial de recepción y uso y consumo de medios tradicionales y digitales en niños y jóvenes. Miembro del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y con reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Ha publicado en revistas nacionales e internacionales y libros con los temas de comunicación educativa, lectura y escritura. Asimismo, ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales especializados en literacidad, educación y comunicación.

Correo electrónico: aguilar.luzeugenia@gmail.com

GILBERTO FREGOSO PERALTA. Doctor en Ciencias. Profesor de licenciatura y posgrado e investigador titular "A" en la Universidad de Guadalajara, adscrito al Centro Universitario de Los Altos. Ha sido profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana, el

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad de Colima. Miembro del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y con reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Sus líneas de investigación son: Lenguaje, literatura y literacidad. Autor y/o coautor de numerosos libros y artículos académicos.

Correo electrónico: fepeg@hotmail.com

MAYRA MARGARITO GASPAR. Doctora en Educación y profesora-investigadora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. Sus artículos son productos de investigaciones sobre lenguaje, identidad y análisis del discurso en textos literarios. Tiene publicaciones en revistas científicas reconocidas. Ha expuesto los avances o resultados de sus estudios en eventos de carácter nacional e internacional. Miembro del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y con reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Correo electrónico: mayra_m_g@yahoo.com.mx

LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA. Licenciado en Letras Hispánicas y maestro en Estudios de Literatura Mexicana por la Universidad de Guadalajara, así como doctor en Humanidades en su orientación en Teoría literaria por la Universidad Autónoma Metropolitana. Es profesor-investigador titular en el Departamento de Artes y Humanidades del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara (México). Miembro del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y con reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Ha publicado capítulos de libros y artículos científicos en medios nacionales e internacionales y es autor de los libros *Hermes en la encrucijada: análisis mitocrítico de las novelas líricas de los Contemporáneos* (2019) y *Novela como nube de Gilberto Owen. Identidad y amor en un Contem-*

poráneo (2013). Es coautor, junto con Juan Villoro, del libro *Carlos Monsiváis. Premio FIL de Literatura 2006*, así como coautor del libro *Apreciación del arte. Guía de aprendizaje*. Ha sido profesor invitado en la Universidad de Castilla-La Mancha (España) y en la Universidad Comenius de Bratislava (Eslovaquia) y en marzo de 2020 participó como profesor invitado en la Universidad de Sofía (Bulgaria) en el marco del programa Erasmus+. Su línea de investigación es la mitocrítica cultural transmedia, especialmente en literatura, cine y televisión latinoamericanos.

Correo electrónico: perez.amezcua@cusur.udg.mx

SILVIA QUEZADA CAMBEROS. Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I; profesora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara, titular “C”. En 2002 recibió las llaves del Centenario de la República de Panamá por su libro de cuentos *Gris de Lluvia*. Ha publicado dieciocho libros, entre los recientes se encuentran: *La poesía de la muerte. El discurso del duelo en la obra de Coral Bracho*; *Toda yo hecha poesía. Un estudio biográfico de Rebeca Uribe*; *El Seminario de Cultura Mexicana, Corresponsalía Guadalajara*. Su línea de investigación es la Literatura mexicana. Responsable del proyecto binacional titulado “Hacia una historia de las literaturas comparadas” de la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Panamá. Es líder del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y tiene reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Correo electrónico: silvia_quezada@hotmail.com

Alfabetización académica y literacidad.
Miradas al curriculum y a sus prácticas
se terminó de editar en diciembre de 2021
en los talleres de Kerigma Artes Gráficas
calle Pamplona 1136, Colonia Santa Elena Alcalde
Guadalajara, Jalisco, México.

La edición consta de 1 ejemplar.

Diagramación: Kerigma Artes Gráficas.
Cuidado de la edición y corrección: Luz Eugenia Aguilar González.

El libro que el lector tiene en sus manos es resultado de investigaciones realizadas sobre los persistentes problemas educativos en la enseñanza del lenguaje y que afligen a los estudiantes y profesores de todos los niveles educativos. Las discusiones teóricas y cavilaciones éticas y morales ante estos problemas en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura se centran en tres temas principales abordados en este volumen: (1) el estudio del desarrollo de las competencias comunicativas, (2) el estudio de la alfabetización académica y (3) el estudio de la literacidad.

Las preguntas que se formulan en los trabajos son: ¿Cuál es el desarrollo de las competencias comunicativas en distintos niveles educativos? ¿Cómo el proceso de enseñanza puede o no favorecer el acceso a los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas? y ¿Cuáles son las prácticas de literacidad dentro de las aulas? Los trabajos que se presentan operan en dos niveles: análisis curriculares para conocer la forma como se conceptualiza la literacidad desde la teleología educativa y el análisis de los sujetos en quienes se operan los proyectos de intervención educativa.