



La lectura y la escritura en la educación en México

Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro

Sandra Espino Datsira y Concepción Barrón Tirado, coordinadoras

La lengua escrita es una actividad compleja, donde los procesos de interpretación y de creación textual representan para el sujeto actividades que involucran procesos socioculturales, cognitivos y afectivos inseparables entre sí. Los autores dan cabida a una relación epistémica de la lectura y la escritura, y se pronuncian porque éstas les sirvan a los estudiantes, tanto en sus investigaciones como en su vida cotidiana para resolver problemas, analizar fenómenos sociales y tener una visión crítica del mundo.

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

La lectura y la escritura en la educación en México

Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro

Sandra Espino Datsira y Concepción Barrón Tirado, coordinadoras



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

México, 2017

La lectura y la escritura en la educación en México : aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro / Sandra Espino Datsira y Concepción Barrón Tirado, coordinadoras. -- Primera edición.
204 páginas. -- (IISUE educación).

ISBN: 978-607-02-9096-1

1. Lectura (Educación superior) -- México. 2. Escritos académicos. 3. Educación superior -- México. I. Espino Datsira, Sandra, editor. II. Barrón Tirado, Concepción, editor. III. Serie.

LB2395.3.L4285 2017

LIBRUNAM 1938987

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición
Martha Irene Díaz Cañas

Diseño de cubierta
Diana López Font

Conversión a PDF
Jonathan Girón Palau

Primera edición: 2017

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D.F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86

ISBN: 978-607-02-9095-4



Se prohíbe la reproducción, el registro o laEsta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons: Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 2.5 (México). Véase el código legal completo en: [Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 México](#)

Hecho en México

- 9 Introducción
Sandra Espino Datsira y Concepción Barrón Tirado
- 15 Leer y escribir para aprender en los contextos de educación formal
Sandra Espino Datsira
- 35 Agencia, voz y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento
Gregorio Hernández Zamora
- 61 Las creencias de escritura en estudiantes de distintas comunidades académicas
Gerardo Hernández Rojas
- 85 Creencias epistemológicas y estrategias de lectura de múltiples textos en la formación de investigadores
Mercedes Zanotto González y Martha Leticia Gaeta González
- 113 El desarrollo de la lectura crítica a través de la identificación de los aspectos contextuales y discursivos argumentativos como preámbulo a la escritura reflexiva de un ensayo escolar
María Alejandra Gasca Fernández

- 137 Construcción de un sitio web con relatos digitales personales (RDP)
con fines pedagógicos
*Frida Díaz Barriga Arceo, Edmundo Antonio López Banda y
Abraham Heredia Sánchez*
- 167 Leer y escribir para aprender en la era digital. La escritura
interactiva en la educación superior
Alfonso Bustos Sánchez
- 195 Sobre los autores

El libro que nos ocupa, *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, es una obra que reúne un conjunto de textos que exploran diversas teorías, metodologías y visiones de largo aliento tanto en el discurso como en la práctica de diversos asuntos relacionados con el campo.

El hilo conductor de la obra es dejar de lado las visiones reduccionistas y mecánicas de la lectura y la escritura en los procesos de formación de los estudiantes y dar cabida a un punto de vista cultural y epistémico en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de un saber propio.

En los siete capítulos, los diversos autores se pronuncian por hacer de la lectura y la escritura actividades que les sirvan a los alumnos en la vida cotidiana: resolver los diferentes problemas a los que se enfrentan, analizar los fenómenos sociales, tener visiones críticas del mundo o investigar.

En una posición crítica se puede señalar que la lectura y la escritura, desde los postulados freireanos, son vistas como un proceso en el que el texto y el contexto se aprenden y se conocen de manera crítica en una relación dialéctica, y ese proceso permitirá a los sujetos dejar atrás las visiones reduccionistas y manipuladoras que permean las prácticas en distintos espacios.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humana-

mente, es “pronunciar” el mundo, es cambiarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes; exige de ellos un nuevo pronunciamiento (Freire, 1972: 58).¹

Desde otros posicionamientos teóricos, la relación entre la lectura, la escritura y el pensamiento puede ser explicada a partir de las diferentes interpretaciones derivadas de la perspectiva cognitiva y sociocultural de Vygotski (1979)² sobre el desarrollo cognitivo, así como de las derivadas de las aportaciones de Olson (1998)³ sobre la utilidad de la cultura escrita por su directa contribución al crecimiento de la racionalidad y la conciencia.

Los diversos autores de la presente obra parten de una concepción de la lengua escrita como una actividad compleja, de índole social, inscrita en un entramado sociocultural de prácticas comunicativas representativas. Lo que se lee y se escribe, cómo se lee y se escribe y para quién se lee y se escribe está determinado por convenciones sociales y por el contexto sociocultural. En esta urdimbre, los procesos de interpretación y de creación textual constituyen para el sujeto actividades que implican procesos sociales y culturales, así como procesos cognitivos y afectivos que son inseparables entre sí.

Parten, asimismo, del principio de considerar la lectura y la escritura como una práctica social situada, inmersa en principios epistemológicos o concepciones de conocimiento que se construyen socialmente y que permiten a las personas comprender y modificar su entorno.

Se presenta a continuación una síntesis del contenido abordado en los diferentes capítulos y las aportaciones más relevantes de cada uno.

En el primer capítulo, “Leer y escribir para aprender en los contextos de educación formal”, Sandra Espino Datsira afirma que la lengua escrita está presente en diversos contextos, pero es específicamente en los educativos que la lectura y la escritura son utilizadas como instrumentos y procedimientos que median el aprendizaje de

1 P. Freire, 1972, *Pedagogía del oprimido*.

2 L. S. Vygotski, (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

3 D. R. Olson, (1998), “Mind and media: the epistemic functions of literacy”, *Journal of Communication*, 38 (3), pp. 27-33.

los estudiantes. Aprender mediante estos instrumentos implica conocerlos y ser competentes en el momento de usarlos. La autora señala que en la actualidad se han generado nuevas formas de concebir la lectura y la escritura, en las que se hace énfasis en que los instrumentos, además de permitir el acceso y la reproducción de la información, posibilitan la organización, el contraste y la elaboración de nuevos significados.

El segundo capítulo, “Agencia, voz y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento”, Gregorio Hernández Zamora da cuenta de los conflictos que los estudiantes universitarios afrontan al vivir la escritura académica como una experiencia angustiante, castrante y silenciadora, cuando no les está permitido expresar sus ideas alejadas de los cánones establecidos por la academia, encasilladas en un tono grave, solemne e impersonal, lleno de citas y referencias de escritores reconocidos. El autor presenta algunos testimonios con relación a dicha problemática a partir de su experiencia como docente, investigador y director de tesis. Finalmente, hace un llamado a explorar otras dimensiones con la finalidad de comprender de una manera más amplia la relación del sujeto con el discurso, especialmente el discurso académico.

El tercer capítulo, “Las creencias de escritura en estudiantes de distintas comunidades académicas”, Gerardo Hernández Rojas aborda la influencia de las creencias en las actividades estratégicas de escritura que realizan los alumnos en algunas comunidades académicas. Señala la diferencia entre las creencias transmisionales y las transaccionales en la actividad de la escritura. En las primeras, el sujeto sólo actúa como un intermediario, mientras que en las segundas, la escritura se caracteriza por ser una actividad transformadora mediada por la subjetividad del escritor, quien se involucra cognitiva y afectivamente en la producción del texto. El autor expone los resultados de las investigaciones relacionadas con el campo de la literacidad académica guiados a partir de dos cuestionamientos: ¿de qué modo estas creencias influyen en las actividades de escritura? ¿Tales representaciones cambian si se estudian en el contexto de distintas comunidades académico-disciplinares, lo cual puede implicar distintos niveles de escolaridad?

En el capítulo cuarto, “Creencias epistemológicas y estrategias de lectura de múltiples textos en la formación de investigadores”, Mercedes Zanotto González y Martha Leticia Gaeta González plantean algunos aspectos relacionados con el fenómeno de la comprensión intertextual en contextos de investigación, específicamente en los procesos de formación en los posgrados. Con este propósito, se analizan algunas perspectivas teóricas en torno a la comprensión lectora, como las creencias epistemológicas y su influencia en las prácticas de lectura académica de múltiples textos, así como los procesos involucrados en la comprensión intratextual (modelo interaccional) e intertextual (modelo de documentos) y sus implicaciones en el desarrollo de tareas académicas que tiene la aplicación de estrategias lectoras. Finalmente, se revisa el modelo de *Multiple Documents-Task-Based Relevance Assessment and Content Extraction* (MD-TRACE), a la luz de los conceptos principales que configuran la noción de las estrategias de comprensión lectora sustentadas en una concepción constructivista, y se hace un llamado a fortalecer los procesos de formación de los futuros investigadores en esta línea.

En el quinto capítulo, “El desarrollo de la lectura crítica a través de la identificación de los aspectos contextuales y discursivos argumentativos como preámbulo a la escritura reflexiva de un ensayo escolar”, María Alejandra Gasca Fernández considera la lectura y la escritura como una práctica social situada, inmersa en principios epistemológicos o concepciones de conocimiento construidos socialmente. Asimismo, expresa su interés para que en las escuelas se enseñen a los alumnos estrategias de lectura crítica que les permitan identificar el punto de vista del autor y cuestionarse acerca del propósito del texto, el contexto, la relación con otros discursos, su estructura, los argumentos que sustenta, el uso de un lenguaje claro, el agrado o desagrado que provoca la lectura y asumir una posición en torno a ésta. En concreto, Alejandra Gasca presenta los resultados de un estudio de caso con la finalidad de promover una lectura crítica en los estudiantes sobre tres textos acerca del tema *La legalización de las drogas en México*, a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje que les permitan realizar una lectura analítica y reflexiva.

Los dos últimos capítulos del libro recuperan las tecnologías de la información y la comunicación como un recurso didáctico para fomentar las literacidades (digitales y académicas) necesarias para comunicarse y desenvolverse en la sociedad contemporánea.

En esta línea se puede ubicar el trabajo de Frida Díaz Barriga Arceo, Edmundo Antonio López Banda y Abraham Heredia Sánchez “Construcción de un sitio web con relatos digitales personales (RDP) con fines pedagógicos”. Los autores exploran nuevas posibilidades didácticas a través de las narrativas digitales en distintos tramos de la vida y de la experiencia escolar de los estudiantes, lo que posibilita procesos de reflexión sobre la propia identidad, aprendizaje de conceptos educativos y análisis de situaciones problema de la vida real. La narrativa, como género de escritura, permite promover en los estudiantes la discusión crítica y la argumentación, favorece la construcción de sus propios significados y de juicios críticos, así como la toma de decisiones fundamentadas sobre el conocimiento y el contexto sociocultural.

Se da cuenta de una experiencia colectiva con estudiantes de posgrado mediante la realización de un taller en el que se generó un diseño tecnopedagógico de un sitio web denominado *Contar historias: relatos digitales personales*, cuyo propósito era elaborar y compartir los relatos entre los participantes y la comunidad educativa. Para cada RDP se realizó un plan didáctico con una secuencia iterativa de microciclos de diseño y análisis, que posibilitara diversos ajustes en función del avance en los usuarios y de las características contextuales.

En el último capítulo, “Leer y escribir para aprender en la era digital. La escritura interactiva en la educación superior”, Alfonso Bustos Sánchez analiza cómo las tecnologías de interconexión han cambiado las prácticas letradas, en general, y las prácticas letradas en la educación superior, en particular. El autor señala que las prácticas emergentes de lectura y escritura en una sociedad cada vez más digital están íntimamente relacionadas con las posibilidades reales de la conexión a internet y cómo su uso en el medio escolar se ha generalizado. El autor advierte acerca de los prejuicios que se han construido en torno al uso de las tecnologías de la información y la

comunicación como apoyo para la elaboración de textos escritos y señala que los procesos de la lectoescritura se generan con independencia del soporte que se utilice para ello, así como del uso de estrategias que posibiliten una posición crítica.

El autor hace un llamado para reconocer la potencialidad de la comunicación asíncrona escrita o las redes asincrónicas de aprendizaje en cualquiera de sus modalidades, ya sea en línea, a distancia, presencial o en modelos mixtos para establecer entre los estudiantes una comunicación multidireccional, así como contribuir a la promoción de un pensamiento crítico y reflexivo, a la negociación de significados y a la construcción colaborativa de conocimiento.

Agradecemos el apoyo brindado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM y al Programa de Becas Posdoctorales de la misma UNAM.

Sandra Espino Datsira y Concepción Barrón Tirado

Leer y escribir para aprender en los contextos de educación formal

Sandra Espino Datsira

INTRODUCCIÓN

La lengua escrita está presente en multitud de contextos, pero es en los contextos educativos formales donde la lectura y la escritura se utilizan como instrumentos y procedimientos que median el aprendizaje que realizan los estudiantes. En este capítulo, se ofrece una visión general de la presencia de la lengua escrita en estos ámbitos y, de forma específica, se concretan las diferentes formas de utilizar dichos instrumentos y procedimientos de aprendizaje así como las variables implicadas en su uso.

EL APRENDIZAJE: UN PROCESO MEDIADO POR INSTRUMENTOS

En el abordaje de una determinada situación de aprendizaje, las personas cuentan con diferentes instrumentos y procedimientos que les permiten resolver esas situaciones con mayor o menor éxito. En general, no se aprende de forma directa, sino sólo mediante la exposición inmediata de los contenidos de aprendizaje. En la mayoría de las situaciones, las personas abordan los contenidos a través de una serie de instrumentos intermediadores (Kozulin, 2000). Estos instrumentos pueden ser de naturaleza física (computadora, calculadora, pluma, etc.), o de naturaleza simbólica como, por ejemplo, el lenguaje oral, el lenguaje escrito, los gráficos, los signos o las fórmulas, entre otros. Aprender por medio del uso de estos instrumentos es posible en tanto que permiten organizar el pensamiento, planificarlo y reflexionar sobre él (Hernández, 2005), lo que implica conocer esos

instrumentos y procedimientos y ser competentes en el momento de usarlos. De ahí la importancia de considerarlos un tipo de contenidos de aprendizaje en sí mismos, los cuales deberían enseñarse de forma necesariamente vinculada con el resto de contenidos.

LA LENGUA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

Aunque es posible utilizar la lectura y la escritura en multitud de situaciones y con objetivos muy diversos: ocio (lectura de novelas, rellenar un crucigrama, etc.), para obtener información (lectura de noticias, toma de notas en una conferencia, etc.) o para realizar un procedimiento (seguimiento de una receta de cocina o de un manual para instalar un dispositivo electrónico), es en los contextos educativos donde estos instrumentos y procedimientos de aprendizaje se utilizan con la finalidad última de adquirir conocimientos; es decir, su uso se relaciona claramente con la posibilidad de aprender determinados contenidos.

La relación de la lectura y la escritura con el aprendizaje viene de tiempo atrás y, en ambos casos, se debe a la tendencia a relacionar estos conceptos con la posibilidad que ofrecen de acceder y reproducir la información y, por extensión, el conocimiento.

En el caso concreto de la lectura, su relación con el aprendizaje es anterior al que se estableció posteriormente entre la escritura y el aprendizaje (Miras, 2000) y, en general, se ha relacionado naturalmente con la posibilidad que tienen los textos de transmitir informaciones y con los procesos de decodificación que realizan las personas para acceder a esas informaciones. Así, se entiende que en el momento en que una persona es capaz de descifrar los diferentes elementos que componen el texto (letras, sílabas, palabras, frases...), en su mayoría de forma secuencial y jerárquica, esto la lleva a comprender el contenido incluido en el texto y, por tanto, a su aprendizaje (Solé, 2012).

Por su parte, aunque la relación entre la escritura y el aprendizaje es más reciente, ésta también se relaciona con la posibilidad que ofrece este procedimiento de reproducir la información. En este sentido, se tiende a compartir la idea de que la persona ha aprendido la información una vez que accede a ella y es capaz de reproducirla por

escrito; además, esto suele ir acompañado de la idea de que cuanto más próxima al original sea la reproducción, mayor evidencia desde el punto de vista del aprendizaje.

Teniendo en cuenta estas aproximaciones es posible establecer relaciones entre esta forma de concebir la lectura y la escritura, y la manera en que se conciben los procesos de aprendizaje en general. Así, se pueden asociar estos planteamientos con concepciones de aprendizaje que, en términos usuales, se podrían describir como superficiales, cuantitativas y de carácter reproductivo, lo que actualmente resulta una perspectiva algo restrictiva.

En el presente han emergido nuevos modos de concebir la lectura y la escritura, desarrollando modernos puntos de vista que inciden en que ambos procedimientos, además de permitir el acceso y la reproducción de la información, posibilitan la organización, el contraste y la elaboración de originales significados. Se les atribuye, de este modo, una función epistémica (Flower y Hayes, 1996; Miras, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992). Lo que destacan estas aproximaciones es que son los procesos que se activan durante la lectura y la escritura de un texto los que pueden propiciar el aprendizaje aunque, como veremos más adelante, esto va a depender de multitud de variables relacionadas entre sí como, por ejemplo, los objetivos que guían la lectura y la escritura, el nivel de conocimiento previo de la persona, el interés suscitado por el contenido o las estrategias utilizadas durante los procesos de lectura y escritura, entre otras. De este modo, el potencial epistémico de ambos procedimientos residirá, en definitiva, en la posibilidad de utilizarlos como instrumentos para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento, más allá de que permitan la reproducción literal de la información o la mera acumulación de conocimientos, sin integración en la estructura mental del aprendiz (Applebee, 1996).

Tareas de lectura y escritura

Aunque aprender mediante la realización de un uso epistémico de la lectura y la escritura no es exclusivo de los ámbitos educativos, es

en éstos donde esta finalidad se hace más evidente. Así, es frecuente que en los contextos educativos formales se trabajen los contenidos de aprendizaje de las diferentes materias mediante la realización, por parte de los estudiantes, de variedad de tareas que conllevan, en mayor o menor medida, el uso de la lectura y la escritura para ser resueltas.

En este sentido es posible encontrar tareas que priorizan el uso de la lectura como, por ejemplo, leer un texto e identificar sus ideas más relevantes; o bien tareas que dan preferencia al uso de la escritura, como cuando se solicita a los estudiantes un ensayo de opinión sobre un tema. Además, estas tareas pueden comprender diferentes niveles de complejidad en función de variables como, por ejemplo, la densidad informativa de los textos que requieren ser leídos para su resolución, la superestructura de dichos textos, su grado de apertura o la familiaridad del sujeto en relación con la temática que presentan (Mateos y Solé, 2009; Mateos, Martín, Pecharromán, Luna y Cuevas, 2008; Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia, 2005).

Con menor frecuencia, también es posible encontrar en los contextos educativos, sobre todo en los de nivel superior, las denominadas *tareas híbridas* (Espino, 2015; Fitzgerald y Shanahan, 2000). Se trata de tareas académicas que necesitan el uso integrado de la lectura y la escritura. Este tipo de tareas involucra activar de forma coordinada procesos de comprensión lectora y de composición escrita para su resolución y por sus características son tareas que, en función de las condiciones en las que se realizan, pueden resultar muy útiles para el aprendizaje, debido a que la persona adopta de forma simultánea el papel de lector y escritor recursivamente.

De igual modo que en el resto de tareas es posible encontrar algunas híbridas más o menos complejas según demanden la lectura de uno, dos o más textos para ser resueltas o que conlleven un mayor o menor volumen de composición escrita. Así, podemos encontrar tareas híbridas relativamente sencillas como, por ejemplo, leer un texto y responder un cuestionario con preguntas de opción múltiple, a tareas híbridas mucho más complejas como cuando se solicita a los estudiantes que elaboren sus tesis de licenciatura, maestría o doctorado.

Las diferentes investigaciones interesadas en estudiar el tipo de tareas de aprendizaje que implican el uso de la lectura y la escritura más frecuentes en los distintos niveles educativos (Bean, 2000; Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia, 2005), generalmente, coinciden en señalar el predominio de prácticas más bien tradicionales, donde los procesos de enseñanza continúan centrados en la figura del docente en tanto que transmisor de conocimientos y donde, a pesar de que se desea que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias propias del pensamiento reflexivo, la mayoría de tareas y actividades académicas que se les proponen suelen ser de bajo nivel, por lo regular ligadas al uso del libro de texto y que priorizan los contenidos factuales. Todo ello pone de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre el tipo de uso vinculado con la lectura y la escritura que implica la realización de un tipo de tareas u otro y de considerar los contextos educativos formales como espacios privilegiados donde ambos procedimientos pueden utilizarse no sólo para el aprendizaje mecánico o reproductivo de los contenidos, sino también para la realización de aprendizajes más significativos (Ausubel, 2002) y que permitan a los estudiantes modificar su conocimiento.

EL USO DE LOS INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE

De acuerdo con lo tratado en el apartado anterior, instrumentos y procedimientos de aprendizaje como la lectura y la escritura pueden permitir a la persona, o en el contexto de las prácticas educativas formales, al estudiante, la realización de aprendizajes más significativos y la transformación del conocimiento. Asimismo, que la lectura y la escritura devengan en instrumentos potencialmente útiles para el aprendizaje en términos de significatividad va a depender del uso que se lleve a cabo de éstos durante la realización de las tareas académicas que los implican.

En este sentido son varios los autores que diferencian entre usos técnicos y usos estratégicos, tanto de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje en general como de la lectura y la escritura en particular (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Monereo, Pozo y

Castelló, 2001). El hecho de que un estudiante decida llevar a cabo un tipo de uso u otro puede depender de multitud de variables las cuales, a su vez, pueden acabar incidiendo en el tipo de aprendizaje que acaba realizando dicho estudiante.

Usos técnicos *vs.* usos estratégicos

Cuando un estudiante se dispone a abordar una tarea académica en un contexto educativo formal puede realizar diferentes tipos de usos de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje de que dispone para realizar dicha tarea. En términos de continuidad podemos encontrar desde usos más bien técnicos, a usos más bien estratégicos. Los primeros refieren a la utilización mecánica de determinados procedimientos, por lo común, como consecuencia de la práctica repetida; y se vinculan con procesos automáticos que se realizan sin control voluntario de la persona; es decir, sin que haya conciencia por parte de ésta. Además, suelen caracterizarse porque no requieren demasiados recursos atencionales. Por su parte, los usos estratégicos necesitan una utilización intencional, deliberada y consciente de una serie de procesos o actividades mentales en función de un objetivo específico planteado en relación con una situación concreta (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Al haber ubicado los usos dentro de un *continuum*, no se habla de estudiantes que hacen usos técnicos o estratégicos propiamente, sino que se parte de la idea de que en función del contexto concreto de enseñanza y aprendizaje en el que se encuentre el estudiante, éste podrá realizar un uso más o menos técnico o estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje en general, o en el caso que nos ocupa, de la lectura y la escritura, en particular.

En los contextos educativos formales entendemos que un estudiante hace un uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje al abordar una determinada tarea académica cuando es capaz de elegir esos instrumentos y procedimientos en función de unos objetivos concretos y considerando, en todo momento, las ca-

racterísticas de la situación de enseñanza y aprendizaje en la que se desarrolla esa tarea. Eso llevaría al estudiante a tener que considerar, según Díaz Barriga y Hernández (2010), variables como por ejemplo: variables personales (expectativas de autoeficacia, autoconcepto académico, etc.), variables relativas a la tarea (conocimiento previo relacionado con el contenido de la tarea, dificultad, etc.), variables relativas a las estrategias (conocimiento sobre las estrategias y técnicas que se poseen así como su forma de aplicación y eficacia) y variables del contexto de aprendizaje (temporales y ambientales). De este modo, realizar un uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje no es algo que se pueda hacer de forma directa con sólo proponérselo. En realidad, depende de un conjunto de variables que, según se conjuguen, van a hacer posible que así sea. Veamos a continuación con más detalle las variables que están comprendidas en el uso de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje.

Variables implicadas en el uso de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje

Hacer un uso más o menos estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje en general, y de la lectura y la escritura en particular depende, como hemos adelantado antes, de un conjunto de variables relacionadas entre sí. Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, marco teórico en el que nos situamos (Coll, 2001), se entiende que todas ellas se ubican en la actividad conjunta que llevan a cabo el estudiante y el profesor en relación con unos contenidos concretos y en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, interesa destacar en este capítulo el papel que juegan determinadas variables, como son la posibilidad de atribuir sentido al aprendizaje, la capacidad metacognitiva del estudiante, el nivel de conocimiento conceptual específico así como el nivel de dominio de las habilidades, instrumentos y destrezas para el aprendizaje, entre las cuales se encuentran la lectura y la escritura.

Atribución de sentido personal al aprendizaje

Para que el estudiante pueda atribuir un sentido personal al aprendizaje deben darse una serie de condiciones. En primer lugar, el estudiante tiene que poder representarse adecuadamente el contenido de aprendizaje que se dispone abordar, así como los motivos por los cuales se supone que va a emprender la actividad de aprendizaje (Martín y Solé, 2001). En segundo lugar, el estudiante necesita estar interesado tanto en el contenido como en la propia actividad de aprendizaje. El interés que le suscite, según Schiefele (1991), puede estar generado por diferentes vías y vincularse tanto con aspectos de carácter inmediato como, por ejemplo, la satisfacción personal que experimenta durante la realización de la actividad; como por motivos más a largo plazo, por ejemplo, alcanzar determinados objetivos académicos en el futuro. Finalmente, la última condición que se requiere para atribuir sentido personal al aprendizaje tiene que ver con su percepción respecto a su propia competencia; es decir, con las creencias que maneja vinculadas con sus propias habilidades para aprender en esa situación concreta de enseñanza y aprendizaje (Miras, 2001). Para ello, es importante que el estudiante se sienta competente y capaz de realizar con éxito la actividad, lo que a su vez está fuertemente condicionado por su autoconcepto (general y académico), su nivel de autoestima y los patrones atribucionales que emplea para explicar la causa de lo que acontece, en este particular como consecuencia de su participación en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Conviene precisar que, aun dándose estas tres condiciones, el estudiante no siempre conseguirá atribuir un sentido personal al aprendizaje. Que esto ocurra finalmente o no, dependerá lógicamente del mantenimiento de estas condiciones a lo largo de todo el proceso de aprendizaje así como de la ayuda educativa que reciba por parte del docente para tal fin. Al respecto, también se han identificado como variables que inciden en la posibilidad de atribuir un sentido personal al aprendizaje por parte del estudiante, el tipo de motivación así como el enfoque de aprendizaje que adopta ante la situación concreta de enseñanza y aprendizaje a la que se enfrenta.

Esto, a su vez, puede condicionar el tipo de aprendizaje que acabará obteniendo (Miras, 2001).

Dicho esto, sería esperable que un estudiante que cumpliera de entrada con las tres condiciones comentadas antes, necesarias para atribuir un sentido personal al aprendizaje, tuviera más posibilidades de mostrar una motivación de carácter intrínseco (orientada al aprendizaje) y un enfoque de aprendizaje profundo, cuyo objetivo principal es comprender el contenido por aprender. Esto, a su vez, lo llevaría a activar una lista de procesos y acciones vinculados con un uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje, lo que aumentaría la posibilidad de realizar aprendizajes más significativos y con un sentido personal. En cambio, un estudiante que no dispusiera de las condiciones necesarias para atribuir un sentido personal al aprendizaje podría estar más predispuesto a mostrar un tipo de motivación extrínseca (orientada a los resultados) y un enfoque superficial de aprendizaje, por lo que tendría mayor dificultad para realizar un uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje, que lo llevaría a realizar aprendizajes más memorísticos o reproductivos, con menor significatividad y sentido para él.

Capacidad metacognitiva

Otra de las variables que puede incidir en la posibilidad de realizar un uso más o menos técnico o estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje es la capacidad metacognitiva del estudiante. Esta variable se refiere a su nivel de capacidad para autorregularse y controlar sus acciones a lo largo de la situación concreta de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva sociocultural (Vygotski, 1979; Wertsch, 1985), este concepto se liga con un proceso de internalización de la regulación interpsicológica a la intrapsicológica, esto es, con la capacidad del estudiante para autorregularse, en este caso en particular, en relación con el uso de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje. De acuerdo con Flavell (1987), el estudiante podrá

desarrollar una determinada capacidad metacognitiva o nivel de metaconocimiento en función tanto de variables personales como, por ejemplo, las creencias o conocimientos de que dispone respecto de su propio funcionamiento cognitivo como de sus experiencias metacognitivas previas; es decir, de sus experiencias anteriores aplicando dichos conocimientos y evaluando su pertinencia y eficacia.

Así, pues, respecto al uso más o menos técnico o estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje, sería esperable que a mayor capacidad metacognitiva por parte del estudiante, mayor posibilidad de realizar un uso más bien autorregulado y consciente de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje; o sea, mayor posibilidad de realizar un uso estratégico de dichos instrumentos y procedimientos. Y, viceversa, estudiantes con una menor capacidad metacognitiva podrían mostrar más dificultades para autorregularse y, en consecuencia, para llevar a cabo un uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje.

En la actualidad, además de considerar estas variables asociadas con la capacidad metacognitiva de los estudiantes, se considera también fundamental relacionar este aspecto con la capacidad para adquirir conocimiento relativo no sólo a lo que se debe hacer para aprender, sino también respecto al dónde, cuándo, cómo y con quién hacerlo. Es lo que autores como Monereo (1994) han denominado conocimiento condicional, imprescindible para poder llevar a cabo un uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje.

Nivel de conocimiento conceptual específico

El nivel de conocimiento conceptual específico de que dispone el estudiante es otra de las variables implicadas en el uso estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje. En este sentido parece razonable afirmar que a mayor nivel de conocimiento conceptual específico, o en otras palabras, a mayor nivel de conocimiento previo del estudiante en relación con la temática objeto de estudio, mayor posibilidad de llevar a cabo un uso estratégico de los

procedimientos mediante los cuales se dispone a abordar la actividad de aprendizaje.

Dominio de habilidades, instrumentos y destrezas para el aprendizaje

Finalmente, la última variable contemplada en este capítulo al respecto de la posibilidad de hacer un uso más o menos técnico o estratégico de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje es la que se relaciona con el nivel de dominio de las habilidades, instrumentos y destrezas para el aprendizaje de que dispone el estudiante. Así, igual que pasaba con la variable anterior, la relativa al nivel de conocimiento conceptual específico, el estudiante dispone de una serie de recursos para enfrentarse a la situación de enseñanza y aprendizaje en cuyo dominio puede ser más o menos competente o hábil. Y, en ese sentido, cuanta mayor competencia y/o habilidad muestre en el uso de dichos recursos, mayores serán las posibilidades de que lleve a cabo un uso estratégico de ellos en los términos comentados antes.

Entre los recursos de que dispone el estudiante, se encuentran sin duda alguna, la lectura y la escritura. De modo que cuantos más altos sean los niveles de dominio del estudiante en el uso de la lectura comprensiva y de la escritura reflexiva, mayores posibilidades tendrá de realizar un uso estratégico de dichos procedimientos a cuando no los domina o los domina poco.

NIVELES DE DOMINIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Varios autores se han referido al uso de la lectura y la escritura como procedimientos de aprendizaje que pueden utilizarse con diferentes niveles de dominio. Los niveles más bajos son los que se relacionan con usos más bien mecánicos y repetitivos, en este caso de la lectura y la escritura, mientras que los niveles más altos de dominio se vinculan con usos más bien estratégicos y reflexivos (Miras, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992; Solé y Teberosky, 2001). La mayoría de estos

autores identifican una serie de variables que conviene considerar en el momento de valorar si un estudiante realiza un uso estratégico de la lectura y la escritura en una situación concreta de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo, destacan la importancia de estos usos en el tipo de aprendizaje que se acaba obteniendo.

De acuerdo con el modelo interactivo de la lectura, leer es un proceso interactivo que tiene lugar entre el lector y el texto a partir del cual el lector construye una interpretación del contenido presentado en el texto (Solé, 1992). Partiendo de esta premisa, leer estratégicamente requiere adoptar un rol activo ante la lectura; es decir, ser capaz de analizar el contexto en el que se lleva a cabo la actividad de leer y, con base en ese análisis, formular unos objetivos que guíen el proceso lector. Los objetivos pueden ser muy diferentes (para disfrutar de una novela, para seguir un procedimiento, para aprender los contenidos de una materia, etc.) y estar sujetos, por ejemplo, al nivel de conocimiento previo del lector, sus intereses y motivaciones, sus emociones o su habilidad de lectura, entre otros. Una vez delimitados, los objetivos guiarán la lectura llevando al lector a activar determinados conocimientos en relación con la temática sobre la que se lee, a formular hipótesis y verificarlas o a poner en marcha unas estrategias u otras (de control, de revisión, de elaboración de inferencias, etc.), lo que finalmente le permitirá construir una interpretación más o menos acertada del texto (Solé y Minguela, 2013). Al mismo tiempo, el lector estratégico será capaz de organizar la actividad y tomar las decisiones adecuadas con el contexto para conseguir sus objetivos. Esto requerirá la revisión continuada durante todo el proceso y la modificación de sus acciones cuando éstas lo alejen de los objetivos planteados al inicio. Así, leer de forma estratégica no es sólo un proceso interactivo, sino también recursivo; esto es, de ida y vuelta entre los diferentes momentos y elementos descritos, con el fin de resolver un problema: comprender el contenido del texto.

Desde una perspectiva psicológica, también la escritura es considerada un problema que precisa la activación de diferentes procesos cognitivos para ser resuelto. En ese sentido, al igual que en la lectura, la persona debe adoptar un rol activo, definir unos objetivos concretos acordes con el contexto de realización de la tarea y tomar deci-

siones al respecto de los procedimientos por utilizar para conseguirlos (Miras, 2000). Los objetivos también pueden ser muy diferentes. En el caso de los estudiantes, Castelló (2000) identifica como los más frecuentes: recordar mejor los contenidos de aprendizaje, cumplir con los requerimientos académicos, demostrar la adquisición de determinados conocimientos o la comunicación y el aprendizaje.

Considerar los procesos de composición como un problema que resolver implica atender con detalle dicho problema, analizarlo y definirlo para poder establecer objetivos concretos dentro de lo que Scardamalia y Bereiter (1992) denominan el espacio-problema del contenido y el espacio-problema retórico. El primero refiere al conocimiento que el escritor tiene sobre el contenido (qué decir); mientras que el segundo refiere a su conocimiento retórico y discursivo (cómo decirlo). Las operaciones que tienen lugar en estos dos espacios-problema son las que permiten modificar tanto el conocimiento del escritor y sus objetivos, como el propio texto. Estas modificaciones son posibles gracias al proceso dialéctico que se desencadena entre ambos espacios-problema (contenido y retórico) durante el proceso de escritura.

De este modo, teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, consideramos que un escritor es estratégico cuando contempla a la audiencia, planifica y organiza su producción coherentemente y de forma reflexiva y cuando es capaz de revisar de manera minuciosa con la finalidad de conseguir un texto adecuado a la situación comunicativa en la que dicho texto se inscribe. Igual que en el proceso de lectura, entender la escritura de esta forma pasa por concebirla como un proceso recursivo en el que el escritor debe ser capaz de supervisar y regular todo el tiempo. Aun así, se trata de un proceso que se va a ver condicionado por diferentes aspectos como, por ejemplo, el nivel de conocimiento previo del escritor en relación con la temática sobre la que se dispone a escribir, sus conocimientos sobre tipología textual, sus representaciones posibles sobre la audiencia o aspectos vinculados con el contexto de producción; esto es, el tema, sus intenciones al escribir o el propio texto generado. Nos referimos a todos aquellos aspectos que caracterizan el acto de escribir (Miras, 2000).

En resumen, en los contextos educativos formales, un estudiante que realiza un uso estratégico de la lectura y la escritura es aquél capaz de dotarse de unos objetivos que guían su acción durante la realización de la tarea académica, que contempla las características específicas de la situación de enseñanza y aprendizaje en la que se ubica dicha tarea, que activa los conocimientos previos disponibles y relevantes para el contenido objeto de estudio y que, al mismo tiempo que lee y escribe, planifica, evalúa y modifica la propia acción en función de las situaciones que se van generando mientras desarrolla la actividad. Además, conviene no olvidar que realizar estas acciones de lectura comprensiva y escritura reflexiva va a permitir al estudiante estar en mejores condiciones de tener un aprendizaje más significativo de los contenidos trabajados (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

APRENDER MEDIANTE EL USO DE LOS INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE

Como se dijo anteriormente, usar de forma más o menos técnica o estratégica los instrumentos y procedimientos de aprendizaje es un factor que puede incidir en el tipo de aprendizaje que acaban realizando los estudiantes. Conviene precisar que, desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, se considera que un estudiante adquiere un aprendizaje memorístico o reproductivo cuando establece relaciones arbitrarias, lineales y no sustantivas entre el contenido nuevo que se dispone a aprender y sus conocimientos o experiencias previas. Sería, por ejemplo, cuando un estudiante se dispone a estudiar una determinada materia repitiendo literalmente el contenido con el objetivo de almacenarlo en su memoria sin atender la comprensión. En cambio, únicamente cuando el estudiante es capaz de activar sus conocimientos previos y establecer relaciones sustantivas con el contenido nuevo, se considera que está en condiciones de realizar un aprendizaje significativo. Además, es necesario que se den tres condiciones para que así sea: 1) el contenido nuevo debe tener una estructura y organización internas; 2) el estudiante debe disponer de cierto nivel de conoci-

miento previo que le permita establecer relaciones entre el nuevo contenido y el conocimiento ya existente; y 3) el estudiante tiene que mostrar una disposición favorable para aprender de forma significativa (Ausubel, 2002).

Así, teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, parece posible postular relaciones entre determinados usos de los instrumentos y procedimientos de aprendizaje y el tipo de aprendizaje que acaban logrando los estudiantes como consecuencia de su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se ven involucrados a lo largo de la educación formal.

De este modo, atendiendo las características de los usos más bien estratégicos (intencionalidad, análisis del contexto, capacidad metacognitiva, sentimiento de competencia o atribución de sentido personal al aprendizaje, entre otros), sería esperable que este tipo de usos contribuyera a aumentar la posibilidad, debido a los procesos que requieren ser activados durante su realización, de que los estudiantes lleven a cabo aprendizajes más significativos; por el contrario, los usos más bien técnicos, los cuales se relacionan con procesos automáticos, no tan conscientes y vinculados con la reproducción literal o memorística de los contenidos tratados; y especialmente, independientes del contexto, por lo que son usos que podrían asociarse con aprendizajes más memorísticos o reproductivos en los términos comentados antes.

CONCLUSIONES

A modo de síntesis, en el capítulo se ha planteado el papel mediador que determinados instrumentos y procedimientos tienen en el aprendizaje. En concreto se ha destacado la relevancia que toma la lectura y la escritura en los contextos educativos formales en tanto que instrumentos de naturaleza simbólica vinculados con la lengua escrita y cómo en estos contextos se utilizan con el objetivo principal de adquirir conocimientos.

Asimismo se ha destacado la aportación de las visiones actuales que atribuyen una función epistémica a la lectura y a la escritura;

es decir, que otorgan especial importancia a cómo la activación de determinados procesos durante la utilización de estos dos instrumentos y procedimientos puede facilitar el aprendizaje, poniendo de manifiesto que tanto la lectura como la escritura van más allá de ser meras vías para acceder al conocimiento y reproducirlo.

Finalmente, se ha podido constatar que una evidencia de la presencia y relevancia que tienen la lectura y la escritura en los contextos educativos formales es la multitud de tareas que se solicitan a los estudiantes y que implican su uso para ser resueltas. Es ese sentido, y asociado con el potencial epistémico de ambos instrumentos y procedimientos, se han querido destacar las denominadas tareas híbridas, las cuales al combinar procesos de comprensión lectora y composición escrita, en función de las condiciones en las que se realizan, pueden resultar especialmente beneficiosas para el aprendizaje.

Reflexionar sobre estos y otros aspectos permite seguir avanzando y mejorando tanto en el conocimiento sobre esta temática como en las prácticas educativas que se llevan a cabo en los contextos educativos formales y, en definitiva, redundar en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

- Applebee, Arthur (1996), *Curriculum as conversation: transforming traditions of teaching and learning*, Chicago, University of Chicago Press.
- Ausubel, David (2002), *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós.
- Bean, Thomas (2000), “Reading in the content areas: social constructivist dimensions”, en Michael Kamil, Peter Mosenthal, David Pearson y Rebecca Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3, pp. 629-644.
- Castelló, Montserrat (2000), “Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica”, en Marta Milián y Anna Camps (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 67-104.

- Coll, César (2001), “Constructivismo y educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2: *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 157-186.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill.
- Espino, Sandra (2015), “La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 66, pp. 959-976.
- Fitzgerald, Jill y Timothy Shanahan (2000), “Reading and writing relation and their development”, *Educational Psychology*, vol. 35, núm. 1, pp. 39-50.
- Flavell, John (1987), “Speculations about the nature and development of metacognition”, en Franz Emanuel Weinert y Rainer Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 21-29.
- Flower, Linda y John Hayes (1996), “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, *Textos en Contexto*, núm. 1, pp. 1-19.
- Hernández, Gerardo (2005), “La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural”, *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 107, pp. 85-117.
- Kozulin, Alex (2000), *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*, Barcelona, Paidós.
- Martín, Elena e Isabel Solé (2001), “El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2: *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 89-114.
- Mateos, Mar e Isabel Solé (2009), “Synthesising information from various texts: a study of procedures and products at different educational levels”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 435-451.
- Mateos, Mar, Elena Martín, Ana Pecharromán, María Luna e Isabel Cuevas (2008), “Percepción de los estudiantes de psicología de las tareas

- de lectura y escritura que realizan para aprender”, *Revista de Educación*, vol. 347, pp. 255-274.
- Miras, Mariana (2001), “Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2: *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 309-329.
- Miras, Mariana (2000), “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 89, pp. 65-80.
- Monereo, Carles (coord.) (1994), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó.
- Monereo, Carles, Juan Ignacio Pozo y Montserrat Castelló (2001), “La enseñanza de estrategias en el contexto escolar”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2: *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 235-258.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992), “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 15, núm. 58, pp. 43-64.
- Schiefele, Ulrich (1991), “Interest, learning, and motivation”, *Educational Psychologist*, vol. 26, núm. 3-4, pp. 299-323.
- Solé, Isabel (2012), “Competencia lectora y aprendizaje”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59, pp. 43-61.
- Solé, Isabel (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1992.
- Solé, Isabel y Ana Teberosky (2001), “La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2: *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 461-485.
- Solé, Isabel, Mar Mateos, Mariana Miras, Elena Martín, Núria Castells, Isabel Cuevas y Marta Gràcia (2005), “Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, núm. 3, pp. 329-347.
- Solé, Isabel y Marta Minguela (2013), “Aportaciones de la psicología a la comprensión de los procesos de lectura”, *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 63, pp. 51-59.

Vygotski, Lev (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

Wertsch, James (1985), *Vygotski y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.

Agencia, voz y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento

Gregorio Hernández Zamora

Este escrito no pretende hacer generalizaciones estadísticas, sino identificar y visibilizar, a través de casos particulares, un fenómeno recurrente que he observado como investigador, docente y asesor académico en diversas instituciones de educación superior mexicanas: la escritura académica como experiencia de silenciamiento y sufrimiento, especialmente en la elaboración de la tesis. Se presentan casos específicos de estudiantes de posgrado en el área de ciencias sociales y humanidades que ilustran este fenómeno. Se adopta una perspectiva cualitativa, cuyo fin es comprender cómo los casos particulares en instituciones particulares nos permiten ver y entender contextos generales que producen *ese tipo de particularidades*. Epistemológicamente se pone en juego aquí la idea de que si diversos particulares comparten algo en común, ello implica que estamos ante una propiedad o fenómeno que existe en un plano general o universal, y se manifiesta en casos particulares. La validez del análisis no depende, por tanto, de la cantidad de casos presentados, sino de la cualidad en la conceptualización del fenómeno, y la evidencia que le da sustento.

TERAPIA ACADÉMICA

En un post de Facebook, una alumna de una universidad pública mexicana, a quien llamaré “Cecilia”, escribió lo siguiente:

¿Les doy un consejo de amigos? ¡NUNCA SE LES OCURRA ESTUDIAR UN DOCTORADO! Es tan limitado el espacio para decir algo

que uno acaba diciendo lo que te dicen que digas. Lloras, sufres, no entiendes, acabas dudando de tus principios más básicos, y todo ¿para qué? Para que te digan que estás completamente sobrecalificado y estés más desempleado que un barrendero.

Además de ser alumna del doctorado, Cecilia fue tutora de un alumno de maestría que batalló muchísimo también con su tesis. Cecilia le escribió un post a su alumno en el que le decía:

¿Quién dijo que aprender era sencillo? Tu trabajo me ha hecho reír a carcajadas y es toda una inspiración para que yo continúe mi propia ruta infernal de la titulación, y me impulsa a no morir en el intento y encontrarle sentido a todas las penas que he sufrido en este camino de la ¡ESTRUCTURADA, LIMITANTE Y HORROROSA escritura académica!

Desde un inicio en las múltiples reuniones de terapia académica que tuve con esta alumna-profesora, me di cuenta de que el suyo no era un caso aislado. Por años he escuchado ese tipo de comentarios entre estudiantes de licenciatura y posgrado en las diversas instituciones mexicanas donde he sido asesor, profesor, investigador, conferencista o amigo de Facebook. Lo perturbador en el caso de Cecilia, no es sólo que además de alumna sea también profesora universitaria, sino que es una persona con una larga trayectoria de vida como lectora y escritora asidua. Incluso ha tenido reconocimientos como promotora de lectura y como autora de textos literarios. ¿Cómo es posible entonces que una lectora-escritora deteste escribir en la universidad? Tengo múltiples evidencias grabadas y documentadas de estudiantes que dan cuenta del mismo fenómeno. Sin embargo, no deja de sorprenderme la elocuencia con que esta alumna en particular articulaba en nuestras sesiones terapéuticas el sentir que otros sólo alcanzan a titubear. Tras una de esas sesiones escribí la siguiente nota de observación clínica:

Apenas me siento frente a ella en el VIPS donde me citó para hablar sobre su tesis, Cecilia me recibe con este cubetazo de agua helada: “¡¡Odio la tesis, la odio!!” Repite y no se cansa de repetir, mientras

su rostro y su cuerpo se contorsionan dando testimonio de verdadero sufrimiento. Su cabeza se agita de lado a lado, su ceño se frunce, sus dientes se aprietan entre frase y frase, sus puños se cierran, su mano da palmadas en la frente mientras su cabeza se agacha, su mirada se pierde mientras sus ojos pasan del desencanto a la desesperación y a la auto-incriminación: “¿Por qué me metí a esto? ¿Por qué me aceptaron?”, gime, y luego elabora una interesante conclusión: “La culpa la tienen las universidades. Es como con los alumnos de licenciatura, si en verdad no tienen el nivel, no deberían aceptarlos, pero los aceptan. Y entonces los maestros los reprueban, con justa razón. Así es en el doctorado: ¿por qué nadie te dice de qué se trata? ¿Por qué no te dicen que aquí tienes que escribir académicamente? ¡Odio escribir académicamente, lo odio!, y no me sale”.

Semanas más tarde me textea al celular un mensaje inquisitivo y desesperado: “No conozco a NADIE que disfrute la tesis, al contrario, todos la sufren! ¿Tú conoces a alguien que disfrute la tesis?”. “Sí —le contesto—, siempre he conocido nerds como yo a los que sí les gusta leer, escribir y pensar académicamente. No lo sufren, más bien les gusta”.

Su respuesta fue el silencio. La imaginé dándose un cabezazo en la pared al leer mi respuesta en su celular. Pero es la verdad. En mi caso personal, además de múltiples trabajos y ensayos, he escrito cuatro tesis: dos de licenciatura, una de maestría y una de doctorado, ¡y nunca las he sufrido! ¿La razón? Siempre he usado la escritura para decir cosas que exigen ser dichas. Palabras que en mi cabeza agonizan por salir. Ideas anudadas que luchan por desenredarse y volar libres.

Pero no es sólo eso. Cecilia y muchos otros estudiantes que he conocido también tenían cosas que querían decir cuando empezaron sus estudios. Sólo que la manera “académica” de decirlo nunca les acomodó. En mi caso personal, siempre vi las maneras académicas como un vestuario de actor para jugar con mi propia identidad. Por eso no me molestó hablar a veces en primera persona plural, o en voz pasiva, ni tampoco citar autores densísimos como Zizek o Bourdieu. Aunque tampoco excluí de mis escritos la narrativa per-

sonal, el lenguaje poético, o incluso los coloquialismos. Pero éste no es el caso de muchos estudiantes. Tal y como lo veo ahora, desde mi posición como profesor, muchos alumnos escriben porque TIENEN QUE escribir, lo cual es muy estresante. Pero donde se produce la parálisis y los ataques de ansiedad es cuando los alumnos se topan con profesores y autoridades cuya visión de la escritura académica es cuadrada y tiesa, como una caja de cartón. Al parecer son mayoría, y este tipo de académicos son exactamente como las rondas, que dan penas, hacen daño, y se acaba por llorar. O bien son asesores ausentes que rara vez miran los escritos de sus alumnos y menos aún proveen el andamiaje indispensable para elevar su capacidad de apropiarse de nuevas formas de pensar, entender y expresar. El resultado es que, incluso estudiantes de posgrado que llegan con intereses y pasiones definidas; o que en su historia personal han sido buenos lectores y escritores, acaban odiando la escritura académica. La pregunta que debemos plantear, me parece, es ¿cómo hacen las universidades para lograr con tanto éxito ahuyentar a los alumnos de un modo de discurso que se supone debería ser liberador?

SILENCIAMIENTO ACADÉMICO

Titulé este texto “La escritura académica como experiencia de silenciamiento”, porque ésa es la tesis central que guía mis actuales investigaciones. Tanto la teoría dialógica que sustenta mi perspectiva como las múltiples evidencias empíricas que tengo me hacen pensar que una persona nunca va a hablar una lengua ajena si siente que hacerlo implica acallar su propia voz y personalidad. Es a esto a lo que llamo conflicto de agencia, voz y *ethos*, que enseguida paso a explicar.

Agencia

Comencemos con el tema de la “agencia”. Ésta es una palabra curiosa. A primera vista, o a primer oído, a mucha gente “agencia” le

suenan a “tienda de coches”, como cuando decimos “agencia Volkswagen”. Pero no. En teoría social tiene un sentido muy distinto. La idea central es que el desarrollo del *sentido de agencia* de uno mismo es una dimensión y una condición crucial del aprendizaje, y agencia se define de varias formas. Para Holland, agencia es “el descubrimiento de la propia capacidad de actuar sobre el mundo” (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998: 23). Por su parte, Vygotski (1998) sostiene que los procesos intelectuales superiores se caracterizan por lograr un control voluntario sobre el propio pensamiento y el propio comportamiento, idea muy cercana a lo que otro ruso famoso, Bakhtin (1981) sintetiza con la frase: “capacidad de auto-autoría”; es decir, tanto para Vygotski como para Bakhtin, sentido de agencia es la capacidad de una persona de ser autora de sí misma. Finalmente, una definición distinta pero afín a las anteriores es la de Murray, quien define sentido de agencia como “el poder satisfactorio de actuar significativamente y ver los resultados de nuestras propias decisiones y elecciones” (Murray, 1997: 126).

Hasta aquí la definición. El concepto de agencia es crucial para entender muchas cosas acerca de cómo funcionamos los seres humanos, y nos permite ver que una persona no es sólo un sujeto sujetado a las normas y decisiones ajenas, sino un *actor* o *agente* que busca elegir y decidir sobre su propia vida, al menos parcialmente en aquello que más valora, aprecia o desea. Y algo que casi todo mundo desea es “ser uno mismo” cuando se trata de hablar y pensar. No nos gusta recitar palabras ajenas ni nos gusta fingir que pensamos lo que no pensamos. Pero las instituciones educativas logran milagrosamente retorcer las leyes sociales y hacen que los alumnos finjan escribir y pensar “académicamente”. Es cierto que los mexicanos tendemos a usar máscaras, como bien lo explicó Paz (1981), pero ésa es otra historia y será contada en otra parte.

La cuestión es que el análisis de decenas de historias de vida que he realizado desde hace años, confirma que, al igual que en el caso de Cecilia, el desarrollo de una persona como hablante y escritor de una lengua, al igual que el desarrollo intelectual y personal, está inextricablemente ligado al ejercicio de su agencia, y ésta, a su vez, está ligada a su creciente y cambiante sentido de identidad. Len-

guaje, agencia e identidad son, entonces, aspectos inseparables en el desarrollo intelectual, personal y comunicativo.

Este planteamiento se sustenta simultáneamente en la teoría e investigación dialógica, sociocultural y poscolonial (Bakhtin, 1981; Cazden, 1992; Vygotski, 1998; Dyson, 1993; Dyson y Freedman, 2003; Gee, 1991, 1996; Canagarajah, 2002, 2007; Hernández-Zamora, 2010), y cuestiona la idea común de que aprender a escribir en general, y aprender la escritura académica en particular, es asunto de adquirir habilidades técnicas tales como escribir de acuerdo con las convenciones gramaticales, textuales y retóricas de los textos académicos. En cambio, apropiarse de la escritura académica y de otras formas de expresión escrita se ve más bien como un acto dramático, un atreverse a probar una máscara para hacer un performance que, sin ser totalmente nuestro, sí nos haga sentir dueños de nuestra propia voz y de nuestro propio ser en el mundo. En palabras de Anne Dyson, investigadora de la literacidad en EU, “escribir un texto es escribir un lugar para uno mismo en el mundo” (*to write a text is to write a place for oneself in the world*).

El caso de la alumna-profesora Cecilia muestra con gran elocuencia que lo que menos siente un estudiante cuando se enfrenta a la escritura académica, es un mínimo sentido de agencia. Más bien lo contrario. Como ella lo expresa: “Es tan limitado el espacio para decir algo que uno acaba diciendo lo que te dicen que digas. Lloras, sufres, no entiendes, acabas dudando de tus principios más básicos”. Una consecuencia de esto es que muchos alumnos no sólo no logran aprender a escribir académicamente, sino que desarrollan una férrea resistencia a hacerlo. Desde esta perspectiva, los “malos escritos” de muchos alumnos no son tanto la manifestación de una ignorancia, sino la persistencia de un sentido de agencia que se niega a ser totalmente suprimido.

Urge abandonar, por tanto, la visión del discurso académico como un edificio hecho de ladrillos, varillas y cemento rígidos e inamovibles, y comenzar a verlo como un flujo de agua que de manera natural adopta la forma de nube, mar o río. Y es que, parafraseando a Michael Ende en su novela *Momo*, en la universidad también operan los *hombres grises* que se esfuerzan inútilmente en entubar

el agua, dictando normas y reglas que anulan el pensamiento creativo y la voz expresiva de los alumnos. Creo que es una tarea inútil porque es imposible evitar las fugas, cuando no las rupturas totales de la tubería. Como lo expresa Bertha, otra alumna de posgrado en una prestigiada institución pública, que eventualmente terminó su tesis y se graduó, pero a costa de producir un escrito en el que no se sentía representada:

Yo pensé que estando en antropología podría hablar como una sujeta hablante y pensante, pero te aniquilan [...] En lo personal, yo no soy académica de alto grado, ni intento, ni quiero. No, yo quería hacer un texto decente [...] Pero al no tener un discurso académico, yo me hacía unas bolas conmigo misma. Decía: ¿será el lenguaje?, ¿no he leído mucho?, ¿qué me pasa? Entonces, yo quería acceder gradualmente a ese discurso académico pero aquí no hay ninguna gradualidad. Aquí o estás conmigo o estás en mi contra. Y “estás en mi contra” es: “tienes qué hablar así; si no hablas como yo, estás en mi contra”.

Voz

Hasta aquí el tema de la agencia. No es de extrañar el rechazo tajante y emocional a la escritura académica. Pasemos al tema de la voz en la escritura. Fue también el teórico literario Mijaíl Bajtín quien usó el término *voz* en sentido metafórico para referirse a la *identidad parlante* del sujeto que habla o escribe. Es decir, voz no significa el sonido producido por el hablante al expeler aire a través de las cuerdas vocales, sino la *identidad desde la que hablamos*; o sea, la persona que utilizamos al producir un enunciado. Y aquí “persona” es un término interesante porque en su etimología grecolatina persona significaba “máscara” o “máscara del actor”. Entonces, cuando hablamos o escribimos lo hacemos con la voz de una cierta persona, que puede ser la persona que consciente y libremente elegimos ser, o bien la persona que se nos impone ser, o incluso la persona que creemos que se nos impone aun cuando no sea totalmente impuesta. Como investigador encuentro que sí hay prácticas

fuertemente autoritarias e impositivas, sobre todo en instituciones conservadoras y burocratizadas, que intimidan a los alumnos y les hacen perder seguridad expresiva o incluso los enmudecen y paralizan. Pero también creo que del lado de los estudiantes tiende a haber una percepción agigantada del discurso académico, que los intimida, inhibiendo su proceso de expresión.

El punto es que, como afirma Bajtín, los hablantes no tomamos las palabras de un diccionario, sino que nos las apropiamos de las bocas o de los escritos de otros hablantes. Por esto la palabra es siempre medio propia y medio ajena, por lo que un hablante y escribiente es inevitablemente un ventrilocuo que mueve la boca (o los dedos) para articular palabras de alguien más. Y esto es particularmente cierto en el discurso académico, dado su carácter fuertemente intertextual. Es en este contexto complejo e inevitable que el sujeto que aprende un discurso enfrenta una difícil lucha interna por hacer sonar su propia voz, especialmente en situaciones donde se le exige hablar con voces ajenas, que es lo típico de la escritura académica.

Una consecuencia de estas ideas de Bakhtin es que nos permite cuestionar la visión cognitivista predominante de que un escritor académico se desarrolla en forma lineal desde un estado A de incompetencia a un estado B de competencia, y plantea que los aprendices de la lengua enfrentan conflictos de voz en su proceso de apropiación del discurso ajeno.

Esto es especialmente fuerte en la apropiación del discurso académico debido al elevado estatus que se asigna al capital lingüístico en la educación superior, y por la dificultad de tomar una posición clara en una arena discursiva caracterizada por debates y antagonismos teóricos, disciplinarios y hasta metodológicos (Bourdieu, 1991; Watson, Nind, Humphris y Borthwick, 2009; Cazden, 1992; Lee, 2004; Sung-Yul y Wee, 2008). La siguiente cita de Cazden acerca de Bakhtin, sintetiza elocuentemente este punto:

Los escritos de Bakhtin ponen atención en [...] las complejidades de encontrar una voz, de ser comunicativamente competente, en situaciones sociales heterogéneas, donde las voces (y los roles que éstas expresan

en la estructura social) son sentidas por el hablante o el escritor como voces en conflicto (Cazden, 1992: 200, traducción mía).

En mi investigación (Hernández-Zamora, 2009, 2012, 2015a, 2015b; Hernández-Zamora, Ruiz y Magaña, 2013; Hernández-Zamora y Zotzmann, 2014) he encontrado también que lo que los docentes perciben sólo como “deficiencias” en los conocimientos y habilidades de escritura de los alumnos, no se explica sólo ni principalmente por lo cognitivo (conocimiento sobre la lengua y los textos), sino también (y quizás principalmente) por la aversión y resistencia que muchos desarrollan hacia las prácticas discursivas académicas, debido a la imposibilidad de hallar una voz propia y autorizada en un contexto donde el lenguaje y sus condiciones de producción están sometidos a relaciones de poder y saber que descalifican sus conocimientos y prácticas nativas y que suelen silenciarlos en formas abiertas o veladas. Como resultado se anula el deseo de *apropiarse* de *ese* tipo de discurso. Por tanto, las dimensiones del poder, saber y querer se entrelazan de manera tal que adoptar las formas académicas del discurso les provoca a muchos estudiantes una *crisis* de orden ideológico, cognitivo, ético e incluso emocional que paraliza su capacidad expresiva, especialmente cuando se trata de demostrar y defender *sus* ideas y *su* conocimiento.

Desde un punto de vista teórico, Bakhtin sostiene que hay tres posibles casos en la relación del hablante con su voz, que él denomina *voz fuerte*, *voces conflictivas* y *ausencia de voz*. *Voz fuerte* significa tener una voz estable, un punto de vista definido desde el cual todos los enunciados son construidos. *Voces conflictivas*: cuando dos voces contradictorias pero igualmente poderosas operan dentro del habla interna del sujeto y, por tanto, cuando la personalidad no sabe a cuál voz obedecer; este caso evidencia la presencia de luchas y antagonismos sociales transferidos a la arena de la conciencia individual. Finalmente, *ausencia de voz* es lo que yo llamo condición de inexpresividad o silenciamiento. Bakhtin divide la ausencia de voz en dos posibilidades: la primera es no tener voz como resultado de un silencio impuesto externamente, y se traduce en escritos donde no hay un punto de vista definido, donde se ventilan ideologías di-

vagantes, o donde el autor enfatiza la autocrítica o el autodesprecio. El segundo tipo de ausencia de voz, señala Bakhtin, es la locura; es decir, la desintegración total de la conciencia y la alienación de la personalidad (Voloshinov, 1930/1973).

Veamos, para ilustrar, otro fragmento de la entrevista clínica que tuve con Bertha, alumna de maestría en antropología:

Mi primera hoja de este trabajo era que a mí me gustaba cierta escritora, que me interesaba esta mujer que hace literatura y periodismo, y que me interesa por esto y aquello [...]. De ahí partí, y la Dra. X, no voy a decir su nombre, dijo “ni madres, aquí tu ‘yo’ nos vale. Tu ‘yo’ no, NOSOTROS hemos investigado [...]”. Y yo le decía: “¿quiénes somos nosotros, doctora?” No, que está Fulano y Mengano. “Pero Fulano no ha estudiado a esta escritora”. “¡No, aquí lo pones con NOSOTROS!” Desde ahí, yo dije “puta madre”, o sea una inseguridad me dio, una desconfianza [...] “No, es que así se habla en la academia, y tú no sabes hablar como académica”. Me dijo así, y yo le dije: “no, yo no soy académica y ni siquiera intento serlo [...]”. Eso a mí me trajo como consecuencia una profunda inseguridad. Cada vez que yo ponía “yo”, me lo quitaba [...] porque estaba construyendo algo a partir de lo que yo sabía [...] pero me dijeron que en la academia no se escribe desde un yo, que lo que yo piense y lo que yo sienta “mucho gusto, no importa”. En resumen, se trata de glosar SU trabajo, no de producir tus propias ideas...

Ethos

Los anteriores son sólo dos casos de estudiantes al borde de un ataque de nervios que he conocido en universidades y centros de investigación, de cuyos nombres no quiero acordarme, pero gracias a los cuales establecí mi práctica privada de terapia académica, lo cual me lleva al tema del *ethos* en la escritura.

En la teoría retórica de Aristóteles, *logos*, *ethos* y *pathos* son los tres elementos que todo discurso que busca ser persuasivo debe poner en juego. *Logos* se refiere al uso del razonamiento lógico; *pathos*

implica apelar a las emociones del destinatario; y *ethos* es la imagen que el autor del discurso busca proyectar para hacer creíble y convincente su palabra. Lo normal y estándar en el discurso académico occidental es proyectar un *ethos* de autoridad intelectual, que exhibe una racionalidad lógica e impecable, y la sustenta en un abundante e intimidante aparato crítico. Pero esto nos plantea un serio conflicto ético a muchos mexicanos, dado que nos desagrada la pedantería “intelectual”, además de que, como dice Villoro (2008), la lógica no es lo nuestro. Es decir, por un lado lo que menos queremos es pavonear un *ethos* pretencioso y pagado de sí, un *ethos* falsamente disfrazado de formas de enunciación impersonal, como la voz pasiva o el plural “nosotros”, que tan elocuentemente cuestiona Bertha. De igual forma, para muchos, el uso de citas y pies de página a granel resulta más un obstáculo comunicativo y una forma de arrogancia intelectual que un recurso expresivo y persuasivo.

Ahora bien, entender la idea del *ethos* va más allá de su función retórica en el discurso. *Ethos* no es sólo un medio del hablante para dar credibilidad a sus palabras. A mi juicio, las palabras mismas son el medio en que se expresa el ser en el mundo. Así, un texto es la configuración temporal que adopta el sujeto-autor en un momento dado. Es el gesto, la pose o figura que adopta el ser que habla justo al momento de hablar. Y sólo se puede someter la figura expresiva mediante la fuerza bruta. Algunos llaman a esa fuerza “convenciones de escritura” y, para asegurar su aplicación, la convierten en ley e institucionalizan su cumplimiento. En inglés esto es lo que se denomina “to enforce the law” (forzar el cumplimiento de la ley), y es la función que el Estado asigna al aparato policiaco-judicial. Guardando las distancias, pero manteniendo las semejanzas, existe en el medio educativo una idea predominante que ve en la escritura académica un problema de incumplimiento de normas y, por tanto, se crean mecanismos para hacer cumplir dichas normas, tales como reglamentos de titulación, comités tutorales, y demás.

Ésta es una idea difícil de explicar, pero es justo el objeto de estudio en mis actuales investigaciones. Provisoriamente, lo expreso así: aunque el texto parece hecho de un lenguaje gobernado por reglas gramaticales, textuales y retóricas, en realidad todas esas reglas no

son sino ingredientes que usa el sujeto-autor para crear una cierta imagen de sí mismo y ofrecerla ante el mundo en un performance que exige una ficcionalización del yo (Scollon y Scollon, 1981). En el texto académico, quizás más que en cualquier otro, el yo del sujeto debe convertirse en personaje ficticio para poder actuar los distintos roles del discurso académico: el rol de curioso y preguntón; de compilador, copista y criticón de textos ajenos; de antagonista y cuestionador; de sabiondo argumentador; de erudito y creador de ideas nuevas, etc. Escribir académicamente implica estar dispuesto a jugar esta variedad de roles (Castelló, 2009), pero esto es tremendamente difícil para estudiantes cuyas culturas nativas rechazan por principio un *ethos* de criticón sabelotodo.

He comenzado a visualizar este conflicto ético a través de mis largas y terapéuticas charlas con diversos estudiantes mexicanos, especialmente de las áreas de ciencias sociales y humanidades, tanto de licenciatura como de posgrado. Retomando el caso de Cecilia, ésta fue una de las cosas que más me impactaron y a la vez me iluminaron en nuestras conversaciones. La manera explícita con que ella articulaba su posición ética respecto al discurso académico me dejó ver con claridad esta dimensión de realidad poco o nada explorada en la literatura. Veamos algunos rasgos de este *ethos* que podría denominarse “antiacadémico”, pero que en realidad es representativo de una matriz cultural compartida por muchos estudiantes e incluso académicos mexicanos:

- a) *Rechazo al discurso explícito y directo.* Durante largas sesiones de trabajo sobre su tesis, quedó claro que Cecilia no aceptaba escribir de manera explícita y desde el inicio de su tesis (en el resumen y la introducción) cuál era su afirmación y sus hallazgos principales (su “tesis” y argumentos), que para ese momento ya estaban claros, pues eran resultado del propio estudio realizado. Su razonamiento era que no podía decir “por adelantado” los resultados porque “se pierde el suspenso”.
- b) *Rechazo al discurso expositivo-argumentativo.* Cecilia insistía en que ella no quería discutir ni argumentar nada: “yo sólo quiero contar lo que hice, no quiero argumentar nada, sólo mostrar

lo que se puede o se debe hacer en la escuela”. En posteriores conversaciones con estudiantes de posgrado de distintas instituciones he explorado explícitamente esta cuestión y, para mi sorpresa, me he encontrado con que efectivamente para muchos hacer una tesis, incluso de doctorado, no implica discutir o debatir el conocimiento previo ni participar en los debates del campo de estudios. Como me lo dijo otra estudiante de doctorado: “yo soy muy buena para describir con detalle lo que observo, y eso es lo que quisiera hacer en mi tesis, si me dejaran”.

- c) *Rechazo o desdén por apoyar argumentos con evidencias (citar datos)*. En diversos momentos, tanto la asesora formal de Cecilia como yo mismo, le hicimos notar que no era adecuado hacer afirmaciones sin apoyarlas con evidencias; es decir, sin citar los datos que ella misma estaba recogiendo en su trabajo de campo. Para Cecilia eso era innecesario y redundante.
- d) *Rechazo a analizar-interpretar (desde un marco teórico)*. Las primeras versiones de su tesis eran esencialmente una larga narrativa de su trabajo de campo en una escuela pública. Cuando se le dijo que todo eso no era sino materia prima que debía analizar e interpretar utilizando categorías ligadas a algún marco o referente teórico, Cecilia cayó prácticamente en shock. No sólo no comprendía la necesidad de hacer eso, sino que se oponía tajantemente. Se podría pensar que esto era producto de una postura epistemológica positivista o empirista pero, a mi juicio, era producto de una postura ética, según la cual analizar “datos” usando teoría era una especie de inaceptable intrusión inmoral.
- e) *Rechazo al género textual (“odio la tesis, ¡¡la odio!!”)*. Durante meses y prácticamente años, Cecilia expresó su rechazo al género discursivo “tesis” justo por su carácter argumentativo. A ella no le interesaba mostrarse como una “experta” que discute y argumenta en contra de otros, sino como una especie de testigo que describe y narra lo que observa.
- f) *Rechazo al estilo APA*. Pese a sus 22 años de escolaridad continua (6 de primaria, 3 de secundaria, 3 de preparatoria, 4 de licenciatura, 2 de maestría y 4 de doctorado), a Cecilia le tenía sin el menor cuidado utilizar un sistema de citación y referen-

ciación convencional, particularmente el sistema APA. No lo vio nunca como un rasgo de identidad deseable, por lo que nunca lo adoptó: “que alguien más lo haga”. Simplemente contrató a un corrector de estilo para que regularizara todas las citas y referencias en la tesis. De nuevo, no es sólo el caso de Cecilia; muchos estudiantes de maestría y doctorado hacen lo mismo.

- g) *Rechazo a la investigación como práctica social.* Al igual que Bertha, y muchos otros estudiantes de posgrado que he conocido, Cecilia nunca tuvo en mente la idea de llegar a ser una académica o investigadora: “odio el doctorado, yo no quiero ser investigadora, lo odio”. Por tanto, en la escritura de su tesis nunca consideró mostrar un *ethos* académico, no tanto por ignorancia de las reglas y convenciones de escritura, sino por convicción de que académica-investigadora era justo lo que *no quería ser*. Por lo mismo, también vio como un sinsentido tratar de dar a su tesis una estructura propia de un texto académico (introducción, métodos, resultados analíticos, discusión).
- h) *Fuerte sensación de pérdida de imagen y voz* (“*esto no es lo que yo quiero decir, no soy yo, pero voy a poner lo que me digan que ponga*”). En conjunto, la experiencia de escribir la tesis representó para Cecilia un proceso de anulación de su verdadero yo. Muy a su pesar, terminó concediendo en diversas demandas de su asesora con el fin expreso de titularse.

El epílogo de la historia de Cecilia es notable. Años después, cuando estaba a unos días de obtener el grado de doctora, y cuando tenía ya algunos meses de trabajar como académica en una importante universidad privada, tuvimos este pequeño diálogo, en el que me confesó que realmente no había asumido una identidad académica, pero sí “el disfraz” de académica. El intercambio tuvo lugar a propósito de un congreso académico internacional al que Cecilia envió una ponencia, la cual elaboró *dos horas antes* de la fecha y hora límites para enviarla:

Gregorio: Entonces, ¿por fin asumiste la identidad académica?

Cecilia: No, asumo el disfraz de académica, nada más.

Gregorio: ¿Y eso, por qué?

Cecilia: Porque tú y yo sabemos que no domino ese arte [la escritura académica] y que aunque fuera muy buena, en dos horas no se puede hacer una ponencia que valga la pena. Pero todos jugamos a hacer que escribimos y hacer que evaluamos y a hacer que nos importa decir algo. Bueno, en este caso sí era importante para mí decir lo que digo, porque lo tenía adentro de mí...

EXPRESIÓN-COMPRENSIÓN-DEPRESIÓN

Cecilia no es un caso aislado. Lo cierto es que muchos estudiantes adoptan sumisa o utilitariamente estas formas discursivas que detestan, pero lo normal en el plano ético, o sea en el plano del *ethos*, es que una persona busque expresar su autenticidad cuando habla o escribe. La paradoja que yo observo es que la escritura académica lejos de ser un medio para la expresión de un *ethos* auténtico, es para muchos sólo un incómodo disfraz que se ponen para “salir en la foto”, aun cuando lo sientan como una camisa de fuerza que sofoca y anula su propia voz y personalidad. En este sentido, el lenguaje académico deja de ser un medio de expresión y se vive como una forma de comprensión que conduce directo a la depresión.

La razón es que para muchísimos alumnos, el tono grave y solemne, impersonal, plagado de citas y referencias en formato APA, del discurso académico, representa justo lo opuesto a sus intenciones expresivas y a sus estilos y acentos. Y hasta donde lo he visto, tras años de docencia enfocada en propiciar y andamiar la expresión propia de los alumnos, por encima de la recitación correcta pero fingida del lenguaje académico, he encontrado que el discurso narrativo, caótico, indirecto y autobiográfico suele acomodar mucho mejor las intenciones expresivas de nuestros estudiantes. Siguiendo con Bakhtin, es este tipo de discurso el que eventualmente resulta *internamente persuasivo*, más que el *discurso autoritativo*, que es la voz oficial de la institución.

Es interesante que mi elaboración de estos planteamientos no proviene tanto de la literatura directamente enfocada en la escritura

académica, que a la fecha está fuertemente dominada por un cognitivismo y un “lingüicismo” que parten al sujeto entero en pedacitos y vuelven objeto de estudio alguna dimensión que en la operación real del ser humano no está separada de la totalidad de la experiencia vital. Así, desde una postura holística, la producción de lenguaje no es sólo un derivado del conocimiento o la “habilidad” del hablante o escribiente, sino que forma parte inseparable de su presentación y posicionamiento en el mundo y, como tal, es a la vez una experiencia ética, estética y dramática. Por ello, si queremos comprender de una forma más amplia la relación del sujeto con el discurso, especialmente el discurso académico, es necesario explorar dimensiones que sólo nos resultan evidentes desde otro tipo de literatura.

Las teorizaciones de Mandoki (2006) en el campo de la estética, por ejemplo, nos aportan una explicación del rechazo visceral que muchos estudiantes sienten por el discurso académico. Su producción no depende sólo del uso de habilidades y estrategias de escritura, sino que implica (consciente o inconscientemente) una puesta en juego de *estrategias estéticas* en las que el escritor busca negociar su propia identidad, y al hacer esto no sólo busca lograr credibilidad y autoridad (el *ethos* y *logos* de la retórica argumentativa). De hecho, con frecuencia lo que se busca no es lograr efectos de credibilidad y autoridad, sino más bien efectos de simpatía, confianza, cariño y aceptación social de su texto; es decir, de su propio ser discursivo. Y no hay nada más estéticamente repulsivo que el frío discurso expositivo-argumentativo que la academia impone. En palabras de Mandoki:

Puesto que la estética no se trata sólo de percepciones y sentimientos que en forma pasiva pasan por el sujeto como el “padecer” de Dewey, sino que implica un “quehacer”; es decir, un despliegue para la producción deliberada (consciente o no) de ciertos efectos, tendremos que hablar propiamente de estrategias estéticas. Son estrategias ya que el sujeto de la enunciación intenta producir efectos de valoración en los intercambios sociales para negociar su identidad. Lo que el enunciante pretende lograr a través de tales estrategias son efectos de credibilidad, autoridad, cariño, simpatía, integración, confianza, ternura, poder [...]

que constituyen el *ethos* del enunciante y que el destinatario puede conceder, negociar o rehusar (Mandoki, 2006: 29).

De igual forma, podemos ver la escritura como un espacio performativo, como un escenario donde el autor se vuelve un actor que interpreta un papel dentro de una representación teatral de la que él mismo es el autor. En este sentido, todo acto de escritura es un *performance* (actuación) en la que el autor-actor *presenta* no sólo conocimiento (sobre el tema, sobre el lenguaje), sino también *representa* su propia imagen o *persona* para una cierta audiencia. Me refiero aquí al concepto de *presentación dramática de la persona*, teorizada por el sociólogo canadiense Goffman (1981), según el cual en la vida cotidiana toda actividad de un individuo enfrente de otros opera siempre como un *performance* en el que el sujeto despliega identidades diferentes según lo exija la situación o de acuerdo con sus intenciones específicas. Al trasladar esta idea a la interacción social mediada por el lenguaje, y por la escritura académica en particular, resulta claro que para un estudiante, o sea un “aprendiz” del discurso académico, resulta difícil y con frecuencia incómodo presentar una autoimagen académica (o sea, desempeñar el rol de una autoridad académica) dado que el “vestuario” que se le pide usar está formado en gran parte por símbolos que más que seducción le provocan repulsión. Esto genera estrategias de identificación o de distinción (Bourdieu, 1988) que implican no sólo una dimensión cognitivo-lingüística, sino una fuerte carga estética y afectiva. La hipótesis que desprendo de esto es que en nuestras instituciones predominan visiones y prácticas normativistas, prescriptivistas y estandarizadoras que crean matrices potencialmente repulsivas para la emergencia de discursos e identidades auténticas y diversas. Y no es el discurso académico o científico en sí lo que ahuyenta, sino las versiones deformadas, puristas, acartonadas y anticreativas que dominan el paisaje universitario.

El resultado de exigir una escritura convencional, en sintaxis, estilo, estructura textual y lógica argumentativa es, en el mejor de los casos, la producción de textos como las tesis de muchos estudiantes: escritos que si uno los lee como sinodal (jurado académico),

fácilmente puede aprobarlos, pues incluyen citas de principio a fin; tienen introducción, marco teórico, resultados y conclusiones; están escritas totalmente en modo impersonal; y tienen las partes que “debe” llevar una tesis. Uno lee una tesis así, en calidad de sinodal, y la aprueba, punto. Pero eso sólo es posible mediante una lectura superficial y reificada de la tesis en sí. Es decir, si sólo ves la tesis como texto convencional y no como huellas de un proceso de producción que consistió en gran medida en *suprimir la voz de los alumnos en tanto autores de su discurso y de sí mismos*.

Se produce así un efecto de *ventrílocuo*, según la terminología de Bakhtin. Ventrílocuo es una persona que habla a través de un muñeco al cual le mueve la boca con la mano. Uno ve los gestos del muñeco y escucha palabras saliendo de su boca, aparentemente, porque en realidad es el actor quien habla. Bakhtin acuñó el concepto de ventrilocuación para señalar la naturaleza absolutamente social del habla interna. Hablamos a través de las voces de otros, que es justo lo que hace el novelista: hablar a través de las voces de sus personajes. Todo enunciado está lleno de palabras ajenas, dice Bajtín, la palabra es siempre mitad propia, mitad ajena. Apropiarse el lenguaje implica, entonces, según Bakhtin, *encontrar el propio timbre y acento expresivos*; esto es, la propia *voz*, que implica usar palabras ajenas para expresar nuestras intenciones personales con nuestro propio acento.

Tal como lo muestran los datos que he recabado durante años, para muchísimos alumnos, el tono grave y solemne, impersonal, lleno de citas y notas al pie en formato APA, del discurso expositivo-argumentativo académico, representa justo lo opuesto a sus intenciones expresivas y sus estilos y acentos. Y hasta donde lo he visto, tras años de docencia enfocada en propiciar y andamiar la expresión propia de los alumnos, por encima de la recitación correcta pero fingida del lenguaje académico, he encontrado que el discurso narrativo, caótico, indirecto y autobiográfico suele acomodar mucho mejor las intenciones expresivas de nuestros estudiantes. Y, siguiendo con Bajtín, es este tipo de discurso el que eventualmente resulta internamente persuasivo, más que el discurso autoritario, que es la voz oficial de la institución.

Nada de lo dicho hasta ahora significa que yo tenga algo en contra del pensamiento y el lenguaje académico o científico en sí mismos. Por el contrario, admiro especialmente las mentes brillantes y las voces elocuentes que arrojan luz en este mundo asediado por demonios que, como planteaba Carl Sagan (1995), pese a vivir en plena época espacial, aún está dominado por el fanatismo religioso, la estupidez política, las acendradas supersticiones, y una diversidad de formas de seudociencia que más que iluminar los problemas del mundo, los oscurecen. Arrojar luz exige, entonces, la claridad y elocuencia en el discurso, pero nuestras universidades no hacen ningún favor al mundo ahuyentando a los jóvenes de las formas de pensamiento y comunicación que les permitirían crecer y expresarse con curiosidad, emoción y pasión. Y es cierto, también, que mucho del discurso académico profesional es *intencionalmente* oscuro, como bien lo expresa el personaje de una obra de teatro de Juan Villoro (2010), un filósofo arrogante y decadente, cuando declaraba categórico: “la virtud de la inteligencia es no ser comprendida”. Personalmente discrepo de esta concepción de la inteligencia, como algo que para obtener reconocimiento deba “no ser comprendido”. Como escritor y como docente prefiero la claridad y la elocuencia. Pero hay muchos colegas académicos que creen exactamente lo que el filósofo Villoro declara: entre menos comprensible sea su lenguaje, más “inteligentes” parecerán. Esto es justo lo que a mi juicio rechazan muchos estudiantes: la idea de parecer inteligente hablando o escribiendo como gente que no es siquiera capaz de darse a entender.

Pienso que este tipo de discurso académico oscuro y oscurantista es poco útil para hacer ciencia. En cambio, es muy útil para lograr que sujetos que han permanecido silenciosos y silenciados por décadas en las aulas mexicanas, se abran y expresen algo. Personalmente, como profesor y como ciudadano de un país donde gente verbalmente inepta y poco letrada se ha adueñado de nuestras instituciones y recursos, me parece mil veces mejor dar voz a estudiantes en apariencia mudos, que aprobar a diestra y siniestra tesis y trabajos escritos que cubren requisitos formales superficiales, pero que en lo

profundo sepultan sus ideas y acallan sus voces. No debería interesarnos sólo formar “buenos escritores académicos”, sino también y quizás sobre todo sujetos libres, expresivos, reflexivos, creativos y críticos si es posible. Éste es para mí el mayor logro que he tenido como profesor y que se materializa en cientos de textos producto de talleres y cursos en los que ése ha sido mi objetivo central: pararme de cabeza y hacer malabares para escuchar la voz de los alumnos, para saber quiénes son los que están sentados frente a mí, y para que ellos mismos vivan una experiencia de autoconocimiento, pues he sido testigo de cómo al hacer sonar su propia voz, ellos se descubren también a sí mismos y es algo que valoran muchísimo. Es decir, enseño a escribir no sólo para describir una identidad y una personalidad preexistentes, sino para crearla y recrearla en el proceso mismo de enunciarla.

¿Deben o no, entonces, los estudiantes universitarios aprender el discurso expositivo-argumentativo? Mi postura es que sería bueno que lo hicieran, porque eso es como aprender una segunda o tercera lengua. Es una adquisición que expande y amplifica el poder expresivo y cognitivo del sujeto hablante y pensante. Pero sería igualmente bueno que los académicos aprendieran el discurso narrativo expresivo que tanto rehúyen y rechazan. La obsesión académica por la enunciación impersonal, el registro elevado y demás, puede no ser sino una forma de enmascarar la propia incapacidad creativa. Es una forma de vestir de ropajes solemnes un maniquí discursivo carente de vitalidad, de imaginación, de emoción y de humor. A mi juicio, argumentación y narración son dos lados de la misma moneda de la capacidad expresiva, creativa y cognitiva del pensamiento humano. Rechazar uno u otro es como querer impedir que la gente piense con ambos lados del cerebro. Un discurso académico sin imaginación, creatividad y emoción no es sino un páramo seco y espinoso, que ciertamente aburre y asusta.

No por nada diversos escritores y pensadores han elaborado formas sublimes de referirse a esto. Como Umberto Eco (1980) en su novela *El nombre de la rosa*, donde el anciano Jorge de Burgos odia la risa y prefería envenenar las páginas de los libros antiguos que enseñaban con humor e ironía, para alejar de sus páginas los ojos

de los jóvenes novicios. O Michael Ende (1986), en su novela *Momo*, donde los *hombres grises* roban el tiempo de los hombres haciéndoles creer que todo aquello que los hace felices es una pérdida de tiempo. O como Ken Robinson (2006), quien se convirtió en celebridad al poner el dedo en la llaga al señalar en una charla TED que las escuelas matan la creatividad al negar por todos los medios que los alumnos encuentren y vivan su pasión, de manera que transforman el aprendizaje en una experiencia anestésica, en vez de una experiencia estética. Personalmente creo que es de esa anestesia de lo que huyen estudiantes como Cecilia, Bertha, y muchos más, por lo que mi reto como docente ha sido hacer emerger la voz de los alumnos, de lo cual me encantaría hablar, pero eso es otra historia y será contada en otra parte.

ESCENARIOS POSIBLES

Para ir más allá de señalar un problema no resuelto, propondré dos escenarios posibles y deseables que, a mi juicio, ayudarían a sacar a los estudiantes del pantano de la tristeza de la escritura académica rígida, sin por ello perder la lucidez y el rigor académico.

El primer escenario es reconocer que las oportunidades y demandas para escribir son diversas a lo largo de una licenciatura o posgrado. Se ganaría mucho si un porcentaje significativo (al menos 50 por ciento) de todas las ocasiones que los alumnos tienen que escribir algo se les permitiera y animara a utilizar géneros y modos diversos de representación de conocimiento, tanto escritos como multimodales, incluidos narrativa, poesía, reportajes, crónicas, entrevistas, infografías, piezas autobiográficas, textos híbridos, y expresiones multimodales, tales como videos, teatro, performance, historias digitales, etc. Hemos presentado ejemplos de algunas de estas modalidades en otros trabajos (Hernández-Zamora y Zotzmann, 2014; Hernández-Zamora, 2014, 2015a y 2015b).

En el segundo escenario, cuando la escritura deba adoptar un género académico “convencional” (por ejemplo, la tesis de grado, un reporte de investigación, etc.), es imprescindible que las institu-

ciones comiencen a expandir sus concepciones sobre lo que es un texto académico. He revisado decenas de libros y artículos publicados en editoriales y/o *journals* internacionales, y encuentro una diversidad de estilos y modos de expresión que distan mucho de los formatos rígidos que aún prevalecen en la academia mexicana. Por citar sólo tres de estas modalidades, están los trabajos basados en métodos autoetnográficos, en donde el autor es a la vez sujeto y objeto de estudio (e.g. Wall 2006; Ellis, Adams y Bochner, 2011); aquellos que están escritos en primera persona o bien donde la voz, narrativas e ideas del autor se entrelazan de manera explícita con la exposición y análisis basados en datos de campo (e.g. Meyers 2014; Bohem, 2012; Hernández-Zamora, 2010, 2014), o aquellos en donde los coautores tejen un diálogo a lo largo del escrito (e.g. Morgan y Ramanathan, 2009; González-Videgaray y Hernández-Zamora, 2009). Incluso en el ámbito de las ciencias naturales, hay innumerables ejemplos de escritura académica (publicada) que no sólo es rigurosa e inobjetable en términos académicos, sino que además es interesante, envolvente, apelativa y hasta lúdica. Ahí están los diversos volúmenes de autores internacionalmente reconocidos, como Carl Sagan, Michio Kaku o Ken Robinson, lo mismo que de científicos latinoamericanos como Néstor García Canclini (1990), Juan Tonda y Julieta Fierro (2005) o Marcelino Cerejido (1994). Este último ha sido, además, un agudo crítico de las maneras poco inteligentes de hacer y comunicar la ciencia, como bien lo sugiere el título de uno de sus libros: *Ciencia sin seso, locura doble*.

Si algo caracteriza las formas de escritura o de expresión en todos los ejemplos enumerados, es la presencia de un fuerte *sentido de agencia*; es decir, de una escritura con voz y personalidad propias, con intensidad intelectual y emocional, con claridad conceptual y a menudo con giros narrativos y poéticos. Si eso no fuera suficiente para convencer de que la escritura y el discurso académicos no tienen por qué someterse a patrones rígidos e impersonales, basta decir que en todos los casos mencionados se trata de obra publicada en medios académicos arbitrados y reconocidos. ¿Por qué negar a los estudiantes el derecho a expresarse a sí mismos, como lo hacen los académicos que deciden no usar una escritura acartonada? Habrá quien diga:

“pero algunas son obras de divulgación”. Sí, algunas lo son, y no por ello son menos valiosas y reconocidas como obras científicas, ni a sus autores se les niega reconocimiento como buenos escritores y mejores académicos.

REFERENCIAS

- Bajtín, Mijaíl (1981), *The dialogic imagination: four essays*, Austin, University of Texas Press.
- Bohem, Deborah (2012), *Intimate migrations: gender, family, and illegality among transnational Mexicans*, Nueva York, New York University Press.
- Bourdieu, Pierre (1991), *Language and symbolic power*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (1988), *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Canagarajah, Suresh (2007), *A geopolitics of academic writing*, Nueva Delhi, Orient Longman.
- Canagarajah, Suresh (2002), *Critical academic writing and multilingual students*, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press.
- Castelló, Montserrat (2009), “Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?”, en Juan Ignacio Pozo y María del Puy Pérez (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Madrid, Morata.
- Cazden, Courtney (1992), *Whole language plus. Essays on literacy in the United States & New Zealand*, Nueva York, Teachers College Press.
- Cerejido, Marcelino (1994), *Ciencia sin seso: locura doble*, México, Siglo XXI.
- Dyson, Anne Haas (1993), *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*, Nueva York, Teachers College Press.
- Dyson, Anne Hass y Sarah Freedman (2003), “Writing”, en James Flood, Diane Lapp, James Squire y Julie Jensen (eds.), *Handbook of research on teaching the english language arts*, Nueva Jersey/Londres, LEA.
- Eco, Umberto (1980), *El nombre de la rosa*, México, Lumen.

- Ellis Carolyn, E. Tony Adams y P. Arthur Bochner (2011), “Autoethnography: an overview”, *FQS Forum Qualitative Social Research* 12(1), Art. 101.
- Ende, Michael (1986), *Momo*, México, Alfaguara.
- García Canclini, Néstor (1990), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, CNCA/Grijalbo.
- Gee, James Paul (1996), *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*, Londres, Taylor & Francis.
- Gee, James Paul (1991), “What is literacy?”, en Candace Mitchell y Kathleen Weiler (eds.), en *Rewriting literacy. Culture and the discourse of the other*, Nueva York, Bergin & Garvey, pp. 3-11.
- Goffman, Erving (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- González-Videgaray, Maricarmen y Gregorio Hernández-Zamora (2009), “Pequeño diálogo sobre objetos de aprendizaje, mundos virtuales y seduc(a)ción”, *Revista UNAM.MX (Revista Digital Universitaria)*, vol 10, núm. 11, 1 de noviembre.
- Hernández-Zamora, Gregorio (2016b), “Academicism in language: a Shelob’s web that devours and kills from inside”, en Damian Rivers y Karin Zotzmann (eds.), *Isms in language education: oppression, intersectionality and emancipation*, Berlín, De Gruyter Mouton (en prensa).
- Hernández-Zamora, Gregorio (2016a), *Literacidad académica*, México, UAM/ITESO (en prensa).
- Hernández-Zamora, Gregorio (2015b), “La metáfora de las TIC como herramientas educativas”, *Revista Didac*, UIA, núm. 66, julio-diciembre.
- Hernández-Zamora, Gregorio (2015a), “Del silencio a la expresión: el “infomercial académico” como recurso para argumentar persuasivamente”, en Juan Fidel Zorrilla y María José Arroyo (coords.), *El desarrollo de las capacidades genéricas en el nivel licenciatura: una experiencia*, México, UAM/ANUIES.
- Hernández-Zamora, Gregorio (2014), “Lenguaje y argumentación: percepciones docentes”, en Magdalena Fresán, Gregorio Hernández, Alejandra García y Tiburcio Moreno, *Perspectivas docentes sobre la enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico en la UAM Cuajimalpa*, México, UAM-Cuajimalpa (reporte técnico).

- Hernández-Zamora, Gregorio (2012), “El mito del ‘hablante nativo’: dilemas en la apropiación del lenguaje del otro”, en María del Carmen Contijoch y Karen Lusnia (coords.), *Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones*, México: CELE-UNAM/Coordinación de Humanidades-UNAM.
- Hernández-Zamora, Gregorio (2010), *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*, Bristol, UK Multilingual Matters (Critical Language and Literacy Studies).
- Hernández-Zamora, Gregorio (2009), “Escritura académica y formación de maestros: ¿por qué no acaban la tesis?”, *Tiempo de Educar: Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 19, pp. 11-40.
- Hernández-Zamora, Gregorio, Cindy Loren y Héctor Magaña (2013), “Literacidad y prácticas vernáculas”, en Guadalupe López Bonilla y Alma Carrasco (coords.), *Investigación sobre lenguaje y educación en México, 2002-2011. Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras 2002-2011*, México, COMIE-ANUIES (Estado de Conocimiento), pp. 359-368.
- Hernández-Zamora, Gregorio y Karin Zotzmann (2014), “Digital literacy as a tool for self-authoring: teaching reluctant student writers through ‘Redesign’”, *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies*, vol. 2, núm. 2, pp. 77-99.
- Holland, Dorothy, William Lachicotte, Debra Skinner y Carole Cain (1998), *Identity and agency in cultural worlds*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Lee, Jamie Shinhee (2004), “Linguistic hybridization in K-Pop: discourse of self-assertion and resistance”, *World Englishes*, vol. 23, núm. 3, pp. 429-450.
- Mandoki, Katya (2006), *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaicos*, México, Conaculta-Fonca/Siglo XXI.
- Meyers, Susan (2014), *Del otro lado: literacy and migration across the U.S.-Mexico Border*, Illinois, Southern Illinois University Press.
- Morgan, Brian y Ramanathan Vaidehi (2009), “Outsourcing, globalizing economics, and shifting language policies: issues in managing Indian call centres”, *Language Policy*, vol. 8, issue 1, pp. 69-80.

- Murray, Janet Horowitz (1997), *Hamlet on the holodeck. The future of narrative in cyberspace*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Paz, Octavio (1981), *El laberinto de la soledad*, México, FCE.
- Robinson, Ken (2006), *How schools kill creativity*, TED Talks.
- Scollon, Ronald y Suzanne Scollon (1981), *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*, Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1981.
- Sagan, Carl (1995), *El mundo y sus demonios: la ciencia como una luz en la oscuridad*, Barcelona, Planeta.
- Sung-Yul, Joseph y Lionel Wee (2008), "Appropriating the language of the other: performativity in autonomous and unified markets", *Language & Communication*, vol. 28, pp. 242-257.
- Tonda, Juan y Julieta Fierro (2005), *El libro de las cochinadas*, México, ADN Editores.
- Villoro, Juan (2010), *El filósofo declara*, México, UNAM.
- Villoro, Juan (2008), "¿Hay alguien ahí?", *Reforma*, 5 de septiembre, p. C4.
- Voloshinov, Valentin Nikolaevich (1930/1973), *Marxism and the philosophy of language*, Nueva York/Londres, Seminar Press.
- Vygotski, Lev (1998), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.
- Wall, Sarah (2006), "An autoethnography on learning about autoethnography", *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 5, núm. 2.
- Watson, Jo, Melanie Nind, Debra Humphris y Alan Borthwick (2009), "Strange new world: applying a bourdieuan lens to understanding early student experiences in higher education", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30, núm. 6, pp. 665-681.

Las creencias de escritura en estudiantes de distintas comunicades académicas*

Gerardo Hernández Rojas

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la composición escrita que se han llevado a cabo desde la perspectiva psicológica en las últimas décadas han logrado desarrollar un campo de investigación bien establecido. Desde la perspectiva cognitivo-constructivista a partir de la década de los ochenta y, posteriormente, desde las posturas comunicativa y sociocultural en los noventa y lo que va del siglo XXI. Se han generado modelos teóricos y propuestas explicativas robustas y de gran potencial heurístico (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Hernández, 2005).

Dentro del campo, los aspectos más investigados de la composición escrita desde la mirada cognitivo-constructivista corresponden a sus dimensiones procesuales y procedimentales, lo que ha conducido a conceptualizarla como una actividad cognitiva-compleja, autorregulada y de solución de problemas (Graham y Perin, 2007). Dentro de esta perspectiva teórica, los trabajos más influyentes en las últimas tres décadas fueron sin duda los del grupo de los estadounidenses Hayes y Flower (Hayes, 1996) y de los canadienses Bereiter y Scardamalia (Bereiter y Scardamalia, 1987). Los investigadores del primer grupo influyeron en gran medida en la perspectiva que se ha seguido durante varios años y contribuyeron a definir el modo del estudio sistemático de la identificación y caracterización de los procesos de planificación, textualización y revisión (y su interacción recursiva); se han estudiado principalmente con alumnos universi-

* Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de PAPIIT DGAPA, de la UNAM, Proyecto IN304814.

tarios. Del segundo grupo son de destacarse los trabajos no menos influyentes que condujeron a la identificación de los modelos de los escritores novatos (el modelo de “decir el conocimiento”, DC) y de los expertos (el modelo de “transformar el conocimiento”, TC), los cuales también originaron una importante cantidad heurística e inspiraron múltiples propuestas educativas.

Por otro lado, desde la óptica sociocultural se han desarrollado líneas de investigación dirigidas a indagar los aspectos sociofuncionales de la escritura y sus relaciones con el contexto social y las comunidades de discurso en las que participan los escritores (Gee, 1997; Hernández, 2005).

Sin embargo, pese a la abundancia de trabajos de investigación generada por las posturas teóricas mencionadas, aún existen evidentes carencias y lados opacos en el campo. Por ejemplo, uno de los aspectos menos explorado es el estudio del modo en que las personas desarrollan conceptualizaciones (creencias, concepciones, teorías implícitas o epistemologías personales) de la escritura y el posible papel mediador que éstas pueden tener en las actividades de escritura de las personas. Otro ejemplo es la poca claridad que se tiene en torno al conocimiento de los modos de escritura académica que subyacen en las distintas comunidades letradas en las disciplinas académico-científicas; en este caso, se suele insistir *a priori* en la existencia de diferencias pero todavía se tiene un cuadro poco claro sobre en qué difieren los modos de escritura académica y sobre todo se desconoce cómo es que estas diferencias han tenido lugar y qué factores influyen en su constitución.

LAS CREENCIAS Y LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

El estudio de las creencias goza de una amplia tradición en el campo de la psicología social. También en el ámbito educativo ha venido creciendo el interés por estudiar su influencia en las conductas académicas. Podemos definir las creencias como representaciones no necesariamente conscientes sino tácitas que las personas mantienen sobre algún objeto, proceso o temática determinada. Estas

creencias asumen dos características funcionales: a) por un lado, actúan como filtros a través de los cuales las personas logran una cierta “mirada” del mundo, y b) por otro, juegan un cierto papel causal en la toma de decisiones y la realización de determinadas actividades.

Para el estudio de las creencias se identifican dos líneas de investigación. Desde hace algunos años, se ha desarrollado una línea de espectro generalista que pretende abarcar temas amplios tales como el estudio de las creencias epistemológicas (Hofer y Pintrich, 1997), creencias sobre el aprendizaje (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz, 2007), etc. Asimismo, de forma más reciente ha surgido el interés por estudiar las creencias circunscritas en ámbitos específicos, como la lectura (Schraw y Bruning, 1996), la escritura (White y Bruning, 2005) y los textos (Hernández, 2006).

Otros autores consideran que las creencias implícitas no actúan de forma aislada, sino que se agrupan en constelaciones. Algunos autores, en este sentido, han utilizado términos como modelos conceptuales (por ejemplo, Schraw y Bruning, 1996, y Hernández, 2006) o bien teorías implícitas para referirse a esta cuestión (Hernández, 2008, 2012). Las teorías implícitas¹ se pueden definir como el conglomerado de creencias que poseen las personas sobre un dominio de la realidad y que asumen las siguientes características: a) son producto de experiencias personales, pero también consecuencia de un conocimiento culturalmente compartido al participar en ciertas comunidades de práctica (por extensión: comunidades académico-culturales), b) son de naturaleza implícita en el sentido de no ser completamente conscientes, c) mantienen una cierta “consistencia” interna, y d) influyen en las acciones que los sujetos realizan (Pozo, Scheuer, Pérez y Mateos, 2007; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

1 La noción de teoría implícita tiene un significado parecido al concepto de “modelo cultural” propuesto tanto por Cole (1999) como por Gee (1997), aunque estos autores de procedencia sociocultural neovygotskiana, enfatizan más el componente cultural compartido y menos el personal-experiencial.

No cabe duda de que los autores pioneros en el estudio de los modelos conceptuales o creencias de escritura fueron los del grupo de Nebraska dirigido por G. Schraw y R. Bruning. Estos autores, en realidad, iniciaron sus trabajos en la década de los noventa del siglo anterior en el dominio de la lectura (Schraw y Bruning, 1996), y basaron sus ideas en los trabajos de Bogdan y Straw (1990), así como de Rosenblatt (2002), entre otros. El modo de abordaje que hicieron en el campo de la lectura fue continuado en el dominio de las creencias de la escritura dado que utilizaron la misma aproximación metodológica y los mismos presupuestos teóricos. Su trabajo ha sido elaborado principalmente con cuestionarios estructurados tipo escalas y con estudiantes universitarios. De sus investigaciones debe reconocerse la aportación de haber logrado identificar los dos tipos de creencias que sostienen los alumnos: las transmisionales y las transaccionales (Bruning, Dempsey, Kauffman y Zumbrunn, 2011 y Perry, 2011).

Los sujetos que tienen creencias transmisionales entienden la actividad de escritura como un acto unidireccional en el que el escritor actúa como un simple intermediario en tanto que transfiere la información al posible lector luego de obtenerla a partir de las fuentes consultadas. Así, se asume que la subjetividad del escritor casi no interviene en ese proceso dado que se supone simplemente “reproduce” la información conseguida. En consecuencia se asume que la implicación del escritor en las dimensiones cognitiva y afectiva es de bajo nivel durante el proceso de escritura.

En oposición, los sujetos que asumen creencias transaccionales de escritura se caracterizan por presuponer que la actividad consiste ya no en un proceso unidireccional-transmisivo como en el caso anterior, sino en una actividad esencialmente transformadora mediada por la subjetividad del escritor, quien así va más allá de la información conocida previamente. En tal sentido, se supone que el escritor que tiene una creencia transaccional se involucrará cognitiva y afectivamente en mayor medida cuando escribe un texto.

A la anterior distinción de los dos tipos de creencias hay que añadirle dos acotaciones. La primera, que se refiere a que entre am-

bos tipos de creencia existe una diferencia de complejidad, de modo que las creencias transaccionales son de mayor elaboración cognitiva que las transmisionales. Probablemente esta mayor complejidad cognitiva y dinamismo de las creencias del primer tipo pudiera extenderse hacia una mayor toma de conciencia, pero no existe una evidencia tan clara en esta dirección.

La segunda es su relación directa con los modelos de “decir el conocimiento” (DC) y “transformación del conocimiento” (TC) propuestos por Bereiter y Scardamalia como una explicación del tipo de procesamiento que se sigue cuando escriben los escritores novatos y expertos, respectivamente. La similitud sin duda es clara e incluso es aceptada por el grupo de Nebraska, pero la diferencia se marca en que en su propuesta se orienta a la dimensión de las creencias y no de los procesos.

En sus trabajos desarrollados, White y Bruning (2005) encontraron, por medio de un instrumento psicométrico (Inventario de Creencias de Escritura), que en la población universitaria fue posible identificar los dos tipos de creencias. De igual manera demostraron que existía una correlación entre las creencias de escritura y la calidad de los textos producidos (considerando aspectos tales como desarrollo de las ideas, organización textual, voz, fluidez, etc.). En este sentido, se pudo demostrar por ejemplo que los estudiantes que tenían creencias transmisionales producían textos escritos de baja calidad, mientras que los estudiantes que asumían creencias transaccionales escribían textos de una calidad superior a la de los primeros.

AMPLIANDO EL CAMPO

Algunos autores, provenientes de distintas latitudes y líneas de investigación, se han aproximado con mayor o menor cercanía al marco referencial apenas descrito, al estudiar diferentes aspectos asociados con el campo de la problemática de las representaciones implícitas de la escritura, ya sea en la infancia (Scheuer, De la Cruz, Pozo, Huarte, Bosch, Bello y Baccalá, 2007), la adolescencia o la adultez

(Castelló, 2000; Mateos, Cuevas, Martín, Martín, Echeita y Luna, 2011; Villalón y Mateos, 2009).

En nuestro contexto, en cambio, las cosas han sido diferentes. Son muy pocos los trabajos que se han desarrollado en esta misma dirección. Tratando de contribuir a subsanar estas carencias, nuestro grupo (el Seminario de Investigación en Literacidad Académica, SILVA), ha realizado algunos esfuerzos para coadyuvar a esclarecer algunos puntos relativos a este campo de investigación en ciernes.

En un trabajo inicial, por ejemplo, encontramos resultados parecidos a los obtenidos por White y Bruning (2005), pero con una muestra más pequeña y utilizando una metodología cualitativa, con la intención de lograr mayor profundidad en los hallazgos (Hernández, 2006); además, interesó ampliar las coordenadas del estudio de las configuraciones de creencias o teorías implícitas en un doble sentido. Por un lado, se quiso indagar qué papel jugaban las condiciones de distinto nivel de escolaridad en las teorías implícitas y también se contempló el estudio de las posibles diferencias entre comunidades académicas de distinta procedencia (Hernández, 2006, 2012; Hernández y Rodríguez, 2013).

La dimensión nivel de escolaridad. El primer trabajo que intentó abordar el estudio de las teorías implícitas de escritura con muestras de distinto nivel de escolaridad, contempló los niveles de secundaria (tercer grado), bachillerato (tercer grado/quinto semestre) y universidad (quinto semestre). Este trabajo trató de indagar, en primer término, qué tipo y naturaleza de teoría implícita (TI) era la predominante en cada nivel, y en segundo lugar qué relación tenían las teorías implícitas encontradas en las actividades de escritura realizadas por los alumnos. Con esta doble intención se utilizaron dos estrategias metodológicas: por un lado, las entrevistas semiestructuradas y, por otro, los reportes de pensamiento en voz alta² (PVA) luego de realizar una tarea de escritura.

2 El reporte de pensamiento en voz alta (PVA) consistía en solicitar a los alumnos que desarrollaban la tarea de escritura una verbalización *on line* de sus pensamientos y toma de decisiones que llevaban a cabo mientras realizaban dicha tarea. Los reportes PVA se grabaron y analizaron en "unidades de emisión con sentido", cuyos resultados generales se presentan más adelante (Afflerbach, 2000; Green y Gilhooly, 1996).

Sin buscar presentar detalles innecesarios para los fines de este documento (el lector puede revisar las fuentes citadas para profundizar al respecto) y centrándonos sólo en las diferencias más aparentes entre los estudiantes de secundaria, de bachillerato y los universitarios procedentes de la carrera de Letras Hispánicas (LH), se encontraron resultados por demás interesantes.

La totalidad de los estudiantes de secundaria evidenciaron una TI en la que la composición escrita se concibe como un acto de escribir “lo que se sabe o se conoce”. Entienden que la principal función de escribir es actuar de modo transmisivo y unidireccional; es decir, ellos parecen entender la escritura como una actividad de “vaciado” informativo más que comunicativo-retórico, en la que poco parece importar el destinatario o el propósito. Por tanto, para estos estudiantes escribir es sólo una actividad transmisivo-reproductiva que depende en gran medida de que el escritor sepa moverse esencialmente en lo que se ha denominado el “espacio del tema” (escribir es sólo un problema de “saber informar” o “saber decir” a través de un texto). Además no se tiene claridad respecto a la función social de la escritura (véase la tabla 1).

Tabla 1. Ejemplos de teorías implícitas en las muestras estudiadas (fragmentos de la entrevista semiestructurada)

| Teorías implícitas de escritura |
|--|
| <p>Teoría transmisiva</p> <p>Daniela (13 años 10 meses) (secundaria): —¿Qué piensas qué es escribir o redactar textos? — <i>Es dar ideas, expresarlas para que alguien más las lea y sepa lo que piensas.</i> — Explicame más.</p> <p>— <i>Si sabes algo de un tema, ponerlo, explicárselo a quien lo va a leer y para que el que lo lea sepa más de ese tema y ya no tenga dudas.</i></p> |
| <p>Teoría preconstructiva</p> <p>Jonathan (17 años 5 meses) (bachillerato): —¿En qué consiste la composición o redacción de un texto?</p> <p>— <i>La composición de un texto es dar a conocer tu conocimiento o lo que has aprendido tratando de que alguien más lo vea desde tu punto de vista, que sepan tu objetivo.</i></p> |
| <p>Teoría reflexivo-constructiva</p> <p>Diana (22 años 1 mes) (Literatura y LH): —¿Qué es escribir textos? ¿En qué consiste?</p> <p>— <i>Es organizar un discurso escrito de tal manera que pueda ser comprensible para ciertas personas a las que se dirige y además debe tener un objetivo determinado, con un tema ya predispuesto a trabajar.</i></p> |

Por su parte, los estudiantes de bachillerato mostraron ciertas diferencias respecto al grupo anterior, aunque también similitudes. Con una diferencia de grado, en los más adelantados, se empieza a comprender de forma incipiente que la escritura sirve para ciertos propósitos comunicativos y conseguir los fines pragmáticos intentados, sin llegar a trabajar esta idea de manera eficiente. Siguen preocupados principalmente por el espacio temático. En tal sentido, algunos estudiantes de este nivel manifiestan la emergencia de una TI que les es principalmente preconstructiva, aunque a decir verdad otros (la mayoría) continúan sosteniendo una TI transmisiva como la que ostentan los estudiantes de secundaria.

Por el contrario, la mayoría de los estudiantes de LH manifestaron tener una TI basada en la consideración simultánea de los dos espacios “del tema” y “retórico”, y escribir reflexiva y constructivamente con base en ellos y en su posible interacción, aunque haciendo más hincapié en el segundo de los espacios porque lo que buscan no es sólo informar, sino sobre todo comunicar para conseguir algo. Así, en su concepción de la escritura cobra mayor importancia el papel de los factores relacionados con el porqué (el propósito), el para quién (el lector posible) y el cómo (género y planificación de la textualización) escribir. Adicionalmente, se destaca la función social de la composición escrita. El grado de dificultad del proceso se atribuye al conocimiento sobre el tema, a tener habilidades suficientes para textualizar y se da un mayor reconocimiento al papel de la reflexión de lo que se sabe y a la importancia de consultar varias fuentes.

Como el lector se habrá percatado, los resultados ciertamente parecen instalarse, por un lado, dentro de un continuo cuyos polos serían los modelos de DC y TC descritos por Bereiter y Scardamalia (1987) y Scardamalia y Bereiter (1992), y, por otro, coinciden también en lo esencial con los hallazgos encontrados por White y Bruning (2005) respecto a las creencias transmisionales y transaccionales. La diferencia de nuestro estudio, sin embargo, radica en que, a diferencia de los autores de Nebraska, contemplamos tres ciclos educativos diferentes; encontramos una predominancia diferencial de las teorías implícitas (TI) en cada uno de ellos: en el grupo de menor escolaridad predomina una TI transmisivo-reproductiva; en el grupo

de bachillerato aún prevalece la TI transmisiva-reproductiva, pero empieza a emerger una TI preconstructiva, y finalmente en el grupo universitario de LH en su mayoría se asume una TI de tipo reflexivo-constructiva (resultados similares se encontraron en otro contexto, véase Villalón y Mateos, 2009).

Pero además interesó estudiar cómo las TI de cada grupo se relacionan con las habilidades compositivas de los estudiantes de ambos grupos por medio de la realización de una tarea de escritura que planteaba una demanda retórica comunicativa compleja, la cual exigía modificar de forma significativa la información de un texto-fuente previamente consultado.

Por medio de esta tarea, cuya ejecución fue estudiada a través de reportes de PVA, se encontró que los estudiantes de secundaria (véase la tabla 1) tuvieron un desempeño autorregulador poco satisfactorio (escasa actividad de planificación y revisión local o global de ella) y, sobre todo, escribían casi sin buscar satisfacer las demandas de la nueva situación comunicativa-retórica que planteaba la tarea, puesto que consideraban escasamente las variables retóricas de destinatario, propósito, organización, etc. Por lo que se refiere a la textualización, estos estudiantes escribían de manera esencialmente reproductiva; es decir, sus textos apenas parafraseaban lo que el texto original presentaba, de modo que su composición se asemejó más a un resumen sin lograr satisfacer apropiadamente la demanda de la tarea planteada.

Diferencias de grado se encontraron entre los de secundaria y los de bachillerato, particularmente en lo que se refiere al trabajo de textualización, puesto que estos últimos fueron superiores a los primeros en todos los rubros de escritura constructiva y en la escritura reproductiva que los llevan a confeccionar, no obstante resúmenes más enriquecidos; empero, si el lector es buen observador, se dará cuenta en la tabla 2 que entre unos y otros se mantiene casi la misma proporción de escritura reproductiva y constructiva en las emisiones de sus protocolos. Vale la pena mencionar dos diferencias a favor de los de bachillerato: a) empiezan a despuntar aspectos tales como estilo, consideración del propósito y consideración del destinatario por lo que a la textualización se refiere, y b) parecen realizar una mayor cantidad

de revisiones en sus composiciones, especialmente en lo que corresponde a las de tipo local (asociadas con autocorrecciones *on line*).

En forma cualitativamente diferente, los estudiantes de LH atendieron la demanda de escritura del texto en forma más estratégica. Por un lado, presentaron más verbalizaciones sobre la planificación del texto que atendía con mayor rigor las variables retóricas de destinatario, propósito, organización, etc. Su textualización se caracterizó por ser más constructiva y se apegaba a lo planificado y a la demanda planteada, de modo que lograron crear composiciones más originales desapegadas del texto original dado que cambiaban distintos aspectos: el estilo, la organización estructural, reelaboración de su discurso, etc. (compárese los totales de la escritura constructiva *vs.* la reproductiva en el tabla 1). Por último, reportaron realizar una cantidad superior de revisiones de tipo local (mientras se escribe) y global (aplicada sobre el texto completo) a los estudiantes de los niveles inferiores.

Tabla 2. Enunciados promedio con sentido de los reportes de PVA relacionados con los procesos y distintos aspectos de la actividad de escritura

| Procesos de la composición | Secundaria | Bachillerato | Letras Hispánicas |
|-------------------------------|------------|--------------|-------------------|
| Planificación | | | |
| - Destinatario | 0.33 | 0.16 | 1.00 |
| - Organización del texto | 0.00 | 0.00 | 3.50 |
| - Adecuación del discurso | 0.16 | 0.16 | 1.33 |
| - Propósito | 0.00 | 0.16 | 2.16 |
| Textualización | | | |
| - Escritura reproductiva | 8.16 | 14.33 | 5.83 |
| - Escritura constructiva | | | |
| • De resumen | 1.16 | 2.50 | 1.32 |
| • Simplificación del discurso | 1.83 | 2.33 | 2.83 |
| • Estilo | 0.00 | 1.16 | 3.66 |
| • Organización | 1.83 | 1.00 | 6.83 |
| • Considerar al destinatario | 2.83 | 5.00 | 6.66 |
| • Considerar el propósito | 0.00 | 1.33 | 2.66 |
| • Total | 7.65 | 13.32 | 23.96 |

Tabla 2 (continuación)

| Procesos de la composición | Secundaria | Bachillerato | Letras Hispánicas |
|----------------------------|------------|--------------|-------------------|
| Revisión | | | |
| -De tipo local | | | |
| • Lectura de revisión | 0.16 | 2.33 | 5.33 |
| • Corrección de errores | 0.00 | 1.00 | 5.16 |
| -De tipo global | | | |
| • Lectura de revisión | 0.00 | 0.33 | 2.53 |
| • Corrección de errores | 0.00 | 0.33 | 2.50 |

Se analizaron también las producciones elaboradas por los estudiantes de los tres ciclos, y se hallaron resultados que confirman lo que ellos reportaron en los protocolos de PVA. Sin entrar en detalles, las producciones fueron evaluadas, entre otras cosas, por medio de una matriz de verificación (rúbrica de 3 puntos) que consideraba varios indicadores: a) consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto (CD), b) adecuación del discurso para atender la demanda solicitada (AD), c) valor informativo del texto (VI), d) exposición del propósito (EP), e) rearrreglos en la organización estructural en el texto (RT), y f) grado de progresión temática de las ideas en la composición escrita (PT). Como puede observarse en la tabla 3, los escritos de los estudiantes de secundaria y bachillerato estuvieron por debajo de las de los estudiantes de LH (aunque entre estos últimos también hubo diferencias a favor de los mayores), de modo que parece confirmarse la idea de que según la TI de escritura que se posea, la actividad de escritura frente a una tarea compleja de composición adquiere matices diferentes.

Tabla 3. Promedios de los puntajes según los indicadores de la rúbrica

| Grupos | CD | AD | VI | EP | RT | PT |
|--------------|------|------|------|------|------|------|
| Secundaria | 0.66 | 1.00 | 0.83 | 0.66 | 0.66 | 0.83 |
| Bachillerato | 1.50 | 1.16 | 1.33 | 1.33 | 1.50 | 1.50 |
| Letras | 2.50 | 2.33 | 2.50 | 2.16 | 2.50 | 2.83 |

Nota. La calificación máxima en cada casilla es de 3.

Diferencias entre comunidades escolares. Igualmente ha sido de interés estudiar las diferencias entre las distintas comunidades escolares. Ya, de hecho, las diferencias de escolaridad, traen implícitamente aparejada *una procedencia de comunidad distinta*, pero ahora importó sobre todo indagar las diferencias entre comunidades universitarias siguiendo el discurso del enfoque de la literacidad académica (Barton y Hamilton, 2004; Carlino, 2005; Parodi, 2010).

Cualquier carrera o profesión que se imparta en el nivel de educación superior implica un largo proceso de formación dentro de una determinada cultura académica (Becher, 2001). En cada cultura académica-disciplinar particular, las prácticas comunicativas orales o escritas son el motor que dinamiza y reúne la dimensión sociológica (la comunidad) con la epistemológica (su quehacer académico, como productora de conocimiento). Sin las prácticas comunicativas, no habría intercambio entre los miembros de la comunidad académica y tampoco desarrollo en ella misma. En este sentido, todo miembro de una cultura académica que intente pertenecer a ella debe aprender cómo participar en estas prácticas, las cuales son ciertamente particulares dado el tipo de textos que utilizan y el modo en cómo se ejercen las actividades de leer y escribir.

En los últimos años, algunos autores se han preocupado por estudiar las actividades de lectura y escritura que cada cultura académico-disciplinar desarrolla desde la perspectiva de la literacidad académica. Por literacidad académica se entiende el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad discursiva y disciplinar determinadas; es decir, cada comunidad tiene sus propias prácticas de generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional a través de los textos (Barton y Hamilton, 2004; Carlino, 2005).

Con base en lo anterior, se considera que la actividad de escritura constituye una herramienta de trabajo de incuestionable valor para todos los profesionales en sus distintas comunidades académico-disciplinares. Pero su naturaleza y características dependerán en gran medida de varias cuestiones: de los tipos de usos legitimados de escritura; de los tipos de tradiciones y costumbres de cultura escrita que predominen (por ejemplo: géneros, tipos de textos) y que están

directamente relacionadas con las experiencias curriculares reales; del instrumental y recursos relacionados con la escritura (estilos de escritura, “lenguajes de diseño”, etc.) que están disponibles para los alumnos; del peso que se le atribuya a la escritura (implícita o explícitamente) en el aprendizaje de los alumnos dentro de las mismas actividades curriculares (Carlino, 2013). En tal sentido, es probable que dentro de cada comunidad académico-disciplinar se gesten o refuercen determinados tipos de creencias o TI de la escritura, dado que, como se señalaba al principio del capítulo, éstas tienen una génesis no sólo individual, sino también social y además porque su ocurrencia siempre es situada.

Con la intención de indagar los tipos de TI hemos desarrollado algunos trabajos con metodologías distintas a las antes descritas para tratar de estudiar en términos de en qué se diferencian y cómo se particularizan en las distintas comunidades discursivo-disciplinares.

Un trabajo inicial en este sentido fue el desarrollado con entrevistas semiestructuradas que trató de indagar las diferencias de TI entre estudiantes de dos comunidades disciplinares: Química y Letras Hispánicas (LH), ambos de quinto semestre (Hernández, 2012). En dicho trabajo, se demostró que en los estudiantes de LH hay una mayor presencia de la TI reflexivo-constructiva, mientras que en los alumnos de Química predomina una TI de corte preconstructiva situada a medio camino entre la TI anterior y la reproductivo-transmisiva de la que se habló en una sección anterior (aunque algunos estudiantes de Química presentaron también una TI reflexivo-constructiva).

Además, nuevamente se puso de manifiesto, al estudiar de forma minuciosa la escritura de los participantes de cada comunidad por medio de los reportes de PVA, una coherencia entre cada una de las TI y las actividades estratégicas de escritura, lo que nos permitió confirmar que los estudiantes se aproximan a la tarea de escribir a partir del tipo de TI que poseen. También quedó al descubierto en el análisis de los productos de composición escrita (que solicitaban una composición original más allá de la información consultada), puesto que los textos escritos de los estudiantes que asumieron una TI preconstructiva (los de Química) no se despegaban del texto fuen-

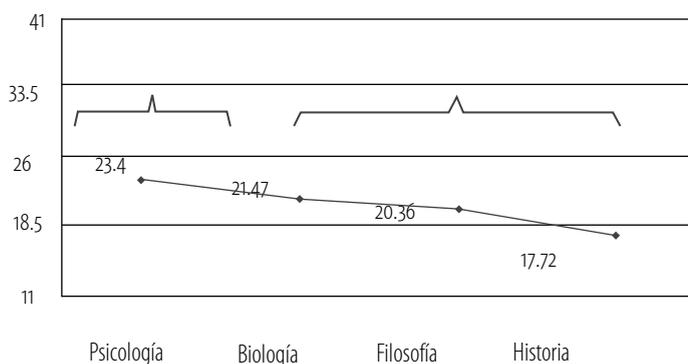
te y eran elaborados como si fueran resúmenes y no como composiciones de escritura con mayor originalidad, lo cual sí ocurrió con los estudiantes de LH, quienes produjeron textos que transformaban de modo evidente la información consultada en el texto original. En cambio, cuando se les solicitó la elaboración de resúmenes escritos éstos fueron elaborados con mayor eficacia reproductiva por los estudiantes de Química que por los estudiantes de LH, al contener un mejor compendio de la información considerada “como importante” del texto fuente,³ una mayor preservación de su superestructura y un índice menor de constructividad o de enriquecimiento autoral (Hernández, 2006).

En un estudio más reciente, que aquí se publica por vez primera, se decidió estudiar las creencias en otras poblaciones provenientes de distintas comunidades disciplinarias, dentro de las que se encuentran muestras de alumnos de bachillerato (n= 50), así como las carreras de Filosofía (n= 49), (Humanidades), Historia y Psicología (n= 44 y n= 51, respectivamente) (Ciencias Sociales) y Biología (n= 51) (Ciencias Naturales). Para este efecto, se desarrolló un Cuestionario de Creencias sobre Escritura Académica⁴ que contemplaba el estudio de las creencias reproductivo-transmisionales y constructivo-transaccionales basadas en el trabajo de White y Bruning (2005), pero enriqueciéndolo al considerar también aspectos procesuales (planeación, supervisión de la escritura y revisión).

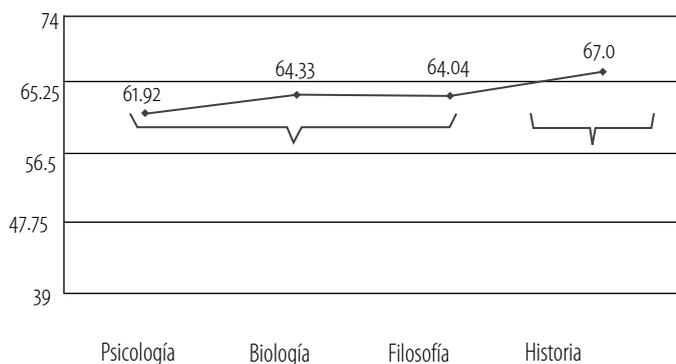
- 3 Para la elaboración del resumen, los estudiantes partieron de un texto fuente, analizado estructuralmente identificando la oración tópica, y las de primero y segundo nivel de importancia (además, se hizo una validación de jueces). El contenido de un buen resumen debería recuperar los enunciados que contenían estos elementos estructurales de modo que su calificación máxima era de 19 puntos. Pues bien, los estudiantes de Química obtuvieron una calificación promedio de 15.16, mientras que los de LH lograron obtener un puntaje de 13.58.
- 4 El cuestionario consta de 24 ítems. Su construcción se basó en una versión preliminar (Cuestionario de Alumnos de Literacidad Académica, CALA) que fue validado por expertos y confiable en pilotesos previos (con índices de Alfa de Cronbach para las dos escalas superiores al 0.70, que se considera suficiente para propósitos investigativos). Vale la pena añadir, de paso, que la versión preliminar de la que se está hablando permitió encontrar resultados similares a los reportados en los párrafos siguientes en el texto, con una muestra de 174 estudiantes de Psicología procedentes de primero, tercero, quinto, séptimo y noveno semestres con quienes se observó que tenían, en términos generales, un perfil de creencias que se asemejaba al transmisional medio y transaccional medio ya citado (aunque con ciertas diferencias entre los semestres) (véase Hernández, Rodríguez, Sánchez y Añorve, 2012).

Para el análisis, se decidió establecer rangos en tres niveles para cada uno de los dos tipos de creencias, a saber: alto, medio y bajo.⁵ Y en este sentido se identificó que, frente a este tipo de instrumentos, los estudiantes de cada comunidad asumen varias creencias simultáneamente estableciendo un cierto “perfil de creencias” (Martín, Pozo, Pérez, Mateos y Martín, 2011) (véase las gráficas 1 y 2).

Gráfica 1. Creencias reproductivo-transmisionales de escritura académica



Gráfica 2. Creencias constructivo-transaccionales de escritura académica



5 Los rangos para las creencias transmisionales fueron: bajo 11.0-21.9, medio 22.0-32.9 y alto 33.0-43.9. Para las creencias transaccionales: bajo 39.0-51.9, medio 52.0-64.9 y alto 65.0-77.9.

Los resultados demostraron, de manera similar a lo que se ha descrito en un estudio anterior, que los perfiles de creencias toman distintos matices dependiendo de la comunidad académico-disciplinar de donde se provienen.⁶ Así, por ejemplo (véase las gráficas 1 y 2), los de Psicología manifestaron un perfil de creencias “transmisional medio-transaccional medio”, los estudiantes de Biología y Filosofía presentaron un perfil “transmisional bajo-transaccional medio”, mientras que los estudiantes de Historia manifestaron un perfil “transmisional bajo-transaccional alto”.

Como podrá observar el lector, existe una cierta lógica en los resultados encontrados. Dado que los estudiantes de Psicología mantienen un perfil en el que todavía sostienen una conceptualización de las creencias de escritura que no parece decantarse por cualquiera de los dos tipos (es decir, se sostiene una conceptualización que busca “equilibrar” los dos tipos de creencias),⁷ mientras que en los restantes tres grupos si hay una mayor inclinación a favor de las de tipo transaccional, en dos grupos de forma leve (Biología y Filosofía), mientras que en otro de forma más marcada (Historia).

Estos resultados, obtenidos con una aproximación más cuantitativa, concuerdan en gran medida con el estudio cualitativo adquirido con entrevistas semiestructuradas, en lo que se refiere a encontrar diferencias en las creencias o teorías implícitas en las comunidades estudiadas. De igual manera, este tipo de trabajos permite corroborar la presencia de una literacidad académica en cada comunidad disciplinar y estudiar en qué radican las diferencias en lo que se refiere a la dimensión representacional.

6 Los resultados también fueron objeto de análisis estadísticos por medio de anova de un factor y adicionalmente con la prueba *post hoc* de Games-Howell.

7 También se estudió un grupo de bachillerato que presentó un perfil similar al de los estudiantes de Psicología; es decir, transmisional medio-transaccional medio (aunque con diferencias de grado). Se podría hipotetizar de acuerdo con la tendencia hallada que, con el mismo instrumento un grupo de educación secundaria, muy probablemente obtendría un perfil “transmisional alto-transaccional bajo”, todo lo cual se muestra acorde con el hallazgo mencionado en páginas atrás, que reveló que la TI transmisional prevalece en este ciclo escolar. Ciclo escolar en que el libro de texto es el material indispensable por antonomasia para aprender y que debe aprenderse “para reproducirse” en las evaluaciones parciales y finales que comúnmente se plantean en este ciclo escolar.

CONCLUSIONES

Una de las tesis centrales de la perspectiva de la cognición situada (Lave y Wenger, 1991; Lave, 2003), a la cual nuestro trabajo se adhiere, consigna que los contextos socioculturales que se configuran y dan sentido a las comunidades académicas, determinan y legitiman de modo importante la forma en que se aprende, y por extensión, podría decirse que también la forma en que se escribe (Becher, 2001). En este sentido, al estar inmersos en las comunidades, los alumnos utilizan determinados géneros y tipos textuales, y realizan actividades de escritura *sui generis* que se consideran necesarias para construir el conocimiento con la finalidad de mejorar su participación cultural en ellas. Pero los alumnos no sólo se apropian de géneros o mejoran su participación en distintos tipos de prácticas de escritura, sino que también asumen y consolidan determinadas creencias sobre la escritura tales como las que se han investigado en los estudios a los que se ha hecho referencia en este trabajo.

En lo general, en el ámbito de la literacidad académica las creencias o las TI de escritura⁸ se han estudiado muy poco en comparación con el gran número de trabajos publicados en los últimos años sobre las prácticas o actividades de escritura. En este capítulo, se ha demostrado que puede ser un campo en el que es posible encontrar hallazgos valiosos que nos permitirán hacia el futuro comprender mejor la naturaleza de la literacidad y la alfabetización académica en las distintas comunidades científico-disciplinares.

En los trabajos que se han documentado aquí, se ha observado evidencia relevante para suscribir una tesis principal que se desprende de ellos y que reza así: *las creencias sobre escritura muestran un matiz diferente dependiendo de la comunidad académica en la que se sitúen*. Hay importantes argumentos para afirmar que dependiendo del tipo de la comunidad académico-disciplinar en la que se

8 Varios de los hallazgos que hemos encontrado en el dominio de las creencias de escritura que han sido reportados aquí también los hemos hallado con un cierto paralelismo en el dominio de la lectura (Hernández, 2006 y 2008; Hernández y Martínez, 2014), así como en el llamado conocimiento metatextual (Hernández, 2006 y 2008). Véase también al respecto Mateos *et al.* (2011).

participe suele haber una cierta predominancia de determinado tipo de creencias o de TI.

Así, por ejemplo, se encuentran evidencias, que deben ser analizadas con mayor detalle, para afirmar que la polaridad transmisional-transaccionalidad muestra ciertas tendencias a favor de esta última en la medida en que se progresa en los ciclos del sistema educativo. Es decir, tal parece que los alumnos de educación básica suelen pensar la escritura y desarrollarla en sus prácticas de un modo más transmisional-reproductivo (quizás por la hegemonía del “libro de texto” que en ellas prevalece), mientras que en los estudiantes de bachillerato y universitarios esta tendencia es menos fuerte abriéndose a posibilidades de pensar y desarrollar una escritura que rebasa la reproductibilidad y que alcance cotas de transaccionalidad o constructividad.

Otra cuestión relevante que se desprende de los trabajos revisados, es que determinados tipos de creencias y TI de escritura (por ejemplo, con mayor transmisionalidad-reproductividad) se asocian con ciertas prácticas de escritura que realizan los alumnos (de mayor reproductividad o de naturaleza “copista”) estableciendo entre ellas relaciones de influencia recíproca. Si bien es verdad que hace falta más investigación para aclarar la naturaleza de esta relación con detalle, tal parece que los resultados encontrados hasta el momento se decantan por señalar que las creencias o las TI juegan muy probablemente un papel causal relevante.

Sin embargo, se reconoce que se requieren más trabajos para indagar y comprender específicamente cómo es que se originan las creencias o TI en cada comunidad académico-cultural. Se advierte así la necesidad de emprender una exploración exhaustiva de las prácticas para comprender cómo se asocian con otros aspectos relevantes que la mismas comunidades definen, dentro de las que destacan los tipos de aprendizaje que se promueven analizados en términos de la dimensión memorización-constructividad, así como las variedades de prácticas evaluativas que prevalecen y, por último, pero no menos importante, las creencias que asumen los profesores de cada comunidad que con seguridad están relacionadas con las actividades y

tareas de evaluación y enseñanza y aprendizaje que ellos prescriben, consciente e inconscientemente, en sus comunidades académicas.

Por lo que se refiere al ámbito de la alfabetización académica, los hallazgos encontrados parecen tener algunas posibles implicaciones educativas. Por un lado, si bien como ya se dejó asentado queda constancia de que las creencias y las TI influyen en el modo en que se escribe y los productos de escritura que se consiguen, contamos con argumentos que nos indican que éstas parecen ser objeto de desarrollo educativo-cultural, lo que nos puede hacer pensar en la necesidad de investigar y reflexionar sobre qué tipo de prácticas son las que pueden influir en dicho desarrollo y en la constitución de representaciones que permitan una actividad de escritura más transaccional y constructiva.

Por último, por lo que corresponde a las propuestas educativas que buscan contribuir a la mejora de las actividades de escritura de los alumnos, es menester considerar la tematización y autorreflexión de las TI de los alumnos para que logren desarrollar una escritura transformacional y epistémico-reflexiva dentro de sus actividades académicas y disciplinares que realizan, además de atender los aspectos autorreguladores y procedimentales, el conocimiento de los géneros y tipos textuales, la familiarización de los alumnos con los distintos fines comunicativos cuando se escribe, el uso de espacios TIC tales como foros, wikis, blogs, diarios de aprendizaje y portafolios de escritura (estos últimos impresos o digitales) para escribir colaborativa y colectivamente, entre otras cosas.

REFERENCIAS

- Afflerbach, Peter (2000), "Verbal reports and protocols analysis", en Michael Kamil, Peter Mosenthal, David Pearson y Rebecca Barr (eds.), *Handbook of reading research*, vol. III, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 163-179.
- Barton, David y Mary Hamilton (2004), "La literacidad entendida como práctica social", en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patri-

- cia Ames (eds.), *Escritura y sociedad*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Becher, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Bereiter, Carl y Marlene Scardamalia (1987), *The psychology of written composition*, Nueva Jersey, Erlbaum.
- Bogdan, Deanne y Stanley Straw (1990), *Beyond communication: reading comprehension and criticism*, Portsmouth, Boynton/Cook Publishers, 1990.
- Bruning, Roger, Michael Dempsey, Douglas Kauffman y Sharon Zumbrunn (2011), *Writing viewed as transmission and transaction: an empirical study of implicit writing beliefs*, Poster session presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva Orleans, abril.
- Carlino, Paula (2013), “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, FCE.
- Castelló, Montserrat (2000), “Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica”, en Marta Milian y Anna Camps (eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Buenos Aires, Homo Sapiens, pp. 67-104.
- Castelló, Montserrat, Gerardo Bañales y Norma Alicia Vega (2010), “Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, núm. 3, pp. 1253-1282.
- Cole, Michael (1999), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.
- Gee, James Paul (1997), “Thinking, learning, and reading: the situated sociocultural mind”, en David Kirshner y James Whitson (eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 235-260.
- Graham, Steve y Dolores Perin (2007), “A meta-analysis of writing instruction for adolescent students”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, núm. 3, pp. 445-476.

- Green, Caroline y Ken Gilhooly (1996), "Protocol analysis: practical implementation", en John Richardson (ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*, Leicester, The British Psychological Books, pp. 55-74.
- Hayes, John (1996), "A new framework for understanding cognition and affect in writing", en Michael Levy y Sarah Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 1-27.
- Hernández, Gerardo (2012), "Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 136, pp. 42-62.
- Hernández, Gerardo (2008), "Teorías implícitas de la lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 737-771.
- Hernández, Gerardo (2006), "Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: Un análisis de sus posibles relaciones", tesis de doctorado, México, Facultad de Psicología-UNAM.
- Hernández, Gerardo (2005), "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural", *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 102, pp. 85-117.
- Hernández, Gerardo y Erika Rodríguez (2013), "Estudio descriptivo de las prácticas de escritura de tres comunidades académicas", en Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Hernández, Gerardo, Erika Rodríguez, Patricia Sánchez y Gabriela Añorve (2012), "Creencias de la comprensión lectora y de la escritura en una muestra de estudiantes universitarios", en Memorias del III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media y Superior y IV Seminario de Cultura Escrita y Actores Sociales, Ciudad de México.
- Hernández, Gerardo y Mariana Martínez (2014), "Creencias y prácticas de lectura en estudiantes de bachillerato y de distintas comunidades

- universitarias”, en *Memorias del XXII Congreso Mexicano de Psicología*, Boca del Río, Veracruz, México.
- Hofer, Barbara y Paul Pintrich (1997), “The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning”, *Review of Educational Research*, vol. 67, núm. 1, pp. 88-140.
- Lave, Jean (2003), “La práctica del aprendizaje”, en Seth Chaiklin y Jean Lave (eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 15-45.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Martín, Elena, Juan Ignacio Pozo, María del Puy Pérez, Mar Mateos y Ana Martín (2011), “¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes”, en Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (eds.), *La identidad en psicología de la educación*, Madrid, Narcea, pp. 169-187.
- Mateos, Mar, Isabel Cuevas, Elena Martín, Ana Martín, Gerardo Echeita y María Luna (2011), “Reading to write an argumentation: the role of epistemological, reading and writing beliefs”, *Journal of Research in Reading*, vol. 34, pp. 1-17.
- Parodi, Giovanni (ed.) (2010), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Ariel.
- Perry, Kyle (2011), “Implicit beliefs about writing: a task-specific study of implicit beliefs”, en *Open access theses and dissertations from the college of education and human sciences*.
- Pozo, Juan Ignacio, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, María del Mar Mateos, Elena Martín Ortega y Montserrat de la Cruz (coords.) (2007), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Graó.
- Pozo, Juan Ignacio, Nora Scheuer, Mar Mateos y María del Puy Pérez (2007), “Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”, en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de aprender y enseñar*, Barcelona, Graó, pp. 95-132.

- Rodrigo, María José, Javier Rodríguez y Javier Marrero (1993), *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.
- Rosenblatt, Louise (2002), *La literatura como exploración*, México, FCE.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992), “Dos modelos explicativos de la composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 58, pp. 43-64.
- Scheuer, Nora, Montserrat de la Cruz, Juan Ignacio Pozo, María Faustina Huarte, María Belén Bosch, Alejandra Bello y Nora Baccalá (2007), “Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura”, en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de aprender y enseñar*, Barcelona, Graó, pp. 135-151.
- Schraw, Gregory y Roger Bruning (1996), “Readers’ implicit models of reading”, *Reading Research Quarterly*, vol. 31, núm. 3, pp. 290-305.
- Villalón, Ruth y Mar Mateos (2009), “Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 2, pp. 219-232.
- White, Mary Jane y Roger Bruning (2005), “Implicit writing beliefs and their relation to writing quality”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, pp. 166-189.

Creencias epistemológicas y estrategias de lectura de múltiples textos en la formación de investigadores

Mercedes Zanotto González

Martha Leticia Gaeta González

INTRODUCCIÓN

Las disciplinas que estudian los procesos de lectura académica han señalado con distintos niveles de explicitud la relevancia que tienen para la formación de investigadores en programas doctorales la gestión, el análisis e integración de información documental perteneciente a múltiples fuentes, que favorezca la construcción de conocimiento teórico y metodológico por parte del doctorando, así como la escritura de textos científicos que puedan ser publicados. Es decir, se trata de que el estudiante reconozca sus propias ideas, a partir del entendimiento, reflexión y planteamiento de posibles vías para la orientación de proyectos de investigación. Dichos procesos implican el desarrollo de prácticas lectoras académicas/científicas de un alto nivel de complejidad que resulta necesario conocer e investigar con mayor profundidad para aportar las alternativas metodológicas en la enseñanza de los procesos que pueden favorecer estas prácticas de lectura en los programas doctorales destinados a la formación de investigadores.

Esta necesidad existe en el sistema educativo mexicano, para el que aún resultan escasas las investigaciones en esta área temática, especialmente sobre los procesos estratégicos de comprensión lectora de múltiples textos o intertextual en la formación de investigadores. Dado ello, en el presente texto nos proponemos analizar de manera interrelacionada un conjunto de aspectos que las investigaciones recientes comienzan a explorar en lo referente a la comprensión lectora de múltiples fuentes, aunque no de manera articulada desde los

aspectos que consideramos. En este sentido, a continuación abordaremos, en primer lugar, lo que concierne a las creencias epistemológicas y su influencia en las prácticas de lectura académica de múltiples textos. De manera subsiguiente, expondremos el modelo interaccional y el modelo de documentos que explican los procesos de comprensión lectora intratextual y multitextual, respectivamente. Así, también analizaremos el modelo de Múltiples Documentos y Tareas basadas en la Relevancia, Evaluación y Extracción de Contenido o *Multiple Documents-Task-Based Relevance Assessment and Content Extraction* (MD-TRACE) a la luz de los conceptos principales que configuran la noción de las estrategias de comprensión lectora que tienen como sustrato teórico principal la concepción constructivista.

CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DE MÚLTIPLES TEXTOS

En el campo de la psicología educativa, distintos estudios indican la existencia de una clara influencia de las creencias epistemológicas en la realización de actividades académicas de lectura llevadas a cabo por parte de los estudiantes universitarios (Bråten y Strømsø, 2006; Bråten, Strømsø y Samuelstuen, 2008). Las investigaciones apuntan a la existencia de una relación estrecha entre determinadas creencias epistemológicas y los procesos de comprensión lectora.

La epistemología, como sabemos, corresponde a una rama de la filosofía que se aboca al estudio de la naturaleza, la fuente y la justificación del conocimiento. En el campo de la psicología y la filosofía han sido temas de creciente interés el desarrollo de una epistemología personal y el de las creencias epistemológicas, entendidas éstas como las ideas que tiene una persona con respecto a cómo el ser humano llega a conocer las teorías y creencias que tiene sobre lo que es el conocimiento y la manera en que estas creencias influyen o son parte de procesos cognitivos (Hofer y Pintrich, 1997). Estos tres últimos aspectos nos interesa abordarlos; especialmente, el último en relación con los procesos de lectura intertextual.

A partir de los años noventa hasta el presente siglo se han llevado a cabo un conjunto de investigaciones que han permitido ampliar nuestro conocimiento en torno a las concepciones epistemológicas y su vínculo con la comprensión de un solo texto (Schraw, Bendixen y Dunkle, 2002; Schommer, 1990). Asimismo, a identificar las dimensiones que integran dichas creencias epistemológicas (Bråten *et al.*, 2008; Hofer y Pintrich, 1997). También han permitido detectar su influencia en los procesos de comprensión lectora de múltiples textos (Bråten y Strømsø, 2006; Bråten *et al.*, 2008; Bråten, Britt, Strømsø y Rouet, 2011; Ponce y Carrasco, 2010; Sarmiento, Carrasco y Tello, 2009), así como su vínculo con los procesos de desarrollo de textos argumentativos (Bråten, Ferguson, Anmarkrud, Strømsø y Brandmo, 2014).

Las presentes investigaciones indican que para profundizar en la comprensión del fenómeno lector resultaría necesario examinar la dimensión correspondiente a las creencias epistemológicas, que generan un impacto en dicho proceso y que consideramos que también podrían ejercer influencia en las estrategias que utiliza o no el lector. En este trabajo comprendemos las estrategias de lectura como una actividad caracterizada por los siguientes aspectos que forman parte de todo proceso estratégico vinculado con el aprendizaje: a) *conciencia*: corresponde a la capacidad metacognitiva que le permite a la persona reflexionar acerca de sus objetivos y de los procesos que le permitirán lograrlos; b) *adaptabilidad*: entendida como el proceso de anticipar y planificar los cursos de acción, de acuerdo con las condiciones que se presentan para luego evaluar y reajustar el proceso; c) *eficacia*: corresponde a la detección y respuesta a las condiciones, las más importantes de una situación, otorgándoles mayor prioridad que a otras; d) *sofisticación*: proceso mediante el cual una estrategia puede diversificarse en sus distintas posibilidades de aplicación (Monereo, 1997).

Especialmente, las estrategias que se requieren en las prácticas lectoras de alta exigencia que se llevan a cabo para la formación de investigadores en los programas doctorales, que implican la construcción de autoría científica, en la que resulta esencial transitar desde un posicionamiento dependiente de otros investigadores al de un investigador autónomo (Carrasco y Kent, 2011).

Las creencias epistemológicas son definidas por Hofer y Pintrich como “creencias individuales acerca de la naturaleza del conocimiento y del proceso del conocer” (1997: 117). Estos autores, por medio de la utilización de métodos cualitativos, comprobaron la existencia de dos categorías fundamentales que integran el constructo de creencias epistemológicas y sus dimensiones correspondientes, las cuales se presentan a continuación.

La primera categoría corresponde a la Naturaleza del conocimiento (creencia acerca de lo que es el conocimiento), se compone de dos dimensiones:

- a) *Certeza del conocimiento* integrada por un *continuum* en el cual uno de sus extremos corresponde a la concepción de que el conocimiento es absoluto e inmodificable (creencia considerada ingenua por los autores) y, por otra parte, en su extremo contrario se tiene la concepción de que el conocimiento es tentativo y global (creencia definida por los autores como sofisticada).
- b) *Simplicidad del conocimiento*: incluye un *continuum* que inicia con la creencia de que el conocimiento consiste en la acumulación de más o menos hechos aislados (creencia ingenua) y presenta en su otro extremo la creencia de que el conocimiento consiste en un alto nivel de interconexión conceptual (creencia sofisticada).

La segunda categoría es la concerniente al proceso de conocer (creencia sobre cómo alguien llega a conocer), se integra por las siguientes dimensiones:

- a) *Fuente del conocimiento*: se refiere a cuál es el origen del conocimiento e incluye un *continuum* que abarca desde la idea de que el conocimiento se origina fuera del aprendiz y reside en una autoridad externa (creencia ingenua) o en el sentimiento de lo que es correcto hasta la creencia de que el conocimiento es construido activamente por la persona en interacción con otros (creencia sofisticada).
- b) *Justificación del conocimiento*: concierne a aquello que permite hacer válido al conocimiento; abarca un *continuum* que inicia

en la creencia de que el conocimiento se fundamenta a través de la observación y la autoridad (creencia ingenua) o en el sentimiento de lo que es correcto y que concluye con la concepción de que el conocimiento se justifica mediante la utilización de diferentes normas de investigación, de evaluación y de integración de diferentes fuentes de información (creencia sofisticada).

En lo que atañe a la dimensión de la simplicidad del conocimiento, que pertenece a la categoría naturaleza del conocimiento, se ha encontrado que aquellos lectores que tienen creencias epistemológicas sofisticadas (se piensa que el conocimiento implica un alto nivel de interconexión conceptual), a diferencia de aquellos que presentan creencias simples o ingenuas (se cree que el conocimiento se constituye por la acumulación de más o menos hechos aislados), son lectores conscientes de la relación entre los diversos textos leídos y pueden establecer enlaces de manera voluntaria entre los diferentes escritos (Bråten y Strømsø, 2006), lo que implica elaborar una representación adecuadamente integrada de la información perteneciente a múltiples textos. Con respecto a la dimensión sobre la certeza del conocimiento, Strømsø *et al.* (2008) encontraron que aquellos lectores que creían que el conocimiento sobre el tema era tentativo obtuvieron una mejor comprensión lectora intertextual que aquellos que consideraban el conocimiento absoluto e inmodificable.

En cuanto a la fuente de conocimiento, la investigación realizada ha identificado que los lectores que consideran que el conocimiento es transmitido por expertos han obtenido mejores resultados en la lectura de múltiples textos que aquellos que creen que el conocimiento se construye activamente por la persona (Bråten *et al.*, 2008). Al respecto, señalan que puede deberse a que el lector que otorga demasiada relevancia a su propio punto de vista, por sobre el de los expertos, podría generar interpretaciones con un mayor nivel de subjetividad y con ello también obtener una comprensión con lagunas y menor integración intertextual. Sobre la dimensión de justificación del conocimiento, Bråten y Strømsø (2010) encontraron en estudiantes de leyes que aquellos que creen que la justificación de su

conocimiento debe estar fundamentada en normas de investigación tuvieron mejores resultados en la comprensión de múltiples textos que aquellos que creían que el juicio se obtiene a través de la propia opinión o el sentido común.

En lo que concierne a la dimensión sobre la fuente del conocimiento, como parte de las creencias sobre el proceso de conocer, de acuerdo con Bråten *et al.* (2008) se corresponde con las concepciones epistemológicas acerca de la lectura abordadas por Schraw y Bruning (1996). Las creencias acerca de la lectura corresponden a un conjunto de ideas sobre el proceso de leer y de comprender un texto, así como también sobre el rol del lector. El conjunto de dichas ideas configura un determinado modelo de creencias sobre la lectura. Los presentes autores pusieron de manifiesto dos principales concepciones:

- a) *Modelo transmisivo* (TM): en el que el lector concibe la lectura como un proceso unidireccional y lineal mediante el cual el significado se extrae del mensaje que quiere transmitir el autor y que es trasladado al texto de una manera objetiva.
- b) *Modelo transaccional* (TA): que considera la comprensión un proceso en el que el lector construye de manera dinámica el significado a partir de sus conocimientos y experiencias. A su vez, leer se entiende como una actividad de transformación en la que intervienen aspectos subjetivos y objetivos, y el lector establece un vínculo con la información que el texto aporta.

Al respecto, Schraw y Bruning (1996) registraron que aquellos lectores con elevadas creencias transaccionales generan procesos inferenciales que favorecen la comprensión temática al establecer un vínculo entre el contenido del texto y los conocimientos del lector. Así también construyen un modelo mental que resulta coherente con el contenido que aporta el escrito y obtienen una mejor comprensión holística o global de la información, aunque recuerdan menos datos o hechos específicos que los lectores con creencias transmisivas, quienes parecen predisponerse a enfocar la comprensión hacia contenidos del texto un tanto periféricos o aislados.

Si bien resulta importante analizar las creencias con respecto a la lectura, consideramos esencial investigarlas como un componente de la dimensión que corresponde a la Fuente del conocimiento de las creencias epistemológicas, perteneciente a la categoría Proceso de conocer, propuesta por Hofer y Pintrich (1997). De esta manera, sería posible generar un abordaje contextualizado de dichas creencias sobre la lectura, dentro de la estructura de las creencias epistemológicas, con sus categorías y dimensiones correspondientes. Ello permitiría entender las creencias sobre la comprensión en relación con las creencias sobre el conocimiento. A su vez, en México se han efectuado estudios muy clarificadores con respecto a las concepciones implícitas o teorías implícitas sobre la lectura y su influencia en los procesos de comprensión, los cuales damos a conocer a continuación.

En un estudio realizado en México por Hernández (2008) fueron analizadas las teorías implícitas sobre la lectura, así como el conocimiento metatextual (el conocimiento y la conceptualización que se tiene sobre los textos) de 24 estudiantes de diferentes niveles educativos: secundaria, bachillerato y universidad (carreras de Química y Letras Hispánicas). Mediante la realización de entrevistas semiestructuradas se exploró el conocimiento metatextual y las teorías implícitas que los estudiantes poseen sobre la lectura (Schraw y Bruning, 1996). La información obtenida se analizó de manera cualitativa, dado ello, las categorías utilizadas emergieron en gran medida a partir del proceso inductivo y sistemático de la lectura de los protocolos de entrevista. Los resultados del presente estudio señalan que, en cuanto al conocimiento metatextual o epistemologías del texto, los estudiantes de nivel secundaria demostraron una epistemología que enfatiza la función transmisiva de los textos, así que el lector se ciñe fundamentalmente al significado que aporta el autor, mientras que los de Letras manifestaron una epistemología basada con mayor énfasis en la función generadora y dialógica-comunicativa, lo cual implica que el lector considera que el significado aportado por el autor se complementa con las ideas elaboradas y construidas por el lector.

Sobre las teorías implícitas que tenían los estudiantes en relación con la lectura, Hernández identificó tres variedades: la reproduc-

cionista, la interpretativa y la constructiva. La reproduccionista fue característica de los estudiantes de secundaria y de poco más de la mitad de los de bachillerato, dado que para ellos resultó fundamental obtener y posteriormente reproducir los significados que el autor transmite mediante el texto y de esta manera “saber lo que el texto dice”. Como puede observarse, este tipo de epistemología es afín con la epistemología transmisiva (Schraw y Bruning, 1996).

Una segunda teoría es la interpretativa, en la cual el proceso lector se entiende como una actividad que depende en gran medida del papel activo del lector, la cual empezó a emerger en los estudiantes de bachillerato y predominó en los de Química.

La tercera teoría es la constructiva, que fue mayoritaria en los alumnos de Letras y se caracteriza por una aceptación de que el lector construye los significados a partir de lo que el autor dice en su texto, y en esta construcción el lector puede asumir actitudes valorativas y críticas frente a la información que el escrito aporta o acerca de la forma en la que el autor expresa los contenidos. Al respecto, Hernández (2008) señala que las presentes teorías son auténticas construcciones que toman forma en la singularidad de cada una de las personas y que se reestructuran o se redefinen gradualmente con la edad escolar, en la medida en que el estudiante se hace partícipe de determinadas prácticas académicas, que varían considerablemente de un ámbito disciplinar a otro, y sociales más complejas y también en tanto reflexiona progresivamente sobre ellas.

Otro estudio realizado por las investigadoras mexicanas Moore y Narciso (2011) exploró, a partir de la antropología cognitiva, la utilización de tres modelos epistémicos sobre la lectura (transmisivo, traslacional y transaccional) propuesto por Schraw y Bruning (1996) y su relación con la asiduidad lectora en estudiantes universitarios. La muestra estuvo constituida por 15 estudiantes de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Se utilizó la entrevista semiestructurada como método para la obtención de información referente a hábitos de lectura, actitudes y creencias con respecto a la comprensión lectora. Asimismo, se emplearon protocolos verbales, también denominados *Thinking-Aloud* para analizar el modelo epistémico del lector. Los participantes aplicaron dicho

protocolo para la lectura de un texto en español y de manera previa recibieron entrenamiento para su utilización.

Los resultados obtenidos en el presente estudio muestran que un número menor de participantes se sitúa en el modelo de transmisión (dos lectores) y en el de traslación (dos lectores). A su vez, un número mayor de participantes se ubica en el modelo transaccional (seis lectores) y se observa que algunos de los alumnos utilizaron una gama de estrategias pertenecientes a distintos modelos epistémicos de lectura (transmisión-traslación y traslación-transaccional), por lo cual fueron caracterizados como modelos mixtos (cinco lectores), quienes permitieron identificar transiciones entre los modelos.

En un segundo análisis se obtuvieron tres categorías nuevas que son compartidas en los tres modelos iniciales de lectura: 1) variación en el uso de estrategias de acuerdo con el tipo de textos, 2) personalización o grado de involucramiento personal con él mismo, y 3) crítica o capacidad de ofrecer una reacción crítica frente al texto. Por su parte, la categoría de personalización fue un factor importante relacionado con algunos de los modelos mixtos que presentan posibilidades para generar una transición a un modelo de mayor complejidad. Dado ello, las autoras señalan que la enseñanza de estrategias de personalización podría favorecer la presente transición.

Asimismo, en México han sido estudiados los procesos de comprensión lectora de múltiples textos y la manera en que la epistemología personal influye en dicha comprensión. Al respecto, Sarmiento *et al.* (2009) muestran los avances de la réplica mexicana de estudios noruegos (Bråten *et al.*, 2008; Strømsø *et al.*, 2008) sobre comprensión intertextual entre estudiantes universitarios, que explican cómo la epistemología personal influye en la comprensión de múltiples textos sobre temas complejos. El estudio también se realizó en Estados Unidos y España (Gil, Bråten, Vidal-Abarca y Strømsø, 2010), este último permitió contar con instrumentos en español que se aplicaron a una muestra de 275 estudiantes de bachillerato y licenciatura en Puebla (Sarmiento *et al.*, 2009).

El cuestionario empleado para evaluar la epistemología personal, TSEBQ por sus siglas en inglés (*Topic Specific Epistemic Belief Questionnaire*), fue desarrollado por Bråten *et al.* (2008) y se susten-

ta en el modelo teórico general de epistemología personal de Hofer y Pintrich (1997), explicado previamente. También en el estudio de Sarmiento *et al.* (2009) fueron aplicados instrumentos que indagaron sobre los siguientes aspectos: datos sociodemográficos, datos sociolectores, conocimiento previo, interés y creencias epistemológicas (escala Likert). Se solicitó la lectura de siete textos con la indicación explícita del propósito: “leerlos para resumir” o “leerlos para argumentar o elaborar un ensayo” y la tarea final fue escribir en una hoja un resumen o un ensayo a partir de la lectura de los textos. El presente trabajo señala que los datos obtenidos al momento se encontraban siendo analizados.

Otro estudio, en la misma línea del anterior, es el que efectuaron Ponce y Carrasco (2010) con estudiantes de licenciatura, en el que también se analizó la epistemología personal y su influencia en los procesos de comprensión lectora de múltiples textos. Los instrumentos aplicados corresponden a los que fueron utilizados por Sarmiento *et al.* (2009), los cuales permitieron obtener resultados que hacen evidente que la epistemología personal refleja las trayectorias sociodemográficas y lectoras y, a su vez, condiciona las habilidades de lectura de múltiples textos. También se identificó que los participantes tienen un perfil ingenuo de creencias epistemológicas con respecto a la justificación del conocimiento y con tendencia hacia la sofisticación con relación a la fuente, lo que implica un bajo nivel de desarrollo en lectura de múltiples textos. Esto, refieren los autores, hace necesario para los gestores académicos e investigadores llevar a cabo estudios con la finalidad de identificar y atender estas epistemologías, a manera de generar estrategias que permitan el desarrollo de habilidades lectoras de múltiples textos.

De acuerdo con los estudios revisados previamente, se destaca la relación estrecha entre creencias epistemológicas y comprensión lectora de uno y de múltiples textos, lo cual resulta clave observar en procesos de formación de investigadores, en los que se pretende generar nuevo conocimiento disciplinar. De acuerdo con lo anterior es importante analizar la relación que guardan las creencias epistemológicas y los procesos de comprensión lectora multitextual en contextos de investigación, dado que precisamente este tipo de

lectura se encuentra enfocada a la gestión y elaboración de extensos volúmenes de información documental especializada que resulta clave para sustentar los diseños metodológicos de los estudios científicos. Así, las creencias epistemológicas se vinculan con un tipo de lectura que se enfoca al aporte de nuevo conocimiento y, en este sentido, resulta pertinente conocer detalladamente cómo ambas se interrelacionan para entender con mayor profundidad los procesos comprendidos en la formación de investigadores.

ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA DE MÚLTIPLES TEXTOS Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN EL POSGRADO

El análisis de las creencias epistemológicas y su repercusión en las estrategias de lectura de múltiples textos requiere, en primera instancia, contar con enfoques que expliquen en qué consisten los procesos de comprensión de textos. Dado ello, consideramos necesario, por una parte, el abordaje del modelo interaccional de la comprensión lectora de Van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch (1994 y 1998) y, por otra parte, el modelo de documentos (Perfetti, Rouet y Britt, 1999), el cual se enfoca en la lectura de múltiples textos y corresponde a una extensión del modelo interaccional. Igualmente, es importante entender los procesos de comprensión lectora de múltiples textos en el marco de determinados contextos de lectura que, de acuerdo con Rouet y Britt (2011), tienen claras repercusiones en el desempeño estratégico del lector, ya que éste necesita aproximarse al escrito con determinadas necesidades y propósitos (ej. elaborar una síntesis de los textos, redactar un ensayo o comentar los textos en clase, entre otros). En este caso, considerando los aportes de Snow & The RAND Reading Study Group (2002), los autores señalan la importancia de la relación entre las dimensiones del texto y de la tarea de lectura para configurar el proceso lector. Este aspecto forma parte central del modelo denominado MD-TRACE (*Multiple Documents-Task-Based Relevance Assessment and Content Extraction*), el cual aporta una aproximación contextualizada a los procesos lectores.

El modelo de la comprensión del texto que aportan Van Dijk y Kintsch (1983), y Kintsch (1994, 1998) permite hacer una clara distinción entre memorizar el texto y aprender a partir de éste. Aprender implica una comprensión profunda del tema que el escrito aborda, a diferencia del entendimiento superficial que se precisa para un proceso de memorización, en el que se reproduce el contenido del texto. En este modelo, el proceso de discernimiento se constituye por diferentes niveles de representación mental de la información del contenido del escrito, los cuales forman parte de un *continuum* cuyos extremos abarcan desde una capacidad superficial hasta una comprensión profunda.

El primer nivel de comprensión es denominado estructura de la superficie o el código de superficie (*surface code*); en éste, el lector construye una representación mental del conjunto de palabras y frases, así como de la relación lingüística que existe entre éstas. El segundo nivel corresponde al de texto-base (*text-base*) en el que, a partir del nivel previo, se construyen representaciones de las estructuras semánticas y retóricas del texto, lo cual aporta elementos al lector que le permiten recordar el contenido del escrito. El tercer nivel es el modelo de la situación (*situation model*), que corresponde a una comprensión profunda del texto en la que, a partir de los conocimientos previos, el lector elabora la información del texto y posteriormente la integra a aquéllos. Este nivel se logra sólo si la construcción del texto-base lo precede. En el modelo de situación, el lector obtiene una representación global del texto que a su vez es coherente con la información que éste aporta. El modelo de situación contempla todo el conocimiento que en el texto se deja implícito o que se presupone. Asimismo, favorece el desarrollo de procesos de aprendizaje al establecer un vínculo entre los conocimientos previos y el contenido del texto.

El modelo interaccional de comprensión lectora de un solo texto o intratextual, revisado de manera previa, se encuentra relacionado directamente con el modelo de documentos (Perfetti *et al.*, 1999) para la lectura de múltiples textos. Así, el modelo de documentos está integrado por el modelo intertextual y el modelo de situación, explicado anteriormente.

El modelo intertextual requiere que el lector inicialmente construya una representación de los contenidos de cada uno de los textos, denominada “nodo de documento”. El presente nodo de documento se constituye por tres componentes esenciales que se relacionan entre sí: *la fuente*, *los objetivos retóricos* y *el contenido del texto*, que expondremos a continuación:

- a) *La fuente* aporta un marco de referencia para que el lector pueda evaluar el contenido del texto y se encuentra integrada por la representación de la identidad del autor, el contexto y la forma del texto. Los aspectos que integran la identidad del autor son el nombre, el estatus, la motivación para comunicar el contenido y la evaluación que hace el lector de la perspectiva del autor. En lo que corresponde al contexto, éste incluye el marco histórico (lugar en el que el documento fue creado, periodo histórico y contexto cultural). Lo concerniente a la forma del texto implica el estilo de lenguaje y el tipo de documento (conferencia, artículo periodístico, investigación, entre otros).
- b) *Los objetivos retóricos* necesitan ser inferidos por el lector, ya que no suelen ser explicitados. Éstos se encuentran constituidos por la intencionalidad del autor y la audiencia a la que se dirige el texto.
- c) *El contenido del texto* incluye la información principal o la tesis del documento, también lo denominado sinopsis del contenido (Britt, Perfetti, Sandak y Rouet, 1999), que se obtiene a partir de los niveles de comprensión del texto base y del modelo de situación, como fueron planteados de manera previa.

El modelo intertextual da una descripción referente a la representación que genera el lector cuando establece un vínculo entre los componentes de cada uno de los distintos nodos de documento. Los vínculos que pueden establecerse entre un nodo de documento y otro pueden ser diversos. Uno de éstos corresponde al de relaciones causales, de solidaridad (a favor *vs.* oposición; de acuerdo *vs.* desacuerdo; aporte de evidencia a favor *vs.* aporte de evidencia en contra, entre otros), relaciones familiares-temporales (antecesor-predecesor); rela-

ciones intelectuales o estéticas, de mera referencia (citaciones), entre otras. Asimismo, en este tipo de relaciones, además de establecerse un vínculo entre nodos de documento, se genera una representación del modelo de situación con información intertextual; es decir, que integra la información de múltiples textos.

Al hacer referencia al modelo de situación se alude a la representación global de la información que se construye a partir de los distintos vínculos que se generan entre los textos leídos. De este modo, en la lectura de múltiples textos se trataría de lograr una representación lo más completa y precisa de la situación que el conjunto de textos representa. Así como se genera un modelo de la situación a partir de una lectura intratextual, también es necesario construirlo en una lectura intertextual. La representación intertextual pide a su vez que el lector tenga el objetivo de identificar cuáles son los documentos que dan fundamentos a las ideas referentes a su modelo de situación (Bråten *et al.*, 2011).

A su vez, los textos pueden plantear perspectivas diversas y, para lograr una representación integrada de éstas, se hace necesario utilizar una estructura general que funcione bajo un esquema argumentativo (Perfetti *et al.*, 1999), el cual podría ser llevado a cabo por el lector de manera estratégica. Por otro lado, durante el proceso de integración de información intertextual el lector puede considerar inapropiados o sesgados determinados contenidos y no integrarlos a la representación de la situación combinada; en este caso, la información podría incluirse si se toma en cuenta la fuente de los presentes contenidos. De acuerdo con lo anterior, una integración exitosa podría definirse como la creación de una representación organizada y coherente de información superpuesta, mientras de manera paralela se evalúan determinados contenidos en función de la fuente de la cual provienen.

Una vez emprendidos los procesos de lectura intratextuales e intertextuales contamos con referentes importantes para analizar las creencias epistemológicas y su relación con los procesos de comprensión lectora que se llevan a cabo en contextos universitarios en los que se realizan prácticas lectoras de alta complejidad, como las incluidas en la formación de investigadores. En esta lógica, con-

sideramos necesario desarrollar el presente análisis articulándolo con las estrategias de lectura de múltiples textos, las cuales suponen procesos metacognitivos y de autorregulación ajustados a demandas contextuales de lectura que conllevan un abordaje de múltiples textos con contenido especializado, que derivan generalmente en producciones escritas académicas y científicas que se espera que sean publicables.

Abordar el vínculo entre creencias epistemológicas y estrategias de lectura de múltiples textos precisa, por una parte, considerar el modelo interaccional de Van Dijk y Kintsch (1983), referente a la comprensión de un solo texto y, por otra parte, el modelo de documentos (Perfetti *et al.*, 1999), el cual se enfoca a la lectura de múltiples textos. Asimismo, resulta necesario el análisis de los procesos de comprensión lectora de múltiples textos en los que se contemplen específicos contextos de lectura que, de acuerdo con Rouet y Britt (2011), tienen claras repercusiones en el desempeño estratégico del lector, dado que éste requiere aproximarse al escrito con determinadas necesidades y propósitos (ej. elaborar una síntesis de los textos, redactar un ensayo o comentar los textos en clase, entre otros). En este caso, los autores señalan la importancia de la relación entre los aspectos que integran el texto y la tarea de lectura para configurar el proceso lector. Este aspecto forma parte central del modelo denominado MD-TRACE (*Multiple Documents-Task-Based Relevance Assessment and Content Extraction*), el cual aporta una aproximación contextualizada a los procesos lectores, que puede incluir tareas académicas de escritura. El presente modelo contempla un conjunto de cinco pasos cíclicos:

MD-TRACE

Paso 1: modelo de tarea. En este paso se construye una representación de las especificaciones, de los objetivos y de lo requerido para realizar la tarea académica. El lector analiza las condiciones del contexto, tales como límites de tiempo y fuentes de información con las que puede contar. Asimismo, planifica las acciones que puede llevar a cabo para alcanzar los objetivos de lectura y considera un conjun-

to de criterios que lo ayudan a evaluar la relevancia potencial de los textos y de determinados contenidos de éstos.

Paso 2: evaluación que hace el lector de sus conocimientos previos en relación con la demanda de la tarea. Este paso ocurre de manera reiterada durante el proceso de lectura, hasta que el lector adquiere la información que necesita, avanza en el desarrollo de su actividad de lectura y se acerca a la obtención de resultados satisfactorios.

Paso 3: interacción con los documentos. Este paso está conformado por otros tres:

3 a. Selección del documento. La selección de un documento o de un fragmento se puede llevar a cabo a partir de considerar las características de la fuente de información y de su contenido, tales como su relevancia (fiabilidad, utilidad del contenido y posibilidad de acceso a esta información) y su estructura.

3 b. Comprensión del contenido de los textos. El lector se enfoca en la comprensión de cada uno de los textos, de tal manera que construye una representación de su contenido (Kintsch, 1994, 1998), guiado por su objetivo de lectura (McCrudden y Schraw, 2007).

3 c. El lector integra la información de otros textos en una representación coherente y configura un modelo de documentos (Perfetti *et al.*, 1999).

Paso 4: producto de la tarea. El lector genera una producción a partir de la tarea desarrollada que puede contener en la redacción de un cierto texto, al comentar o exponer lo leído, a la expresión gráfica, entre otros. El lector requiere considerar las especificaciones iniciales de la tarea, la información obtenida de los documentos y el tipo de producto que es solicitado.

Paso 5: evaluación del producto obtenido. El lector evalúa los resultados obtenidos a partir del desarrollo de la tarea (calidad con respecto a la representación de la tarea). En el caso de que el producto no cumpla con los requisitos esperados, el lector necesitará retornar a los pasos previos.

El MD-TRACE, como puede observarse, hace referencia a procesos comprendidos en un abordaje estratégico de la lectura. Estos procesos se corresponden con la intencionalidad del lector explicitada mediante el planteamiento de objetivos, así como con la planificación de la lectura, la selección de determinada información en función de dicho objetivo y con la evaluación del proceso lector y del producto obtenido a partir de lo leído, aspectos fundamentales en los procesos estratégicos de lectura (Afflerbach, Pearson y Paris, 2008; Palincsar y Brown, 1984; Paris, Lipson y Wixson, 1983; Pressley, 1995). Aunque, por una parte, guardan ciertas diferencias, dado que generalmente en los estudios sobre estrategias lectoras no se toca la representación de la tarea de lectura y, por otra parte, en el modelo señalado no se hace referencia a los procesos metacognitivos y de autorregulación, que forman parte esencial de las estrategias de lectura y de todo desempeño estratégico vinculado con procesos de aprendizaje.

La metacognición, desde el enfoque psicoeducativo, consiste en el conocimiento y la toma de conciencia de la regulación de los propios procesos cognitivos (Brown, 1987; Flavell, 1979). Este concepto de metacognición se articula a partir de dos dimensiones complementarias entre sí: conocimiento metacognitivo y regulación metacognitiva. El conocimiento metacognitivo constituye el componente declarativo de la metacognición y se refiere, principalmente, a la información que la persona tiene sobre sus propios procesos cognitivos. Implica combinar y equilibrar las siguientes variables: la persona, la tarea y la estrategia. El conocimiento personal incluye las creencias sobre las capacidades, posibilidades y limitaciones de quien ha de resolver la actividad lectora. El conocer las características de la tarea incluye aspectos tales como el tipo de resultado esperado, la amplitud y el grado de dificultad, entre otros.

La regulación metacognitiva constituye el componente procedimental de control de la cognición e incluye los procesos de establecimiento de metas, la planificación de actividades, la supervisión durante el aprendizaje y la revisión y valoración de los resultados (Brown, 1987). Forman parte de lo que se ha denominado “estrategias metacognitivas” (Efklides, 2006). Estas actividades de regulación de la cognición y del aprendizaje se pueden ejecutar antes,

durante y después de realizar la tarea. La planificación se efectúa antes de iniciar la actividad y ayuda al estudiante al establecimiento de objetivos y actividades para solucionar un determinado problema. Incluye algunas o todas las siguientes actividades de control: establecer un objetivo, determinar los recursos disponibles, seleccionar los procedimientos que seguir y programar el tiempo y esfuerzo. Durante la tarea es necesario comprobar si se está cumpliendo el plan establecido y si las estrategias elegidas son las adecuadas, haciendo los ajustes necesarios. Una vez terminada la tarea, se realiza una nueva autoevaluación y mediante los resultados obtenidos se verifica en qué grado se han logrado los objetivos, la eficacia de las estrategias empleadas, etc. (Brown, 1987).

En los procesos de lectura estratégica, la metacognición coadyuva a la toma de conciencia del proceso de comprensión y de los conocimientos previos que se tienen en relación con el contenido del texto, así como también acerca del propio desempeño lector, tan importante para la construcción de la representación de la tarea lectora (Flavell, 1979). A su vez, la autorregulación permitiría modificar la estrategia, dependiendo de las condiciones del contexto de lectura y de los procesos cognitivos del lector (Paris y Winograd, 2003). Así, sería pertinente pensar en un abordaje complementario entre el presente modelo MD-TRACE y el de las estrategias desde una perspectiva sociocognitiva de la lectura, con la finalidad de investigar los procesos estratégicos en la comprensión de múltiples textos y en la utilización de las representaciones del contenido de la lectura para el desarrollo de determinadas tareas académicas.

El entendimiento de la situación en que se encuentran los estudiantes con relación a los procesos de autorregulación de su comprensión lectora se considera, por tanto, como una parte esencial de la comprensión de múltiples textos. Dado ello, la consideración del aprendizaje como una construcción de significado de forma autorregulada resulta relevante, ya que hace referencia a la acción estratégica que la persona lleva a cabo en distintos momentos de su aprendizaje, para lo cual necesita en primer lugar conocer y gestionar su propio conocimiento mediante la metacognición (Solano, González-Pianda, González-Pumariega y Núñez, 2004).

En la comprensión de múltiples textos se requiere integrar en una representación global coherente la información de las diferentes fuentes, mediante procesos cognitivos y de regulación metacognitiva (Wiley, Goldman, Graesser, Sánchez, Ash y Hemmerich, 2009), en los cuales la representación del material leído es el resultado de la transformación de los contenidos de los materiales en conocimiento. De modo que la comprensión se configura como un aspecto fundamental para el aprendizaje autorregulado (Solano *et al.*, 2004).

Los lectores autorregulados son aquellos que establecen propósitos realistas al inicio de la lectura, seleccionan estrategias de comprensión efectivas, monitorean su comprensión del texto y evalúan el avance respecto al objetivo planteado, realizando ajustes en caso de tener problemas de comprensión (Pressley y Wharton-McDonald, 1997; Zimmerman, 1989), aspectos fundamentales cuando el lector necesita gestionar y elaborar la información de textos de contenido especializado. Para que el lector sea capaz de comprender múltiples textos debe conocer los propios procesos implicados (cognitivos, motivacionales y conductuales) y cómo puede regularlos mediante distintas estrategias que necesita llevar a cabo en tres momentos clave de la actividad de leer de manera significativa: antes, durante y después de la lectura.

El proceso de autorregulación de la cognición antes de leer implica planificar y establecer metas específicas, así como la activación de percepciones y conocimiento sobre la tarea, el contexto y sobre sí mismo (Pintrich, 2000). Esta planificación permite al lector situarse en el texto en relación con una determinada actividad de lectura académica, generando tres procesos (Pintrich, 2000; Solé, 1992):

- a) El establecimiento de metas concretas, construyendo de manera clara el objetivo general para leer el texto (ej. comprensión de conceptos específicos, identificación y diferenciación de enfoques teóricos, determinar los aportes de autor con respecto a cierta temática, entre otros).
- b) La activación de los conocimientos previos en relación con el contenido que trabajar.

- c) La activación del conocimiento metacognitivo, a través de la búsqueda activa de lo que se sabe en relación con los nuevos contenidos y las estrategias más adecuadas para abordar el texto.

A partir de la combinación del conocimiento activado en estos tres procesos, los lectores pueden establecer estrategias para una mejor comprensión del texto (Vega, Bañales y Correa, 2011). Cabe señalar que en los estudios de posgrado, dirigidos a la formación de investigadores, los procesos iniciales de lectura, que generalmente se enfocan en aportar los fundamentos teóricos para el desarrollo de un estudio, deben formar representaciones de la tarea en la que se incluya la selección de criterios de búsqueda de información que permita transitar de un tipo de lectura no guiada a una lectura guiada por un propósito (Miras y Solé, 2007), para lo cual son esenciales los procesos de autorregulación.

El proceso de autorregulación de la cognición durante la lectura, refiere a las estrategias cognitivas necesarias para la construcción del significado del texto (ej. paráfrasis, elaboraciones, toma de notas, desarrollo de esquemas, complementar la información con contenidos específicos, entre otros), así como las estrategias metacognitivas (ej. monitoreo, autoexplicaciones) para el control de cómo se va produciendo esa comprensión en el nivel intra e intertexto, con el fin de lograr un determinado objetivo de lectura y para la solución de problemas que se puedan presentar durante el abordaje del texto (Pintrich, 2000). Esto permitiría evaluar el proceso de comprensión lectora, así como la aplicación de estrategias para detectar y solucionar problemas, que permitan construir una representación global y coherente de los múltiples documentos revisados.

Por último, el proceso de autorregulación de la cognición después de la lectura implica las reflexiones y evaluaciones que se generan una vez concluida la lectura, a fin de realizar una valoración global sobre las estrategias utilizadas y su comprensión del texto, relacionándola con sus conocimientos previos. Es importante mencionar que, en situaciones habituales, el lector desarrolla los procesos clave de la actividad lectora no de manera lineal, sino di-

námica y recursiva en distintos ciclos de regulación de la comprensión (Winne, 2001).

Con base en los planteamientos anteriores, se observa el grado elevado de complejidad de los procesos lectores en la investigación, en los que la metacognición y autorregulación son esenciales, dada la estrecha relación entre procesos de lectura intertextual y la construcción de conocimiento disciplinar, la cual supone la construcción de conocimientos en el nivel personal. Asimismo, dado que la comprensión de textos y las creencias epistemológicas se encuentran directamente relacionadas, se esperaría que las presentes creencias estén ejerciendo influencia en dichos procesos metacognitivos y de autorregulación propios de la lectura requerida para el desarrollo de procesos de investigación.

CONCLUSIÓN

A partir de lo anterior, en México se han llevado a cabo investigaciones sobre creencias epistemológicas acerca de la lectura (Hernández, 2008; Moore y Narciso, 2011), así también sobre las creencias epistemológicas y su relación con la comprensión de múltiples textos (Ponce y Carrasco, 2010; Sarmiento *et al.*, 2009) y el vínculo existente entre los conocimientos previos y la comprensión de múltiples textos (Vega, 2011), así como en lo referente a los procesos de autorregulación en la lectura de múltiples textos (Vega *et al.*, 2011) y las estrategias de lectura y producción de textos aplicadas por lectores expertos en la evaluación de textos científicos, el cual tiene un enfoque hacia la formación de investigadores (Zanotto, Monereo y Castelló, 2011). No obstante, resultan escasas las investigaciones sobre creencias epistemológicas y su relación con la comprensión lectora intertextual. Igualmente, sobre las presentes temáticas no contamos con estudios en los niveles de posgrado, en los cuales resulta fundamental el aporte de conocimiento disciplinar a partir de prácticas de lectura y escritura.

Por otra parte, hoy en México se precisan estudios referentes a las creencias epistemológicas y su relación con las estrategias lec-

toras de múltiples textos académicos y el aprendizaje construido a partir de lo que se lee, debido a la relevancia de las estrategias de lectura para la construcción de conocimientos disciplinares, en relación directa con el desarrollo del proceso de investigación.

Dadas las razones anteriores resulta necesaria la indagación en la formación de investigadores, debido a la escala de sofisticación de las prácticas de lectura académica/científica requeridas, las cuales se encuentran directamente relacionadas con procesos de escritura, también altamente complejos. Muchas de estas prácticas, en este contexto formativo, se encuentran centradas en la construcción de autoría, la cual implica transitar hacia el posicionamiento de hablante autorizado (apropiación de conocimientos a partir de la revisión obligada de literatura y reconocimiento de las formas discursivas propias de su disciplina), construir argumentos o desarrollar una retórica científica que permita sustentar puntos de vista y nuevos aportes, así como lograr un reconocimiento legítimo en la comunidad académica (Carrasco y Kent, 2011).

La presente transición debe ser favorecida en los estudiantes mediante el desarrollo de los andamiajes pertinentes en los procesos de enseñanza y de acompañamiento en los programas doctorales, dentro del marco educativo denominado alfabetización académica (Carlino, 2013). Sin embargo, esto difícilmente podrá lograrse si no son comprendidos los procesos cognitivos y sociales implicados en el desarrollo de este tipo de prácticas lectoras en los presentes contextos académicos. En este sentido, consideramos de clara relevancia desarrollar líneas de investigación que permitan profundizar en el análisis de las creencias epistemológicas de estudiantes de posgrado y su impacto en las estrategias de lectura de múltiples textos que ellos aplican y éstas a su vez en la construcción de nuevo conocimiento.

REFERENCIAS

Afflerbach, Peter, David Pearson y Scott Paris (2008), “Clarifying differences between reading skills and reading strategies”, *The Reading Teacher*, vol. 61, núm. 5, pp. 364-373.

- Bråten, Ivar, Helge Strømsø y Marit Samuelstuen (2008), “Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 33, pp. 814-840.
- Bråten, Ivar y Helge Strømsø (2010), “When law students read multiple documents about global warming: examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing”, *Instructional Science*, vol. 38, pp. 635-657.
- Bråten, Ivar y Helge Strømsø (2006), “Constructing meaning from multiple information sources as a function of personal epistemology: the role of text-processing strategies”, *Information Design Journal*, vol. 14, pp. 56-67.
- Bråten, Ivar, Anne Britt, Helge Strømsø y Jean François Rouet (2011), “The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: toward an integrated model”, *Educational Psychologist*, vol. 46, núm. 1, pp. 48-70.
- Bråten, Ivar, Leila Ferguson, Øistein Anmarkrud, Helge Strømsø y Christian Brandmo (2014), “Modeling relations between students’ justification for knowing beliefs in science, motivation for understanding what they read in science, and science achievement”, *International Journal of Educational Research*, vol. 66, pp. 1-12, en doi: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.01.004>>, consultado el 19 de agosto de 2015.
- Britt, Anne, Charles Perfetti, Rebecca Sandak y Jean François Rouet (1999), “Content integration and source separation in learning from multiple texts”, en Susan Goldman, Arthur Graesser y Paul van den Broek (eds.), *Narrative, comprehension, causality, and coherence: essays in honor of Tom Trabasso*, Mahwah, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 209-233.
- Brown, Ann (1987), “Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms”, en Franz Emanuel Weinert y Rainer Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 65-116.
- Carlino, Paula (2013), “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.

- Carrasco, Alma y Rollin Kent (2011), “Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autores de ciencias”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1227-1251.
- Efklides, Anastasia (2006), “Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process?”, *Educational Research Review*, vol. 1, pp. 3-14.
- Flavell, John (1979), “Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-development inquiry”, *American Psychologist*, vol. 34, núm. 10, pp. 906-911.
- Gil, Laura, Ivar Bråten, Eduardo Vidal-Abarca y Helge Strømsø (2010), “Understanding and integrating multiple science text: summary task are sometimes better than argument tasks”, *Reading Psychology*, vol. 31, núm. 1, pp. 30-68.
- Hernández, Gerardo (2008), “Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 38, pp. 737-771.
- Hofer, Barbara y Paul Pintrich (1997), “The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning”, *Review of Educational Research*, vol. 67, pp. 88-140.
- Kintsch, Walter (1998), *Comprehension: a paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter (1994), “Text comprehension, memory, and learning”, *American Psychologist*, vol. 49, núm. 4, pp. 294-303.
- McCrudden, Matthew y Gregory Schraw (2007), “Relevance and goal-focusing in text processing”, *Educational Psychology Review*, vol. 19, núm. 2, pp. 113-139.
- Miras, Mariana e Isabel Solé (2007), “Elaboración y comunicación del conocimiento científico”, en Montserrat Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona, Graó, pp. 83-112.
- Monereo, Carles (1997), “La construcción del conocimiento estratégico”, en María Luisa Pérez Cabaní (coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de las estrategias desde el currículo*, Barcelona, Horsori, pp. 21-34.
- Moore, Pauline y Esther Narciso (2011), “Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1197-1225.

- Palincsar, Anne Marie y Ann Brown (1984), “Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities”, *Cognition and Instruction*, vol. 1, núm. 2, pp. 117-175.
- Paris, Scott, Marjorie Lipson y Karen Wixson (1983), “Becoming a strategic reader”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 8, núm. 3, pp. 293-316.
- Paris, Scott y Peter Winograd (2003), *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principals and practices for teacher preparation*, Washington, Office of Educational Project.
- Perfetti, Charles, Jean François Rouet y Mary Anne Britt (1999), “Toward a theory of documents representation”, en Herre van Oostendorp y Susan Goldman (eds.), *The construction of mental representation during reading*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 99-122.
- Pintrich, Paul (2000), “The role of goal orientation in self-regulated learning”, en Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, pp. 452-502.
- Pressley, Michael (1995), “More about the development of self-regulation: complex, long-term, and thoroughly social”, *Educational Psychologist*, vol. 30, núm. 4, pp. 207-212.
- Pressley, Michael y Ruth Wharton-McDonald (1997), “Skilled comprehension and its development through instruction”, *School Psychology Review*, vol. 26, núm. 3, pp. 448-466.
- Ponce, René y Alma Carrasco (2010), “Prácticas de lectura en educación media superior y superior: la epistemología personal como recurso de lectura”, en II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, Aguascalientes, México.
- Rouet, Jean François y Mary Anne Britt (2011), “Relevance processes in multiple document comprehension”, en Matthew McCrudden, Joseph Magliano y Gregory Schraw (eds.), *Text relevance and learning from text*, Greenwich, Connecticut, Information Age, pp. 19-52.
- Sarmiento, María Alejandra, Alma Carrasco y Patricia Tello (2009), “Lectura de múltiples textos. Explicar la comprensión integrada de textos desde la epistemología personal”, en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.

- Schommer, Marlene (1990), "Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension", *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, pp. 498-504.
- Schraw, Gregory, Lisa Bendixen y Michael Dunkle (2002), "Development and validation of the epistemic belief inventory (EBI)", en Barbara Hofer y Paul Pintrich (eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 261-275.
- Schraw, Gregory y Roger Bruning (1996), "Readers' implicit models of reading", *Reading Research Quarterly*, vol. 31, pp. 290-305.
- Snow, Catherine & the RAND Reading Study Group (2002), *Reading for understanding. Toward a research & development program for reading comprehension*, Santa Mónica, Rand.
- Solano, Paula, Julio González-Pienda, Soledad González-Pumariega y José Carlos Núñez (2004), "Autorregulación del aprendizaje a partir de textos", *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 9, núm. 11, pp. 111-128.
- Solé, Isabel (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- Strømsø, Helge, Ivar Bråten y Marit Samuelstuen (2008), "Dimensions of topic-specific epistemological beliefs as predictors of multiple text understanding", *Learning and Instruction*, vol. 18, pp. 513-527.
- Van Dijk, Teun y Walter Kintsch (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- Vega, Norma Alicia (2011), "Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación", tesis doctoral inédita, Barcelona, Universitat Ramon Llull.
- Vega, Norma Alicia, Gerardo Bañales y Sergio Correa (2011), "¿Cómo los estudiantes universitarios autorregulan su comprensión cuando leen múltiples textos científicos?", en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2209.pdf>, consultado el 19 de agosto de 2015.
- Wiley, Jennifer, Susan Goldman, Arthur Graesser, Christopher Sánchez, Ivan Ash y Joshua Hemmerich (2009), "Source evaluation, comprehension, and learning in internet science inquiry tasks", *American Educational Research Journal*, vol. 46, núm. 4, pp. 1060-1106.

- Winne, Philip (2001), "Self-regulated learning viewed from models of information processing", en Barry Zimmerman y Dale Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*, Mahwah, Nueva Jersey, Laurence Erlbaum, pp. 153-189.
- Zanotto, Mercedes, Carles Monereo y Montserrat Castelló (2011), "Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 133, pp. 10-29.
- Zimmerman, Barry (1989), "A social cognitive view of self-regulated academic learning", *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, núm. 3, pp. 329-339.

El desarrollo de la lectura crítica a través de la identificación de los aspectos contextuales y discursivos argumentativos, como preámbulo a la escritura reflexiva de un ensayo escolar

María Alejandra Gasca Fernández

INTRODUCCIÓN

En la época actual, inmersos en el avance tecnológico al que se enfrentan principalmente los jóvenes, es importante considerar los cambios que se generan en las prácticas lectoras. Los profesores necesitamos desarrollar en los alumnos habilidades de lectura más profunda y crítica, que les permitan aprender dentro y fuera de la escuela.

Para ello, en este artículo, partimos de considerar la lectura (junto con la escritura) como una práctica social situada, inmersa en principios epistemológicos o concepciones de conocimiento que se construyen socialmente, como lo refiere Street (2009); en concordancia con Cavallo y Chartier (2006), quienes plantean que los lectores dan significado a los textos de acuerdo con la forma en que se apropian de ellos en determinadas circunstancias. La lectura constituye una actividad del lenguaje íntimamente relacionada con el contexto sociohistórico en que se da. Ante estas condiciones, lo que caracteriza a un lector competente es que comprende la utilidad y distintos propósitos para su beneficio personal (Meek, 2004: 52).

A su vez, otros autores (Hernández, 2008; Kalman, 2008, Gee, 2005; Lankshear y Knobel, 2008) retoman y fortalecen el papel social que desempeñan la lectura (y escritura) como factores inherentes al proceso alfabetizador de toda persona. En este mismo orden de ideas, para Gee (2005), la alfabetización no debe ser concebida como la capacidad de leer y escribir de manera descontextualizada,

sino las prácticas sociales que implican formar parte de un grupo social (escuela, familia, grupo religioso, etcétera).

Por su parte, Solé (2008) destaca el dominio de la lectura y escritura como poderosos medios para transformar el pensamiento y considera que se puede estar alfabetizado y ser lector en distintos niveles. Para ello, retoma la propuesta de Wells (1987), quien establece cuatro niveles de lectura (o de estar alfabetizado): el *nivel ejecutivo*, que implica el conocimiento y uso del código escrito; el *nivel funcional*, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana; el *nivel instrumental*, que enfatiza el poder de la lectura para obtener información; y el *nivel epistémico*, que permite utilizar la lectura como herramienta de análisis y crítica de los textos, con lo que se provoca la transformación del pensamiento, y no sólo la acumulación de información (Solé, 2008: 6).

La autora agrega a su vez que las distintas formas de lectura a través de la historia (las cuales han sido de tipo *reproductivo*: visión clásica de reproducir el texto literalmente; *escolástico*: el significado está en el texto, son representaciones autónomas de significado, creencia de que los textos pueden hablar por sí mismos; o *crítico*: la lectura como instrumento de pensamiento, para llegar a un significado entre otros posibles) han repercutido en la forma de enseñanza de la lectura y por ende en el resultado de sus productos escritos, con tendencia más a la reproducción que a la función epistémica (Solé, 2008: 2-3).

En este sentido, enseñar a leer es un largo proceso de aprendizaje que involucra aprender a dominar las formas en que se expresa el conocimiento en cada disciplina. Al respecto, Cassany (2006: 61-62) distingue entre *leer las líneas*, la comprensión literal del texto; *leer entre líneas*, se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos, las connotaciones y *leer detrás de las líneas* implica poder leer la ideología que hay detrás de los textos, al cuestionarse ¿qué pretende el autor?, ¿por qué lo escribió?, ¿cuándo y dónde?, ¿con qué discursos se relaciona?, ¿te gusta o no?, ¿estás de acuerdo, por qué? A esta tercera forma de lectura la llama literacidad. Este concepto abarca lo relacionado con los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, identidad, estatus, valores y representaciones culturales en que se inserta el texto.

Sin embargo, en el ámbito educativo, los alumnos se enfrentan al reto de saber leer de manera competente sin tener a veces las habilidades desarrolladas para dicho fin. Por ello, el docente debe proporcionar apoyo de dos maneras, de acuerdo con Sánchez (2010): *ayudar a comprender* y *enseñar a comprender*. La primera contiene una enseñanza implícita donde se *acompaña* a los alumnos durante la lectura de los textos, se crea un contexto de lectura y se aclaran los objetivos de búsqueda. La otra forma de intervención se refiere a una enseñanza explícita para que el alumno sea competente y aprenda estrategias de manera deliberada y sistemática para comprender los textos.

La lectura y comprensión de los textos incluye la elaboración de distintos tipos de representaciones mentales, lo que nos lleva a tener tres tipos de comprensión: *superficial*, *profunda* y *crítica*. La lectura *superficial* se limita a extraer el significado contenido en el texto; la *comprensión profunda* conlleva una interpretación del texto; mientras que la *comprensión crítica* se refiere al proceso consciente de lectura que sigue el lector. Esto le permite encontrar contradicciones en textos de distintos autores, puede estar de acuerdo o no, además de considerar las propiedades textuales (Sánchez, 2010: 45).

Es así que cuando se genera una *representación superficial* se retienen los significados de las palabras, no las palabras mismas, lo cual permite recordar o parafrasear los contenidos de un texto (*extraer* y pensar *en* lo que dice el texto). Por otro lado, a través de una *comprensión profunda* se logra ir más allá de la lectura textual y resolver nuevos problemas, lo que conlleva una visión más amplificada del mundo del lector (*interpretar* y pensar *con* el texto). Finalmente, la *comprensión crítica* permite *repensar* el texto y llegar a una reflexión y construcción más profundas.

De lo anterior se extrae la importancia de proporcionar ayudas adecuadas a los alumnos considerando qué obtienen realmente de acuerdo con los distintos tipos de textos a los que se enfrentan y las actividades de lectura que se llevan a cabo en el aula. El profesor puede recurrir a los procesos *cálidos* que implican una dimensión *motivacional-emocional*. Estos elementos motivacionales Sánchez (2010) los plantea en tres momentos:

La primera fase es de naturaleza *deliberativa* y nos permite contestar dos grandes preguntas: ¿por qué hacerlo? y ¿puedo hacerlo? La segunda es de naturaleza *volitiva* y se relaciona con otra cuestión capital: ¿cómo conservar mi objetivo? Finalmente, el tercer momento, *evaluativo*, se relaciona con el tipo de explicación motivacional que nos damos para entender los resultados alcanzados: ¿cómo explicarnos a nosotros mismos el nivel de éxito obtenido? (Sánchez, 2010: 56).

Lo anterior permite conocer las emociones relacionadas con la visión que los alumnos tienen de sí mismos, de éxito o fracaso, y de esta manera construir explicaciones que permitan entender los resultados y las metas logradas.

Tanto los procesos *fríos* como *cálidos* son importantes, aunque debe haber una selección pertinente de ayudas, pues no se pueden dar todas al mismo tiempo, hay que saber *elegir*; también se deben considerar nuestros conocimientos sobre las competencias incluidas en la lectura y su proceso de adquisición.

Finalmente, cabe recalcar que para comprender un texto se requiere poner en marcha ciertos recursos por parte del lector, que tienen que ver con su interés, su implicación o compromiso en la tarea, pero también sus conocimientos previos y nivel de competencias contenidas en la lectura.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1999), a través de una intervención instruccional. La experiencia educativa se aplicó a un grupo de tercer semestre que cursaba la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aunque el análisis profundo se realizó con diez alumnos de 16 años de edad de distinto nivel de rendimiento académico.

El objeto de estudio general fue el desarrollo de las habilidades argumentativas en los alumnos de bachillerato, a través de la lectura

crítica y escritura académica (epistémica) de un ensayo escolar con secuencia argumentativa, como parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, en sus clases cotidianas.

A su vez, se tomaron en cuenta los siguientes objetivos específicos:

1. Considerar las concepciones de los alumnos con respecto a la lectura crítica y la función epistémica que implica la producción académica de un ensayo escolar.
2. Analizar los elementos de lectura crítica a partir de la identificación de los aspectos contextuales (propósito y tesis del autor; datos destacados) y discursivos (tipología textual, estructura textual, tesis y argumentos que le dan sustento, así como la comprensión del lenguaje utilizado), como preámbulo a la escritura reflexiva de un ensayo escolar.
3. Analizar los recursos argumentativos utilizados por los alumnos durante la producción escrita de un ensayo escolar con un tema en común: *La legalización de las drogas*.
4. Diseñar una propuesta educativa que permita promover el desarrollo de las habilidades argumentativas en alumnos de bachillerato.

A continuación se presenta el procedimiento realizado al elaborar su ensayo escolar. Cabe señalar que en el presente trabajo haremos referencia a la segunda fase del estudio: la lectura crítica de tres textos con el tema: *La legalización de las drogas*. Para ver los resultados de la referida investigación de manera integral, consultarlos en Gasca (2013).

Tabla 1. Fases, dimensiones y categorías de análisis

| Fases | Dimensiones | Categorías |
|-----------------------------|---|---|
| Diagnóstico (Una sesión) | I. Concepciones previas sobre la lectura crítica, el ensayo escolar y la argumentación. | • Modelos o creencias implícitas predominantes. |

Tabla 1 (continuación)

| Fases | Dimensiones | Categorías |
|--|---|--|
| Lectura crítica de los textos (dos sesiones) | II. Nivel de lectura crítica y comprensión de tres textos acerca del tema seleccionado. | a) Aspectos contextuales: <ul style="list-style-type: none"> • Propósito y tesis del autor. • Datos destacados. b) Aspectos discursivos: <ul style="list-style-type: none"> • Tipología textual. • Estructura textual. • Tesis y argumentos que le dan sustento. • Comprensión del lenguaje utilizado. |
| Aplicación del segundo cuestionario. (cuatro sesiones) | III. Escritura académica: planificación, textualización, revisión. | a) Estructura argumentativa del ensayo: <ul style="list-style-type: none"> • Exordio. Tema, propósito, auditorio y lenguaje (formal). • Narración/exposición (de hechos). • Argumentación. • Epílogo. b) Habilidades argumentativas: <ul style="list-style-type: none"> • Elocuencia del discurso argumentativo. • Validación de los argumentos. • Establece contraargumentos y refutaciones. c) Aspectos formales: <ul style="list-style-type: none"> • Propiedades textuales. • Intertextualidad. |

LECTURA CRÍTICA Y COMPRENSIÓN TEXTUAL

Enseguida se presentan los resultados obtenidos sobre la lectura crítica y comprensión de los textos leídos previos a la elaboración del ensayo escolar.

Tabla 2. Identifica el propósito del autor

| Dimensión | Categorías de análisis | Porcentaje |
|---|---|------------|
| Texto 1. ¿Qué son las adicciones? ¹ | a) Informar sobre la función de las drogas, principales conceptos, qué es la adicción, tipos, formas de consumo, consecuencias físicas y emocionales, estrategias para combatirlas y diversas causas y consecuencias, terapias. | 100% |

1 ¿Qué son las adicciones? ILCE. Es un texto expositivo que tiene como finalidad informar sobre los tipos, causas y consecuencias del consumo de drogas. Aunque el propósito es claro, hay valoraciones del autor que infiere una postura de rechazo y cuidado para no caer en ellas (tesis). Tomado de <http://redescolar.ilce.edu.mx/educontinua/educ_civica/La_Gracia/Drogas/Adicciones.htm>.

Tabla 2 (continuación)

| Dimensión | Categorías de análisis | Porcentaje |
|--|--|------------|
| Texto 2. Calderón se opone a la legalización de las drogas en México. ² | a) Dar a conocer por qué el presidente Calderón se opone a legalizar las drogas. | 80% |
| | b) Dar a conocer otras opiniones del público lector sobre la nota. | 40% |
| | c) Sin respuesta. | 20% |
| Texto 3. Legalizar. Un informe ³ | a) Informar sobre la situación por la que atraviesa México ante la legalización de las drogas. | 80% |
| | c) Persuadir. | 20% |
| | b) Sin respuesta. | 10% |

Texto 1: los diez alumnos (100%) identificaron el propósito del autor, informar sobre las adicciones:

A3. Vanessa: su tesis lo lleva al propósito de dar información acerca de las adicciones, sus causas y sus consecuencias para saber cuáles son las sustancias que provocan dicho efecto y cuáles son las repercusiones que ocasionan a un adicto.

Texto 2: la mayoría de los alumnos identificó el propósito del autor, en este caso, dar a conocer la postura del presidente Calderón sobre la legalización de las drogas en México, acorde con el objetivo de cualquier nota informativa o noticia.

A1. Antonio: darnos a conocer por qué el presidente actual de los Estados Unidos Mexicanos, Felipe Calderón, no quiere legalizar las drogas basándose en hechos reales y situaciones que él cree convenientes para la nación.

- 2 Calderón se opone a la legalización de las drogas en México. ELPAIS.com. El texto es una noticia o nota informativa en formato digital, lo cual permite que los lectores puedan plasmar su opinión acerca de la declaración del presidente Felipe Calderón con respecto a la posible legalización de las drogas en México. Por lo tanto, la tesis de la fuente no está manifiesta, aunque sí hay valoraciones, las cuales se combinan con la postura de Calderón, además de los puntos de vista de los lectores con respecto al tema. Tomado de <http://www.elpais.com/solotexto/articulo.html?xref=20100804elpepuint_3&type=Tes&anchor=elpepuint>.
- 3 Legalizar. Un informe. Nexos. El texto es un informe que proporciona con detalle datos y estadísticas acerca de la problemática, resultado de la prohibición del uso de las drogas en el nivel mundial. Por ser un informe o texto predominantemente expositivo, tampoco plantea la tesis de manera explícita, pero sí da valoraciones acerca del tema y propuestas de solución a través de su legalización. Tomado de <<http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Artic le=575418>>.

A su vez, cuatro alumnos agregaron que el propósito del autor era conocer las opiniones del público lector, lo cual tiene que ver con los nuevos formatos de los periódicos en línea, ya que permiten la interacción con los usuarios.

Texto 3: el propósito de este texto fue identificado por la mayoría de los alumnos. Consideran que es dar información acerca de la situación que enfrenta México ante el polémico debate de la legalización de las drogas. Lo consideran como un medio de transmisión de información.

AT Antonio: *darnos a conocer el balance mundial de la legalización de las drogas con una amplia gama histórica con fechas y lugares concisos.*

Por otro lado, dos alumnos sí perciben que el propósito del autor, aunque no explícitamente, tiene fines persuasivos, y un alumno no respondió a la pregunta.

Con base en los anteriores resultados, es necesario enfatizar a los alumnos que los textos, aunque correspondan a un género textual y secuencia discursiva predominante: informar, narrar, dar conocimiento, persuadir, llevan una carga valorativa, pues no son neutros.

Tabla 3. Identifica la tesis del autor

| Dimensión | Categorías de análisis | Porcentaje |
|---|---|------------|
| Texto 1. ¿Qué son las adicciones? | a) La tesis es qué son las adicciones, los tipos, la clasificación de las drogas en general. | 10% |
| | b) La tesis del autor es una tesis en contra, pues trata de convencer de no usar las drogas. | 20% |
| | c) Sin respuesta (no la identifica). | 70% |
| Texto 2. Calderón se opone a la legalización de las drogas en México | a) Identifican la tesis de Calderón en contra de la legalización. | 80% |
| | b) Identifican la tesis de <i>El país</i> (enunciador): "la postura del presidente se ha debilitado por las dudas que suscita la principal acción de su gobierno convertida en toda una cruzada". "El peso de los cadáveres". | 20% |
| | c) Identifican la tesis de otros lectores. | 10% |
| | d) Sin respuesta. | 10% |

Tabla 3 (continuación)

| Dimensión | Categorías de análisis | Porcentaje |
|-----------------------------------|--|------------|
| Texto 3. Legalizar. Un informe | a) Los beneficios que traería la legalización de las drogas. | 80% |
| | b) No especifica. | 20% |

Texto 1: Un alumno consideró que la tesis se refiere a la información general que ofrece el texto. Confunde la tesis del autor que viene implícita en el texto con el contenido que se aborda.

A2. Karen: *la tesis es qué son las adicciones, los tipos, la clasificación de las drogas en general, cómo son estas adicciones y las consecuencias que atraen tanto en lo físico como en lo psicológico, en lo personal y en lo social.*

Por otro lado, dos alumnos declararon que la tesis del autor es una posición en contra de las drogas al manifestar que éstas son dañinas, aunque no lo explicitan textualmente. Los siete alumnos restantes no identificaron la tesis, ni siquiera la mencionan, no reconocen ni rescatan los marcadores textuales que infieren la tesis o valoración del autor. Quizá la tesis del autor no la identificaron fácilmente por ser un texto predominantemente expositivo, aunque manifiesta ciertos juicios de valor; los alumnos no los reconocieron para poder inferir la tesis. La mayoría de los alumnos considera que la tesis es la del presidente Calderón, la confunden con el autor (la fuente del periódico El pais.com).

Texto 2: sólo dos alumnos identifican la tesis (implícita) de la fuente o periódico *El pais.com*. Esto es muy importante porque, a pesar de que es una nota informativa, es necesario leer “detrás de las líneas”, y aunque no plantean específicamente los marcadores que infieren las valoraciones del autor, sí la reconocen.

A3. Vanessa: *yo siento que la postura del autor es a favor de la legalización, puesto que todos los argumentos que daba hacen creer a uno que la lucha contra el narcotráfico es lo peor que se ha hecho en el sexenio de Calderón, quien se opone como máxima autoridad del país.*

Un alumno reconoció los puntos de vista de otros lectores, pero no aclara que éstos no conforman parte de la nota, sino del formato del periódico digital. Finalmente, un alumno no respondió la pregunta.

Texto 3: identificar la tesis en este texto fue más claro, aunque por ser un informe predomina la parte expositiva. Aun así, la mayoría de los alumnos la pudieron identificar:

A2. Karen: *en fin, la tesis es que el autor nos quiere mostrar que no es tan mala la idea como parece la legalización de las drogas, la cual podría detener o bien disminuir, varios problemas que éstas generan hoy en día.*

Consideramos importante la propia estructura del texto y el apoyo de los paratextos o subtítulos; además de que las valoraciones del autor aparecen de manera más explícita, aunque predomina carga informativa, datos, estadísticas, fechas, lugares, etc., lo cual sí fue un avance, pues el texto informativo no es totalmente neutro (Cassany, 2006). Cabe aclarar que nada más dos alumnos no especificaron la tesis, probablemente por ser un informe consideran que no hay opinión del autor.

Tabla 4. Identifica los datos y la información más relevante del texto

| Dimensión | Categorías de análisis | Porcentaje |
|--|--|------------|
| Texto 1. ¿Qué son las adicciones? | a) Qué es una adicción, las drogas, tipos, causas y consecuencias del consumo de drogas. | 90% |
| | b) Tratamientos y centros de rehabilitación. | 30% |
| Texto 2. Calderón se opone a la legalización de las drogas en México | a) Aunque la postura de Calderón es contraria, no se niega a un debate; el peso de los cadáveres (datos estadísticos); resultados contra el narcotráfico muy discutibles. | 80% |
| | b) Comentarios del público lector a favor y en contra de la legalización de las drogas. | 60% |
| Texto 3. Legalizar. Un informe | a) Antecedentes y estadísticas sobre la guerra contra el narcotráfico en México y en otras partes del mundo. Los costos económicos y de vidas humanas, pros y contras de la legalización, comparación con otros países, propuesta y las razones para legalizarlas. | 40% |
| | b) La corrupción como principal causa. | 30% |
| | c) Las consecuencias de la adicción a las drogas. | 30% |

Texto 1: como información más relevante, la mayoría, nueve alumnos, se refiere a los principales conceptos que aborda el texto (qué es drogadicción, droga, tipos, etc.), los cuales se identifican con la ayuda de los paratextos —subtítulos— que contiene la lectura.

A1. Antonio: *lo más sobresaliente en este texto son las causas por las cuales la persona consume las drogas, una de las cosas de*

mayor interés son los aspectos familiares y emocionales relacionados con aceptación, autoestima, problemas sociales y protección. Otro aspecto que rescatar son las consecuencias producidas al cuerpo humano por dentro y por fuera, y nos muestra que no sólo afectan al consumidor, sino a todo ser a su alrededor.

Tres alumnos agregan como información relevante los centros de ayuda y tratamientos de rehabilitación. Es así que la mayoría de los alumnos se refiere a los principales conceptos que aborda el texto, no fue de gran complejidad quizá por tener una secuencia expositiva, con información clara y precisa que sirviera de sustento para conocer más del tema.

Texto 2: ocho alumnos identificaron como información importante, y que el autor destaca, el incremento de muertes que ha generado el narcotráfico en el sexenio de Calderón.

A1. Antonio: *muchos datos y estadísticas sobre las muertes que ha producido el narcotráfico y por qué Calderón está en contra de legalizar las drogas.*

Además de lo anterior, cuatro alumnos agregaron como información relevante los comentarios y opiniones del público lector. Hubo dos alumnos que solamente consideraron importante los datos que aporta el público lector, fuera de la nota informativa.

Texto 3: en cuanto a los datos e información más relevante que especifica el texto, cuatro alumnos destacaron los antecedentes y estadísticas que el texto aporta sobre la guerra contra el narcotráfico en nuestro país y en otras partes del mundo, además de los pros y contras sobre su legalización.

A10. René: *cifras de consumo de drogas, de capital usado, perdido y/o ganado por trabajos relacionados con las drogas, cifras de mortalidad, comparación con otros países, pros y contras de la legalización y antecedentes de productos ya legalizados.*

La corrupción es un dato muy importante que destaca el autor, de acuerdo con la opinión de tres alumnos.

Finalmente, otros tres alumnos consideran como información importante las consecuencias de la adicción a las drogas. En este rubro se aprecia una lectura más *profunda* del texto con fines de *aprendizaje* (Solé, 2008; Sánchez, 2010).

Tabla 5. Identifica el tipo de texto

| Dimensión | Categorías de análisis | Porcentaje |
|-----------|--|------------|
| | a) Informativo, de investigación documental. | 30% |
| | b) Expositivo. | 50% |
| | c) Expositivo-argumentativo. | 20% |
| | a) Periodístico, informativo (noticia). | 50% |
| | b) Argumentativo. | 20% |
| | c) Informativo-argumentativo. | 30% |
| | a) Informe. | 10% |
| | b) Texto argumentativo. | 30% |
| | c) Texto expositivo. | 40% |
| | d) Texto argumentativo-expositivo. | 20% |

Texto 1: en este rubro, tres alumnos consideran que el texto es informativo, sugieren que es parte de una investigación, aunque no aclaran por qué lo consideran así.

A1. Antonio: *es un texto de tipo informativo ya que está estructurado por subtemas y nos da una gran investigación generalizada respecto a las drogas.*

Por su parte, cinco alumnos afirman que el texto es expositivo, tampoco aclaran por qué lo piensan así. Sólo una alumna hace referencia a los conceptos básicos: las adicciones y las drogas. A su vez, únicamente dos alumnos declaran que el texto tiene dos secuencias: expositiva y argumentativa, igual que los anteriores, no aclaran por qué, sólo una alumna recupera la idea de que da conocimiento del tema a través de la información y, por otro lado, identifica que el autor hace ciertas sugerencias para no caer en el uso de las drogas.

Texto 2: la mitad de los alumnos acierta al referirse que el texto es periodístico e informativo se guían por su propósito, que es informar. Sin embargo, para dos alumnos, el texto es de tipo argumentativo, hacen alusión a las opiniones de los lectores. Como si fuera parte de la nota informativa.

A3. Vanessa: *es un texto argumentativo, como podemos saber, el autor es el presidente, y por supuesto está dictaminado por un informe con pocas pausas y decir lo que se tiene que decir y nada*

más. También es constituido por argumentos de varias personas que ponen sus puntos de vista ya sea a favor o en contra de lo que el presidente dio a conocer como informe de su opinión.

Finalmente, tres alumnos consideran que el texto es tanto informativo como argumentativo, reconocen que la nota presenta información y además incluye las opiniones, tanto de Calderón como de los lectores. En este sentido no distinguen ambos tipos de textos de acuerdo con su propósito.

Texto 3: un alumno identificó el texto como un informe, valorado a partir del título. Por otro lado, tres alumnos manifestaron que es un texto argumentativo, uno de ellos percibe las intenciones del autor: convencer; mientras que los otros dos sólo manifiestan que es argumentativo sin explicar por qué. Sin embargo, para cuatro alumnos, el texto es básicamente expositivo, pues expone e informa sobre el asunto para darnos conocimiento sobre el tema a través de varios datos y estadísticas.

A8. Ana: *Es un texto expositivo, ya que el autor nos pretende exponer este tema tan complejo de la legalización, y los medios que ocupa son ejemplos y estadísticas que el autor juntó.*

Finalmente, dos alumnos reconocen las dos secuencias predominantes en el texto, tanto la expositiva como la argumentativa.

Tabla 6. Identifica la estructura textual

| Dimensión | Categorías de análisis | Porcentaje |
|-----------|---|------------|
| | a) Estructurada en párrafos. | 10% |
| | b) Introducción, desarrollo y conclusión. | 20% |
| | c) ¿Qué son las adicciones?. Consecuencias generales del uso de las drogas, sustancias adictivas, ¿qué hacer en caso de una sobredosis? Causa-consecuencia. | 70% |
| | a) Qué, quién, cuándo, dónde y por qué (estructura de la nota informativa). | 10% |
| | b) Introducción-desarrollo y desenlace. | 80% |
| | c) Tesis-argumentos-conclusión. | 10% |

Tabla 6 (continuación)

| Dimensión | Categorías de análisis | Porcentaje |
|-----------|--|------------|
| | a) Estructura expositiva: I. Un fracaso mundial; II. El fracaso de México; III. Las rentas del crimen; IV. Libertad y seguridad; V. Legalizar, droga por droga; VI. Legalizar: beneficios y maleficios; VII. Espejos: Holanda y Portugal; VIII. Espejos: el alcohol y el juego; IX. ¿Podemos legalizar? las razones de México. | 30% |
| | b) Estructura dividida en párrafos. | 10% |
| | c) Estructura dividida en: Introducción-desarrollo-conclusión. | 40% |
| | d) Estructura argumentativa: tesis-argumentos-conclusión. | 20% |

Texto 1: en cuanto a la estructura textual, un alumno la confunde con la distribución del texto en párrafos. Mientras que dos alumnos reconocen la estructura externa del texto, pero no profundizan en ella. Sin embargo, siete alumnos sí reconocen la estructura textual al manifestar que plantea las principales causas y consecuencias del consumo de drogas.

A2. Karen: *Introducción: se encuentra la definición de qué son las adicciones. Desarrollo: a base de la definición de “adicción” se va desglosando la información explicando qué son las drogas y sustancias adictivas, clasificando a cada una de ellas y explicándolas una por una para posteriormente continuar con lo que son los diferentes tipos de adicciones (según la sustancia y/o droga), sus consecuencias en el consumidor (daños físicos que causan los químicos). Conclusión: concluyendo con algunas medidas a tomar en cuestión de estar con alguien sometido a estos efectos e incluyendo la información sobre los centros de rehabilitación, los cuales podrán ayudar a personas adictas con ganas de salir de este mal.*

Texto 2: sólo un alumno identificó las partes estructurales de la nota informativa (información de lo más a lo menos importante: qué, quién, cuándo, dónde y por qué). Por otro lado, la mayoría mencionó que la estructura de la nota era parte introductoria, desarrollo y cierre, estructura externa de todo texto, por lo que no identificaron la secuencia narrativa de la nota informativa.

A1. Antonio: *la estructura del texto es en artículos de opinión del autor y en párrafos, pero cabe destacar que existe una introducción, desarrollo y desenlace planteados en el texto.*

Al último, un alumno juzgó que la nota era argumentativa, ya que incluía una tesis, planteaba argumentos y conclusión, por lo que tampoco identifica la estructura de la noticia, creen que la tesis u opinión (de Calderón y de los lectores) es la misma del autor (fuente).

Texto 3: en este mismo rubro, nada más tres alumnos desglosan más completamente la forma en que está estructurada la información, considerando sus causas y consecuencias. Un alumno desconoce lo que es la estructura textual y lo confunde con la disposición espacial en párrafos. Por otro lado, cuatro alumnos sólo reconocen la estructura externa que conforma cualquier texto: introducción, desarrollo y conclusiones, repiten ciertos datos, pero no explican la estructura interna.

A8. Ana: *desde la introducción nos habla sobre el problema de administración y conducción que tiene el país, después pone ejemplos del narco y el manejo malo de estos recursos y finalmente termina y da como dos opciones que se pudieran tomar en México acerca de la legalización de las drogas.*

Para dos alumnos, la estructura textual está configurada por tesis-argumento-conclusión, como si fuera un texto argumentativo, más que un informe. Además, no explican cada una de sus partes.

Tabla 7. Identifica los argumentos que dan sustento a la tesis

| Dimensión | Categorías de análisis | Porcentaje |
|-----------|---|------------|
| | a) Causas y consecuencias del consumo de drogas. | 40% |
| | b) Datos y estadísticas. | 30% |
| | c) Es necesario reconocer la adicción; es un error tratar de solucionar los conflictos por medio de las drogas; los adolescentes deben ser muy conscientes de sí mismos y mantener su postura de decir NO; deben saber cuidarse de las amistades; nunca deben aceptar estas cosas por parte de personas adictas y lo más conveniente es alejarse de ese tipo de grupos, que suelen llamarse "amigos"; las drogas empiezan a mostrarse tal y como son: dolor, problemas, infelicidad y múltiples trastornos. Las drogas hacen vivir a quien las consume en un mundo totalmente falso; las reacciones negativas asociadas a las adicciones... | 20% |
| | d) No los identifica. | 20% |

Tabla 7 (continuación)

| Dimensión | Categorías de análisis | Porcentaje |
|-----------|--|------------|
| | a) Argumentos del enunciador: aunque su postura (Calderón) es contraria, no se niega a un debate; el mandatario se ha mostrado comprensivo (con ambos bandos); la posición del presidente coincide con [...] una ristra de cadáveres que aumenta; la postura del presidente se ha debilitado por las dudas que suscita la principal acción de su gobierno, convertida en toda una cruzada. | 20% |
| | b) Identifica los argumentos de los lectores. | 60% |
| | c) Identifica los argumentos de Calderón. | 40% |
| | a) Utiliza valoraciones a través de la voz del enunciador: los beneficios prohibicionistas son modestos comparados con sus costos (tesis). Sus resultados son pobres y sus costos altos. | 30% |
| | b) Utiliza cifras y estadísticas como respaldo de autoridad (sí las mencionan). | 10% |
| | c) No los identifica (no explicitan, reproducen cierta información). | 60% |

Texto 1: cuatro alumnos mencionan que los argumentos se refieren a las causas y consecuencias del consumo de drogas. Por otro lado, tres alumnos afirman que los argumentos son los datos y las estadísticas que se mencionan en el texto. A su vez, dos alumnos sí identificaron los argumentos de manera más explícita, pues hacen referencia a las valoraciones del autor.

A9. Martín: *nos da un punto de vista y además nos muestra las consecuencias, para que así pensemos una vez más el consumir drogas, y verlo como un problema que nos afecta. Encontré 14 argumentos (los transcribe textualmente y dice qué tipo de argumentos son).*

Otros dos alumnos no identificaron los argumentos ni hicieron alusión a los datos que presenta el texto. Identificar los argumentos es un paso más difícil para los alumnos si consideramos que el texto es básicamente expositivo, por ello les cuesta trabajo identificar los juicios de valor que permiten determinar la inclinación ideológica del autor (Cassany, 2006).

Texto 2: únicamente dos alumnos identifican como argumentos algunas valoraciones del autor (fuente), no la confunden con la de Calderón ni la de los lectores, así como algunos datos que sirven de respaldo. Seis alumnos identificaron como argumentos las opiniones de los lectores, no del autor de la nota (fuente).

Al. Antonio: *hay varios argumentos de varias personas, como por ejemplo: “Legalizando las drogas (que sí hay que hacerlo) no terminará con las mafias y el reclutamiento de pobres para mano de obra de negocios sucios. Cambiarán el narcotráfico por alguna otra actividad ilícita...”. “Muchos políticos se quedarán sin tajada...”. Además, el argumento de la desestabilidad económica y la inseguridad que existe en México respecto a los bienes y servicios sociales, otro argumento importante que destaca es el de que la inseguridad es una realidad cotidiana y legalizando las drogas, la dichosa “Guerra contra el Narco” aumentaría y terminaría en una catástrofe masiva. Respecto a la juventud, el consumir drogas ya no se vería de una manera clandestina porque se podría vender sin restricciones como cualquier otro producto comercial y colocaría a México en una posición para nada favorable.*

Dos alumnos identificaron en conjunto algunos argumentos de Calderón y del público lector (incluso se refieren a este espacio como foro), pero no del autor de la nota (fuente). Finalmente, dos alumnos reconocieron sólo los argumentos planteados por Calderón. En el caso de la noticia, deben comprender que ésta, aunque aparentemente maneja información objetiva, no es neutra, pues el enunciador adopta una relación con el autor, un punto de vista, con algún tipo de sesgo.

Texto 3: tres alumnos identificaron como argumentos algunas valoraciones del autor, independientemente de que sea un informe y no un texto netamente argumentativo. Un alumno identificó como argumentos algunas cifras y datos que son utilizados como respaldos de autoridad, mas no como valoraciones.

Al. Antonio: *un argumento importante es en el que se mencionan varias cifras sobre todos los intentos y fechas que se hicieron con el tiempo hacia la ONU entre 1949 y 1961, con el fin de ver el consumo de las drogas como algo lícito, también de cómo en Latinoamérica, México ha sido elegido más de una vez el país de prueba para ver la reacción y consecuencias de la legalización de las drogas. Un argumento de los más destacados es la comparación que hace con los países primermundistas como Holanda y Portugal en el que las drogas sí están legalizadas, y de cómo ellos pueden vivir con control hacia su consumo.*

Cabe destacar que seis alumnos no identifican o explicitan los argumentos, sólo reproducen alguna información que les llamó más la atención.

Tabla 8. Lenguaje claro

| Dimensión | Categorías de análisis | Porcentaje |
|-----------|--|------------|
| | a) Vocabulario comprensible. | 60% |
| | b) Presenta ejemplificaciones, coherencia y orden textual. | 40% |
| | a) Vocabulario comprensible. | 70% |
| | b) Alguna información no es comprensible (información política o las distintas opiniones). | 30% |
| | a) Vocabulario comprensible (información bien sustentada). | 30% |
| | b) Vocabulario a veces complejo, letra pequeña. | 40% |
| | c) Presenta ejemplificaciones, coherencia y orden textual (subtítulos). | 50% |

Texto 1: en este último rubro, seis alumnos consideraron que comprendieron el texto debido a la claridad y sencillez del lenguaje. Por su parte, los otros cuatro alumnos consideraron claro el texto debido, además de su lenguaje, a sus recursos expositivos, como ejemplificaciones, coherencia (orden), aclaraciones y paratextos (subtítulos).

A6. Rocío: *es un texto muy detallado, con muchos hechos e investigaciones, el texto sí tiene muy detallado el objetivo principal, es muy fácil identificarlo por su estructura y orden, ya que tiene subtítulos.*

Texto 2: la mayoría consideró su lenguaje claro y sencillo; es decir, con un vocabulario que pudieron entender sin ningún problema. Otros tres alumnos no lo comprendieron fácilmente, sobre todo por el número de opiniones y de voces que se encontraron en él.

A4. Lucero: *pues pienso que no porque no es sólo una opinión, sino varias y eso hizo que me confundiera.*

Texto 3: tres alumnos consideraron el vocabulario comprensible, con información bien sustentada. Mientras que a otros cuatro se les complicó la lectura debido al lenguaje un poco complejo o vocabulario desconocido. A su vez, cinco alumnos afirmaron que el vocabulario es a veces complejo, pero debido a la coherencia y orden textual, se les facilitó la comprensión del texto. Además,

destacaron la importancia de los recursos expositivos para dar conocimiento, como los paratextos, ejemplificaciones, comparaciones y subtítulos.

A6. Rocío: *me pareció que en este texto el lenguaje fue muy importante ya que el autor expresó muy bien los argumentos en cuanto a los recursos que utilizó, como los ejemplos, y las investigaciones, así como también las comparaciones de países más desarrollados que México, las consecuencias como los homicidios (que a partir de la guerra en México en contra de las drogas la tasa subió).*

CONCLUSIONES

Nos parece pertinente llegar a las siguientes conclusiones a través de la comparación de los tres textos analizados, ya que ninguno corresponde específicamente a un texto argumentativo. Por ello, fue más difícil para los alumnos determinar las secuencias argumentativas que se encuentran en ellos. La intención de que fueran textos informativos se debió a la finalidad de dar conocimiento sobre el tema, y de este modo ellos buscarían otro texto y determinarían defender su punto de vista.

Con relación al *propósito, la tesis del autor y la información más relevante*, en los textos 1 (*Qué son las adicciones*) y 2 (*Calderón se opone a la legalización de las drogas en México*), los alumnos identificaron el propósito pero no la tesis, mientras que en el texto 3 (*Legalizar. Un informe*) sí identificaron los dos aspectos. Cabe señalar que los tres textos son de tipo informativo; sin embargo, este último lleva alguna carga ideológica y valoraciones del autor de manera más explícita, lo cual permitió a los alumnos determinar su postura (a favor de la legalización de las drogas).

Esto se relaciona con los *datos e información que el autor destaca*, la cual fue identificada por la mayoría de los alumnos, sobre todo en los textos 1 (*Qué son las adicciones*) y 3 (*Legalizar. Un informe*) con la ayuda de los paratextos —subtítulos— que permitieron guiar la lectura. Los datos que resaltan son los principales *conceptos* sobre la adicción (texto 1), la *postura de Calderón* (mas no del periódico

(texto 2) y los *beneficios* de la legalización de las drogas (texto 3). Este tercero involucra la tesis, mientras que los otros dos no.

En este sentido nuestros resultados en cuanto a la lectura previa de los textos (antes de realizar el ensayo) coincide con la afirmación de Mason y Scirica (2006), quienes concluyen en sus investigaciones que hay una relación entre la comprensión epistemológica o conocimiento profundo del tema y las habilidades argumentativas, por lo que la lectura es importante para que los alumnos obtengan más bases para poder argumentar. En este sentido, coincidimos con la anterior afirmación, ya que la lectura de los textos permitió a los alumnos exponer ventajas, desventajas, pros y contras, y dar alternativas de solución y tener una tesis bien definida y sustentada.

Asimismo, cabe señalar que el proceso de investigación (aunque sólo se les solicitó que buscaran un texto) fue importante, pues, al igual que en el estudio realizado por Torres (2004), les permitió conocer otras perspectivas distintas y adquirir mayor conocimiento del tema a través de la lectura exploratoria de distintos textos, lo cual también permite hacer de la escritura una herramienta heurística que facilita el desarrollo del pensamiento crítico.

Recordemos que, de acuerdo con Toulmin (2007), *la tesis* es la afirmación que se trata de justificar, mientras que para van Eemeren y Grootendorst (2011) es un punto de vista que implica una postura que se pretende defender. Lo anterior nos hace pensar que hacen falta estrategias de lectura más específicas que permitan identificar el punto de vista del autor; es decir, se requiere enseñar a leer *detrás de las líneas* como afirma Cassany (2006), ya que las intenciones de los autores muchas veces vienen ocultas y hay que saber identificarlas y cuestionarse ¿qué pretende el autor?, ¿por qué lo escribió?, ¿cuándo y dónde?, ¿con qué discursos se relaciona?, ¿me gusta o no?, ¿estoy de acuerdo, por qué?

Determinar el *tipo de texto* y la *estructura textual* fue más complicado, pues en el texto 1 (*Qué son las adicciones —texto expositivo—*) sí reconocieron (más de la mitad) los dos elementos. En el texto 2 (*Calderón se opone a la legalización de las drogas en México —nota informativa—*) identificaron el tipo de texto, pero no la estructura; y en el texto 3 (*Legalizar. Un informe*), ninguno de los dos.

Esto quiere decir que los alumnos confunden la tipología textual con el modo discursivo predominante, leen del mismo modo cualquier tipo de texto, como un instrumento para obtener datos, de modo reproductivo (Solé, 2008), se “adentran” en él, pero no se detienen en la génesis de dicho texto, de dónde viene, quién lo hizo, cómo inicia, cómo termina, etcétera.

Lo anterior demuestra que hay una carencia en la enseñanza sobre los géneros discursivos y tipologías textuales. Este factor es importante porque de ello depende una lectura *profunda y crítica* (Solé, 2008; Cassany, 2006). Recordemos que un género está condicionado por factores: los temas, la estructura interna, el registro utilizado con cierta estabilidad y en condiciones determinadas, de acuerdo con Bajtín (2009).

En cuanto a la estructura textual, en su mayoría, los alumnos no reconocen los modos de organización del discurso (sólo reconocieron el texto 1 -¿*Qué son las adicciones?*-, quizá por la ayuda de los paratextos ya que es predominantemente expositivo) que se relacionan con las funciones textuales como narrar, exponer, describir y argumentar, y sus posibles combinaciones secuenciales, dado que los textos no vienen puros. Éste es un factor importante para lograr una lectura profunda (Sánchez, 2010).

Por otro lado, sólo una minoría identificó *los argumentos*, no les queda claro quién es el enunciador del texto, independientemente de las “voces” a las que hace referencia. Como afirma Voloshinov (citado por Calsamiglia y Tusón, 2007), la palabra está orientada hacia un interlocutor, implica una interrelación entre hablante y oyente. Toda palabra comunica a una *persona* con la *otra*; por ello la palabra es un puente común compartido entre los dos. Aunque cabe aclarar que los resultados en este rubro no deben sorprendernos porque los textos no son *argumentativos* por excelencia, sino informativos. Sin embargo, esto demuestra un avance, que aunque pequeño, permite reafirmar la necesidad de estrategias que posibiliten “enseñar a comprender” para ver más allá de lo que dice superficialmente el texto; además de que el alumno no sólo extraiga e interprete la información, sino que debe reflexionar, *repensar el texto*, como dice Sánchez (2010).

Todo lo anterior no es posible sin tener las bases de un *lenguaje* claro y sencillo, acorde con el nivel de los alumnos. En el caso de los tres textos, no hubo problema, ya que de hecho, fueron seleccionados también por su accesibilidad y vocabulario. En los textos 1 (*Qué son las adicciones*) y 3 (*Legalizar. Un informe*) fueron importantes sus recursos expositivos, como las ejemplificaciones, aclaraciones y los paratextos (subtítulos, tipología, imágenes); es decir, fueron más explícitos al reconocer precisamente los recursos de que se vale un texto expositivo para cumplir con su principal propósito, que es proporcionar conocimiento. En cuanto al texto 2 (*Calderón se opone a la legalización de las drogas en México*) se refleja el mismo problema que se ha venido mencionando anteriormente: los alumnos, al no distinguir el tipo de texto, o el género al que pertenece y su estructura, también confunden las distintas “voces” que se encuentran en él (la fuente informativa, Calderón y los lectores del periódico en línea) y ello dificulta su lectura y comprensión.

Con base en los resultados obtenidos en esta sección, se puede enfatizar la importancia de fomentar en los alumnos una lectura más profunda y crítica de los textos. Para ello, se requiere que los lectores dominen el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad del autor, así como los valores y representaciones culturales. A su vez, para reconocer la ideología del autor, se deben identificar los rastros de subjetividad, como adjetivos, verbos subjuntivos, adverbios de manera, sustantivos valorativos, usos metafóricos, verbos *discendi* y sufijos valorativos (Cassany, 2006).

A su vez, se deben aplicar estrategias que permitan *ayudar a comprender y enseñar a comprender* a los alumnos, de acuerdo con la propuesta de Sánchez (2010); es decir, crear un contexto de lectura, tener claros los objetivos de búsqueda de información y acompañar a los alumnos durante el proceso, o enseñar explícitamente estrategias de lectura de manera sistemática que les permitan comprender los textos; así como la retroalimentación entre los procesos fríos (específicos de la lectura) y cálidos (motivacionales).

Esto marca la diferencia entre *poder leer y ser un lector*, pues de acuerdo con Meek (2004), la primera se refiere al fin práctico de la

lectura, decodificar o leer para “entender” un texto; mientras que la segunda implica tomar experiencia del propio texto, tomar conciencia sobre sus beneficios en todo sentido, no sólo el académico o leer por obligación, sino formar el hábito lector. Por lo anterior, es necesario fomentar la lectura (y escritura) como práctica cotidiana y consciente de que cada proceso lector está determinado por el contexto de autor y lector, y ese carácter dialógico permite llegar a una interpretación.

De acuerdo con los principales resultados sobre el nivel de lectura crítica y comprensión de los textos leídos, se puede observar que, como afirma Meek (2004), un lector competente es aquel que comprende la utilidad y los distintos propósitos de los textos y los usa para su beneficio personal. A su vez, la interpretación del texto es donde se propicia el encuentro entre la subjetividad del lector y el autor del texto. En este sentido, cabe señalar que los alumnos tuvieron interpretaciones afines acerca de la información relevante de los textos, quizá porque tuvieron cierta delimitación interpretativa: sacar la información pertinente que les sirviera de apoyo para elaborar su ensayo escolar. Esto quiere decir, como aseveran Cavallo y Chartier (2006), que el significado que se le otorga a un texto depende de la forma en que los lectores se apropian en determinadas circunstancias; en este caso, hubo un mismo propósito (leer para aprender sobre un tema y buscar razones que les permitieran elaborar su ensayo escolar) y ambiente de aprendizaje (aula).

REFERENCIAS

- Bajtín, Mijaíl (2009), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (2007), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Cassany, Daniel (2006), *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (2006), *Historia de la lectura*, México, Taurus.

- Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM (2004), *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*, México
- Gasca, María Alejandra (2013), “Desarrollo de habilidades argumentativas en el proceso de comprensión y producción de un ensayo escolar en estudiantes de bachillerato”, tesis doctoral inédita, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Gee, Paul (2005), *La ideología en los discursos*, Madrid, Morata.
- Hernández, Gregorio (2008), “Alfabetización: teoría y práctica”, *Decisio*, pp. 18-24.
- Lankshear, Colin y Michele Knobel (2008), *Nuevos alfabetismos*, Madrid, Morata.
- Mason, Lucía y Fabio Scirica (2006), “Prediction of students argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding”, *Learning and Instruction*, vol. 16, pp. 492-509.
- Meek, Margaret (2004), *En torno a la cultura escrita*, México, FCE.
- Kalman, Judith (2008), “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, pp. 107-134.
- Sánchez, Emilio (coord.) (2010), *La lectura en el aula*, Barcelona, Graó.
- Solé, Isabel (2008), “La lectura como transformación del pensamiento”, en <<http://www.canallector.com/docs/827/>>.
- Stake, Robert (1999), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Street, Brian (2009), “Ethnography of writing and reading”, en David Olson y Nancy Torrance (eds.), *The Cambridge handbook of literacy*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 329-345.
- Torres, Inés Cristina (2004), “Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo”, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 19, pp. 97-105.
- Toulmin, Stephen Edelson (2007), *Los usos de la argumentación*, Barcelona, Península.
- Van Eemeren, Frans y Rob Grootendorst (2011), *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmatológica*, Buenos Aires, Biblos.
- Wells, Gordon (1987), *The meaning makers*, Londres, Hodder and Stoughton.

Construcción de un sitio web con relatos digitales personales (RDP) con fines pedagógicos

Frida Díaz Barriga Arceo

Edmundo Antonio López Banda

Abraham Heredia Sánchez

Mediante las narraciones construimos y compartimos significados para entender el mundo y buscar un sitio en él

Jerome S. Bruner

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se discute la importancia del pensamiento narrativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se postula que los relatos digitales personales pueden emplearse como dispositivos pedagógicos que permiten promover procesos de reflexión sobre la propia identidad, aprendizaje de conceptos educativos y análisis de situaciones problema de la vida real. Se documenta el proceso de diseño tecnopedagógico de un sitio web denominado “Contar historias: relatos digitales personales”¹, el cual tiene como propósito la construcción y compartición de este tipo de relatos, que cumplen la función de dispositivos pedagógicos y se dirigen a una amplia audiencia, interesada en el análisis de la realidad educativa contemporánea. El modelo de diseño tecnopedagógico, sustentado en principios de corte sociocultural, comprende una adaptación de la propuesta de Lambert (2010), fundador del Centre for Digital Storytelling (CDS, <<http://storycenter.org/>>) y recupera la importancia del pensamiento narrativo como instrumento idóneo de construcción de la identidad, la comprensión empática de los demás y la apropiación crítica de la cultura (Bruner, 2004). Asimismo, se habla

1 Agradecemos el apoyo brindado por la DGAPA-UNAM, a través del proyecto PAPIIT IN304114-3.

de la importancia del género de escritura narrativa en el logro de la literacidad académica en la educación superior, en su repercusión en la formación de los profesionales de la educación. Se mencionan también algunos trabajos de investigación educativa donde los RDP alojados en el sitio web que hemos elaborado han sido empleados como dispositivos pedagógicos e instrumentos de análisis de la identidad del aprendiz, o bien como recursos para desvelar incidentes críticos vividos por los actores del currículo universitario.

El sitio “Contar historias: relatos digitales personales” fue creado en el editor web de HTML-5 (WIX), es de libre acceso y se encuentra alojado en la dirección <<http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>>. La construcción del sitio es resultado de un proyecto colaborativo gestado por integrantes del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (GIDDET-Facultad de Psicología, UNAM), con el apoyo de expertos en la metodología de relatos digitales personales (RDP) procedentes de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE-SEP). En su inicio, participaron como autores de los RDP un grupo de estudiantes del posgrado de pedagogía y de la licenciatura en Psicología de la UNAM. Actualmente, se han ido incorporando al sitio otros relatos más, aportados por autores del campo de la educación, principalmente docentes, estudiantes e investigadores interesados en la narrativa autobiográfica, los relatos digitales y la educación mediada por TIC.

El diseño tecnopedagógico del sitio web que aloja los RDP sigue los principios del enfoque socioconstructivista y aprovecha las dimensiones de formalismo, interactividad, dinamismo, multimedia, hipertexto, conectividad y mediación, que permiten las TIC en los procesos educativos para crear entornos inéditos, con la meta de operar la información en aras de promover aprendizajes más significativos y con sentido para el aprendiz (Coll, 2004-2005). La concepción de aprendizaje significativo y con sentido de este proyecto se apoya en las ideas de Novak (2011), quien afirma que es importante promover la construcción significativa del conocimiento, pero al mismo tiempo, debe atenderse a la integración de las emociones en el acto educativo, así como propiciar una participación activa del

aprendiz, pues de esta manera será posible el facultamiento o empoderamiento de los estudiantes, lo que conduce al compromiso y la responsabilidad social, cuestiones relevantes en este proyecto.

Asimismo, tal como se prevé en los modelos más innovadores de diseño educativo mediado por las TIC, el aprendizaje será más significativo y motivante en la medida en que el propio aprendiz se convierta en autor o diseñador educativo de materiales para el aprendizaje que se ajusten a sus vivencias, intereses, necesidades y metas (Reigeluth, 2000; Dee-Fink, 2009).

Es así que, como se verá a lo largo del desarrollo del presente capítulo, este proyecto sigue diversos principios emanados de los enfoques didácticos centrados en el aprendiz, entre los que destacamos la personalización de los aprendizajes, el fomento de las literacidades (digital y académica) necesarias para comunicarse y desenvolverse en la sociedad actual, la participación en la construcción del propio ambiente de aprendizaje, el cual requiere ser motivante, flexible, interoperable y asegurar un manejo ético y responsable de la información (Aspen Institute, 2014). El trabajo con narrativas creadas por los estudiantes y transformadas en RDP con fines pedagógicos parte de otro principio centrado en el aprendiz que, a nuestro juicio, resulta nodal en este tipo de proyectos: considerar y valorar las experiencias propias de los alumnos, promover en ellos la discusión crítica y la argumentación para favorecer que construyan sus propios significados y arriben a juicios, tomas de postura o decisiones fundamentadas sobre el conocimiento y la realidad circundante (Bransford, Brown y Cocking, 2007).

EL PENSAMIENTO NARRATIVO Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN

El empleo de narrativa en el aprendizaje de los estudiantes cada día acapara más la atención de los educadores, de los diseñadores instruccionales y de los investigadores educativos. Diversos especialistas consideran que el empleo de la narrativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite vincular los componentes intelectuales, emocionales y de comprensión de la realidad. De hecho, se ha

demostrado que el conocimiento en forma de narrativa (*storytelling*) incrementa la comprensión del aprendiz y es lo que conduce a que una audiencia se muestre altamente motivada y atenta a libros, canciones, películas, videojuegos, entre otros (Chapnick y Meloy, 2005; Driscoll y Carliner, 2005).

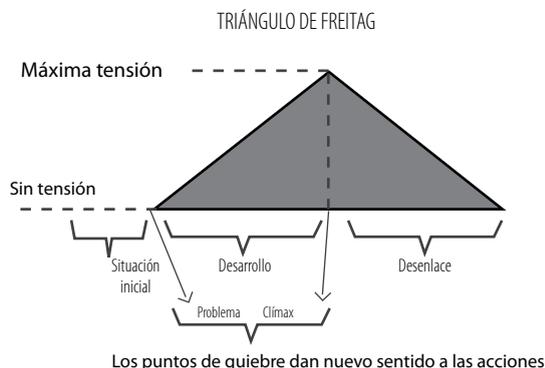
Jerome S. Bruner propone el pensamiento narrativo como el instrumento capaz de captar las vicisitudes de la intencionalidad humana. Afirma que el modo que tenemos para dar significado a nuestras vidas y comprender las ajenas, para entender nuestros actos e interpretar las acciones de los otros es mediante narraciones, a las que concibe como relatos que permiten comprender lo extraño o aquello que quebranta lo esperable, canónico o normativo. Desde la perspectiva bruneriana, se puede decir que las personas llegamos a construir una identidad porque podemos fabricar historias sobre nosotros mismos. Así, la vida misma es una narrativa, tal como plantea el título del ya clásico trabajo de Bruner (2004), “Life as a narrative” sobre este asunto. El autor encontraba importantes implicaciones educativas del pensamiento narrativo, tanto en el proceso de educación formal como informal. Pensaba que la importancia del pensamiento narrativo es tal, que es mediante las narraciones que los seres humanos construimos y compartimos significados para entender el mundo y buscar un sitio en él. Las narraciones resultan fundamentales no sólo para el devenir de la persona, sino para la constitución de la cultura. Por consiguiente, se deberían emplear relatos, historias, narraciones en clase. Así, los estudiantes podrían entender la ciencia, por ejemplo, como una historia de seres humanos que superan ideas recibidas para solucionar nuevos problemas. Es así que las dos modalidades de pensamiento postuladas por Bruner, el pensamiento narrativo y el racional, brindan maneras características de ordenar la experiencia y de construir la realidad, aunque el problema es que la institución escolar tradicionalmente privilegia el pensamiento racional y deja de lado el narrativo. Por el contrario, este destacado autor, en su etapa de la revolución cultural, postula que es la cultura la que permite construir la mente a través de la educación, y que el mayor peso de la cultura se transmite y reconforma en torno a la lógica de la narración.

De acuerdo con la propuesta instruccional de Chapnick y Meloy (2005: 64), se produce un ciclo de inmersión de la audiencia cuando se enfrenta a una narración que logra atrapar su interés; es decir, cuando la audiencia se ve reflejada en los personajes y eventos de una narración se produce la identificación o empatía y las personas muestran motivación y persistencia, quedan “inmersas” en la historia. Para que se logre tal compenetración hay que asegurar la calidad y validez de la narrativa, para lo cual los autores antes citados recuperan lo que se llama arco narrativo, que se relaciona con la forma en que las personas codifican una narrativa. De manera clásica, la construcción de una narración incluye:

- Una línea de acción, relacionada con una trama y subtramas.
- Un conflicto: una crisis o situación problema que enfrentan los personajes de la historia.
- Un clímax, cuando el conflicto llega a su punto máximo.
- Una resolución o desenlace que permite resolver de alguna manera la situación crítica.

El arco narrativo se ilustra en el denominado triángulo de G. Freitag, que esquematiza el dinamismo de la estructura dramática clásica contenida en una narración (figura 1). Su importancia reside en que nos permite tomar en cuenta los elementos clave para construir una narración no sólo con fines literarios, sino también educativos.

Figura 1. Estructura clásica de la narrativa



En los proyectos que el grupo GIDDET ha realizado en torno a la elaboración de casos de enseñanza y, recientemente, en el tema de relatos digitales, se ha propuesto que los componentes clave de una narración (*storytelling*) sean los que se ilustran en la tabla 1.

Tabla 1. Componentes clave de una narración (basada en Chapnick y Meloy, 2005).

| | |
|------------|---|
| Trama | Es la secuencia de eventos paso a paso tal como ha sido construida por el autor. Incluye la exposición de la situación (<i>desis</i> o <i>setup</i>), el clímax de la situación problema (<i>peripeteia</i>) y su resolución (<i>denouement</i>). Con frecuencia, la trama de una narración teatral se divide en tres actos, que corresponden a los momentos antes mencionados. |
| Historia | Es la secuencia de eventos que la audiencia o los lectores vinculan entre sí para hacer un todo congruente de la narración que sigue una progresión lógica en el tiempo. Es decir, las personas (no necesariamente el autor) construyen una línea de tiempo lógica, que va del pasado al presente y en ella recuperan los eventos que les generan el mayor significado. |
| Género | Es el estilo empleado para contar la historia: comedia, misterio, acción, documental, romance, show de realidad, entre otros. Formato: puede ser textual, videograbado, cómic, <i>role playing</i> (dramatización o juego de roles), periodístico. En una misma narración se pueden yuxtaponer varios géneros. |
| Escenario | Abarca tanto el espacio físico como el social donde se desenvuelve la narrativa; además de delimitar su ubicación temporal o cronológica. En el diseño de casos de enseñanza, nos parece más apropiado el término contexto, como podrá verse en los ejemplos que se analizan en este artículo. |
| Personajes | Consisten en el aspecto más importante para lograr el interés e identificación de la audiencia con la narración. Los personajes deben reunir tres aspectos: multidimensionalidad, ser realistas o creíbles y reflejar una postura o punto de vista en la historia. |

Hay que mencionar que en el trabajo didáctico con relatos personales es importante el aprendizaje de la narrativa como género de escritura, por lo que este aspecto recibe una importante atención. No obstante, dicho aprendizaje no ocurre “en frío” ni fuera de contexto, tampoco se restringe al aprendizaje de las estructuras canónicas de la escritura. Se busca, asimismo, la reflexión del autor sobre su historia de vida, su ubicación en un contexto y momento determinado, la comprensión del sentido de sus acciones y de los personajes involucrados y, en muchos casos, el análisis crítico de su devenir como sujeto histórico o político en torno a lo que se relata. Para algunos autores, el trabajo de análisis de la propia subjetividad

e identidad y el poder reconocerse como escritor de los eventos más relevantes de nuestra vida es tan importante como arribar a un discurso politizado de la realidad, la mirada emancipadora.

LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES: DEL ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD PERSONAL A LA EMANCIPACIÓN

Un relato digital personalizado (RDP), o *digital storytelling*, en inglés, es

una forma de narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales (Londoño-Monroy, 2012: 4).

Aunque los relatos y su construcción son personales y reflejan la identidad de su autor, la experiencia de taller colectivo en torno a un proyecto común de RDP suele activar formas de colaboración y aprendizaje informal que resultan muy motivantes y creativas. En el caso de escenarios escolarizados permiten un contexto de educación centrada en el aprendiz, tanto personalizada como colaborativa, pero al mismo tiempo, centrada en situaciones que competen a la sociedad en su conjunto. Gregori-Signes y Pennock-Speck (2012) consideran que la experiencia con RDP permite a los estudiantes jóvenes fortalecer la agencia, en el sentido de convertirse en agentes sociales más visibles e implicados en una participación democrática, mientras que pueden combinar códigos culturales informales con códigos formales en su proceso de aprendizaje.

Al igual que Bruner (2004), también Lambert (2010) considera que no es que se relate la “verdad” en una historia, sino la experiencia vivida, dando paso a la subjetividad, la interpretación y recreación de los eventos contados; en todo caso, lo importante es que el relato permita la emergencia de procesos creativos, conversacionales y políticos.

Según Barrett (2005), las narrativas digitales fomentan el aprendizaje profundo o complejo gracias a la convergencia de cuatro estrategias de aprendizaje centradas en el aprendiz: 1) la reflexión que conduce al aprendizaje profundo; 2) el compromiso del estudiante con la actividad, 3) el aprendizaje basado en proyectos, y 4) la integración efectiva de la tecnología dentro del proceso instruccional. En el plano social y político, la importancia de un RDP reside en que permite dar voz a aquellos que la sociedad margina e invisibiliza, por lo que es un instrumento de reflexión, democracia y emancipación (Lambert, 2010). Es así que los autores revisados otorgan un papel clave en la construcción de un relato a la autoentrevista y la retroalimentación, mientras que los recursos digitales (audio, imagen, música, etc.) amplían nuestras formas de representación y ayudan a construir memorias del relato más completas e incluso colectivas.

Los RDP suelen ser autobiográficos, permiten desvelar la identidad, las emociones, el proceso constitutivo mismo de la persona. Álvarez-Gayou (2003) sostiene que las narraciones en primera persona o autobiográficas implican el arte de contar historias sobre uno mismo, en el que la vida se lee como si fuese un texto, pero no se dan en el vacío, sino que se generan en un diálogo interactivo. Por su parte, Soto (2014), con base en ideas brunerianas, afirma que un relato en primera persona es un medio por el cual se puede acceder introspectivamente a la vida propia: pasada (recuerdos), presente (experiencias) y futura (expectativas), indagando en el mundo afectivo, social e imaginativo. Un RDP profundiza en los pensamientos, creencias y sentimientos más íntimos de quien lo lleva a cabo, quien de forma paralela asume los roles de autor, narrador y personaje principal de la historia. Dada su naturaleza de construcción individual, colectiva, social y cultural, las narrativas personales reflejan las creencias y expectativas prevalecientes sobre “vidas e identidades posibles” que forman parte de la propia cultura.

Desde la perspectiva de los autores de las teorías críticas de la educación, los RDP deben ir más allá de la reflexión sobre el yo, ya que tienen que incidir en una toma de conciencia y posicionamiento político de su autor. Uno de sus propósitos es desvelar las metanarrativas. Una metanarrativa, en el sentido de Lyotard (1993), es un discurso

totalizador, es la historia detrás de las historias, es el esquema homogeneizante que busca “normalizar” los relatos locales de las personas, es el conocimiento totalizador que busca subyugar los conocimientos menores o nativos. Las metanarrativas, reproducidas por personas investidas de autoridad o por las instituciones, conducen a condiciones favorables para algunos, los menos, y a condiciones de abuso para otros. Así, desde una postura crítica, se deberían privilegiar los relatos locales, de cercanía, de resistencia, de contratrama a esas metanarrativas. Un ejemplo de ello es el RDP “Una historia de transgresión” alojado en nuestro sitio, que recupera una conocida metáfora de transformación: la del robot que se vuelve humano, para dar cuenta de la historia de emancipación de un docente de bachillerato (Díaz Barriga, López, Heredia y Pérez, 2014).

Para Lambert (2010), en un RDP se busca dar voz a aquellas personas a las que la misma sociedad ha minimizado, silenciado o marginado, de su carácter de instrumento potencialmente emancipador. Es decir, desde esta mirada, el relato permite recuperar, reconocer, reconstruir y compartir las experiencias que diversas personas y grupos humanos han vivido en condiciones de exclusión, discriminación, vulnerabilidad. Un ejemplo de esto es el proyecto de relatos de jóvenes que han vivido historias de fracaso y éxito escolar en la escuela secundaria, donde se parte del rechazo a la teoría del déficit centrado en el estudiante y lo que se busca es rescatar la experiencia de los alumnos, su propia interpretación del mundo, su relación con el saber y sus vivencias dentro y fuera de la escuela (Hernández, 2011).

En un artículo de Hernández y Zotzmann (2014) se argumenta que la escritura académica es una tarea desafiante para los estudiantes debido a su complejidad y distancia cultural, lo cual genera resistencia entre los jóvenes, quienes suelen considerarse “escritores fallidos” cuando enfrentan demandas como la escritura de su tesis o de un reporte de investigación. Por ello, estos autores también proponen el acercamiento a la escritura con autenticidad a partir de la realización de textos narrativos y de lo que denominan la estrategia de “rediseño” educativo, donde el escritor en ciernes puede tomar modelos de escritos y diseños gráficos de su interés, mucho más cercanos a sus experiencias e intereses, lo que los ayuda a construir

gradualmente una “voz propia” y a adentrarse en el aprendizaje de los géneros escritos, con lo que pueden arribar a competencias de literacidad cada vez más complejas, sofisticadas y especializadas. De hecho, existe evidencia a favor de la estrategia de rediseño y del potencial del empleo de formas y géneros no convencionales de escritura, a condición de que permitan al estudiante plasmar su voz personal en el escrito o proyecto digital. Así, el propio Hernández-Zamora en un plan afín al nuestro, denominado “Expresión y diseño digital” (sitio web <<http://exydd.weebly.com/>>), dirigido a estudiantes universitarios y docentes, se ha enfocado en la construcción y difusión en dicho sitio de diversos tipos de escritos personales, incluidos relatos autobiográficos digitalizados y no digitalizados. En este proyecto, también se recuperan los principios de la metodología de Joe Lambert antes referida.

Sabemos que se suele incurrir en una visión tecnocéntrica, en la cual se apuesta por la introducción de los dispositivos tecnológicos más avanzados en las prácticas educativas habituales, con la expectativa de que el uso de las tecnologías producirá por sí mismo los cambios esperados. Desde la perspectiva asumida en este trabajo, la hipótesis principal es que en función del empleo que se dé a las TIC como instrumento psicológico, se puede modificar el carácter de los símbolos con que pensamos, debido a la mediación de dichas tecnologías en las formas de aprender y comunicarse, de representar el conocimiento, de relacionarse y construir significados e identidades (Colvin-Clark y Mayer, 2008).

DISEÑO TECNOPEDAGÓGICO DEL SITIO *CONTAR HISTORIAS*. *RELATOS DIGITALES PERSONALES*

Contexto y participantes

Con el propósito de explorar las posibilidades pedagógicas de las narrativas digitales en distintos tramos de vida y de experiencia escolar, se condujo el Taller “Realización de Relatos Digitales Pedagógicos (*Digital Storytelling*)” con un grupo de 20 estudiantes del posgrado en

Pedagogía (maestría y doctorado) y del doctorado en Psicología de la UNAM, al cual se integraron con posterioridad ocho estudiantes de la licenciatura en Psicología, durante el primer trimestre de 2014. En dicho curso-taller se revisó literatura de investigación y modelos de realización de relatos digitales; contamos con la participación de personal especializado en el manejo de recursos digitales para la elaboración de este tipo de proyectos educativos. En términos generales, se recuperaron los preceptos clave de la propuesta de Lambert (2010) en la realización de la narrativa, el guión escrito y el guión gráfico. Asimismo, se retomaron principios de diseño instruccional en entornos digitales de orientación socioconstructivista (Díaz Barriga, 2005). De esta primera experiencia surgió el interés por configurar un sitio web que a la par que mostrara los relatos digitales generados, incluyera una diversidad de recursos para que la audiencia interesada pudiera realizar sus propios relatos, o bien acceder a materiales educativos y vínculos de interés.

Hemos de enfatizar que nuestra propuesta está elaborada en castellano. Es importante precisarlo porque la mayoría de sitios, recursos, tutoriales y presentaciones de acceso libre acerca del tema de la construcción de RDP con fines educativos están en inglés, a excepción de unos cuantos que tienen la calidad académica y el rigor debidos en la construcción de las narrativas, o que se encuentran soportados por comunidades académicas de investigadores.²

Propósitos

- Brindar a los participantes los elementos conceptuales y las herramientas tecnológicas indispensables para incorporarlas en el

2 En ese sentido, destacan el sitio ya mencionado de Hernández-Zamora "Expresión y diseño digital" (<<http://exydd.weebly.com/>>), el de Rodríguez Illera y Londoño de la Universidad de Barcelona (<<http://greav.ub.edu/relatosdigitales/>>), y con fines educativos y de apoyo a docentes y estudiantes, el blog con la Propuesta de Pedagogía del Relato de G. Mendive (<<http://pedagogiadrelato.blogspot.mx/>>) y el blog de T. Losada "Diente de León" (<<http://teresadientedeleon.blogspot.mx/>>), que ofrece recursos de apoyo a la práctica de la escritura, la educación emocional y el manejo de la narrativa con estudiantes de educación básica.

diseño tecnopedagógico de Relatos Digitales Personales, con la finalidad de emplearlos como dispositivos pedagógicos.

- Construir un sitio web abierto, con los RDP generados por los participantes en esta experiencia, dirigido a una audiencia amplia interesada en las narrativas como dispositivos pedagógicos y de reflexión sobre la identidad personal, la realidad educativa y social circundante en nuestro contexto.

Metodología de diseño tecnopedagógico

Se denomina diseño tecnopedagógico a la unión indisoluble de la selección y el uso de herramientas tecnológicas, aunados a las consideraciones, contenidos, competencias u objetivos psicopedagógicos por desarrollar en la conformación de un recurso digital determinado o de un entorno educativo mediado por tecnología. En nuestro caso, el diseño tecnopedagógico sigue los lineamientos de un estudio basado en el diseño (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney y Nieven, 2006). Los estudios de diseño se enfocan en la elaboración y prueba de un diseño instruccional o intervención particular que permite la concreción en diversos escenarios educativos a partir de modelos teóricos específicos. La investigación basada en el diseño ayuda a entender las relaciones entre las teorías o modelos educativos, los artefactos o actividades instruccionales y la realidad de la práctica en distintos contextos. Su meta es mejorar el aprendizaje y obtener conocimiento útil y aplicado para la enseñanza en ambientes complejos y diversos. Así, su contribución reside en la elaboración de marcos explicativos con fundamento empírico y situados en contextos educativos naturalistas o auténticos. Siguiendo a Dee-Fink (2009), los diseños tecnopedagógicos tienen como meta común crear experiencias de aprendizaje significativo que propicien: el aprender a aprender (adquisición de habilidades de literacidad crítica y autorregulación); la construcción de conocimiento en distintas áreas curriculares; la aplicación de habilidades cognitivas y profesionales en el desarrollo y manejo de proyectos educativos; la integración del conocimiento en torno a problemas y contextos

instruccionales reales; el fortalecimiento de la dimensión humana a través de la reflexión en torno al yo (*self*) y a la identidad como aprendiz o profesional de la educación.

Las fases recursivas contempladas en el diseño de los relatos fueron las que se ilustran en la figura 2, de acuerdo con una adaptación de Lambert (2010) y de algunos principios de Ohler (2013):

Figura 2. Fases en la construcción de un RDP



Proceso de construcción de los RDP

La dinámica de trabajo fue de un taller colectivo, donde cada participante elaboró su propio relato, pero continuamente se hacían discusiones plenarias para compartir los avances y marcos de referencia subyacentes. Es decir, se discutía tanto el sentido personal y autobiográfico del relato, su implicación para el autor, como el marco de referencia educativo, su sentido profundo como dispositivo pedagógico, en función de una audiencia potencial y un propósito determinado. De manera recursiva se trabajaron las etapas antes mencionadas, aunque vale la pena mencionar algunas de las actividades que resultaron más significativas para los participantes, en las que se da cuenta de algunos de los principios ya mencionados en la revisión de literatura previa.

Para empezar, y después de haber discutido algunas lecturas sobre el tema de los relatos digitales y el pensamiento narrativo en

educación, se escribió un primer boceto del relato, que permitió a los autores reflexionar sobre lo que querían contar, a quién, para qué y cómo hacerlo. Se tomaron en cuenta los objetivos, la población hacia la que se dirigiría y el sentido profundo que se buscaría con el diseño del relato digital, el cual se grabó en el programa de audio “Audacity”. Con base en Lambert (2010), cada uno de los participantes determinó el tipo de relato por realizar: historias sobre hechos de vida significativos, de honor o de remembranza de alguna persona importante, de situaciones críticas enfrentadas, etc., que fueran experiencias vividas y de las que se pudiera desprender un significado profundo, con una finalidad educativa y de reflexión sobre aspectos de la sociedad, algún grupo humano o situación especial. Los participantes coincidieron en lo complejo que resulta no sólo la elaboración apropiada de una narración personal, coherente y emotiva a la par que breve, sino que plantearon que clarificar el sentido profundo de su historia y el marco de referencia para sustentarlo y poder darle un sentido pedagógico al relato, representaba el mayor reto. Esto implica una actividad donde más allá de lo anecdótico, se arriba a la construcción de una situación de aprendizaje complejo y de síntesis de conocimiento en acción, donde interactúan lo experiencial, lo emotivo y lo conceptual.

Para iniciar, se decidió realizar el “ejercicio de la tarjeta de 4x6” para apoyar la construcción de una primera versión del relato, breve y a la par sustancial. El ejercicio consistió en escribir en una tarjeta de cartulina las ideas que vinieran a la mente del autor para evitar el “síndrome de la hoja vacía”, en el que no se sabe qué escribir. Este paso sirvió mucho para generar el boceto de la narrativa y como un primer acercamiento a la redacción del relato final, el cual se reescribió en varias ocasiones. Otro momento crucial consistió en la selección de imágenes que acompañarían el relato. La actividad consistió en plasmar las imágenes en una presentación *power point* sin incluir el texto, presentarla en una plenaria e indagar con la audiencia si las imágenes por sí solas presentaban una historia, en qué consistía ésta y qué pensamientos o emociones generaba. Esta actividad fue sumamente retroalimentadora para los autores del relato. Una más consistió en leer en voz alta el relato a los participantes, tratando de

imprimir en el tono de voz las emociones que se querían transmitir y compartir, en su caso, la música que se pensaba integrar. Una primera versión de todos los RDP se presentó en la plenaria y recibió observaciones del grupo, tomando como referente una rúbrica construida para tal fin. También se construyó una ficha técnica, que los autores debían llenar antes de subir el relato al sitio. Los asesores expertos de la DGESPE-SEP asesoraron y apoyaron sustancialmente a los autores de los RDP en los aspectos técnicos, estéticos y comunicativos, aunque dejando siempre la principal responsabilidad en los creadores. En la plenaria también se discutían los marcos de referencia y sentido profundo de los relatos, lo que llegó a generar interesantes debates entre los participantes y el intercambio de saberes psicológicos y pedagógicos, principalmente.

La experiencia permitió la concreción de trabajo por proyectos, la colaboración entre pares, así como el fortalecimiento de diversas habilidades como pensamiento crítico y creativo, toma de decisiones, trabajo autónomo y autorregulado, habilidades de investigación y manejo de la información (Bernabé y Adell, 2006). Además, permitió trascender la mera búsqueda y exploración de fuentes de información, ya sea en relación con el tema de los relatos digitales y el pensamiento narrativo, o en cuanto al marco de referencia de cada RDP, pues se arribó a un trabajo por proyectos, a un proceso de colaboración y retroalimentación colectiva, así como al fortalecimiento de habilidades referidas a la literacidad académica (escritura de texto narrativo) y de literacidad digital (manejo de multimedia, edición de video y audio). Se solicitó asimismo a los participantes que sus relatos fueran validados por un experto en lo relacionado con el tema que da el sentido profundo y permite su uso como dispositivo didáctico, por lo que, en su mayoría, otro filtro que condujo a la mejora de los relatos consistió en que los vieran los expertos (principalmente académicos universitarios y tutores de posgrado de los estudiantes). Así, según el tema de fondo, se recibió retroalimentación de académicos reconocidos en asuntos como estudios de género, atención a poblaciones en situación de vulnerabilidad, inclusión educativa, educación a padres y formación docente, entre otros.

La validación por expertos en cuanto al uso del lenguaje multimedia y los recursos básicos de digitalización fue realizada por los asesores de DGESEPE, que se enfocaron en la preselección, organización y presentación de los diferentes recursos y procesos de digitalización en los que se enfatiza el uso adecuado de la información.

Productos del diseño educativo

Como ya se mencionó al inicio del capítulo, el sitio web generado con los RDP creados por los participantes se denomina *Contar Historias. Relatos Digitales Personales* es de libre acceso y se aloja en la dirección <<http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>>. En el momento de la apertura del sitio, se disponía de 15 relatos digitales, los cuales han ido incrementándose en cantidad y asuntos tratados. Al momento de escribir el presente capítulo, se dispone de 32 RDP. Cabe mencionar que los responsables directos del diseño tecnopedagógico del sitio web, de su puesta en marcha y de su gestión, son los autores de este artículo. A la fecha, los autores han sido principalmente estudiantes y docentes universitarios, y siempre se está abierto a recibir aportaciones, en la medida en que se cubran los requisitos que estipula el sitio en cuanto a producción, fundamentos y autoría. Todos los relatos pasan por el filtro mencionado, son evaluados y autoevaluados empleando la rúbrica mencionada antes y deben estar acompañados de una ficha técnica o descripción del proyecto específico.

Criterios de diseño y evaluación de los RDP

Con el propósito de disponer de criterios comunes en el diseño de las narrativas digitales alojadas en el sitio web, los participantes del taller construyeron colaborativamente un conjunto de rúbricas de evaluación de los RDP. En el diseño de dichas rúbricas, se tomaron como referentes principales los conceptos y principios de la literatura revisada que se ha mencionado a lo largo de este capítulo, tanto en lo que se refiere a la construcción de textos narrativos como en lo con-

cerniente al diseño y digitalización de un RDP. Se adicionaron criterios que permiten explorar el sentido pedagógico del RDP elaborado.

Las rúbricas empleadas fueron objeto de discusión en algunas sesiones del taller, y las versiones resultantes, que se valoraron como las más adecuadas para nuestro propósito, se alojan en el sitio web del proyecto. En términos generales, siguen los principios de elaboración de una rúbrica desde la perspectiva de la evaluación auténtica y situada (Díaz Barriga, 2006).

Se exploran dimensiones básicas como las siguientes: calidad y pertinencia de la narración, voz personal, manejo de imágenes, musicalización, recursos digitales utilizados, coherencia de ideas, relación con el objetivo del proyecto, adecuación al público o audiencia-meta, interacción prevista con el espectador, promoción de la reflexión, generación de empatía ante personajes y situación, aprendizaje relevante esperado, proceso creativo y significado profundo del relato.

Descripción del sitio web

La página de inicio ofrece a los cibernautas interesados una bienvenida en la que se define lo que entendemos por RDP y se habla del proyecto (figura 3). Las entradas incluyen lo siguiente: relatos (donde se ofrece la colección de RDP); Enlaces web; Biblioteca; Diseña tu relato; Comparte tu relato; Autores, y Contacto con los autores del sitio. Una breve descripción de cada una de dichas entradas se incluye en la tabla 2.

Figura 3. Secciones del sitio web: <<http://grupogiddet.wix.com/rdpogiddet>>



Tabla 2. Descripción de las entradas o secciones del sitio web

| Sección / menú de navegación | Función |
|---|--|
| ¿Qué son los <i>RDP</i> ? | La página de inicio presenta el objetivo del sitio y su vinculación con el proyecto de investigación que se realiza en torno a los relatos digitales. |
| Relatos | En esta sección se categorizan los relatos en tres tipos partiendo de la idea de una experiencia significativa para el autor: Alguien importante; Eventos y Lugares; y Situación. Integra la sinopsis, ficha técnica y <i>URL</i> de cada uno de los relatos para ser vistos mediante YouTube. |
| Enlaces web | Reúne información sobre sitios web especializados en relatos digitales en los cuales se pueden observar diferentes experiencias y contenidos relevantes en esta temática. |
| Biblioteca | Incluye referencias bibliográficas especializadas en relatos digitales. Se comparte una serie de documentos acordes con la temática y que abordan un marco teórico de los elementos que se requieren para diseñar una producción propia. |
| Diseña tu relato | Presenta recomendaciones didácticas y técnicas para diseñar un relato digital, así como una serie de pasos para elaborar un relato en ocho fases de trabajo retomadas de Lambert (2010), también se ofrece un video y una presentación para construir un relato con el objetivo de que las personas interesadas compartan sus vivencias en este formato. |
| Comparte tu relato | Invitación formal a los lectores de la página web para que compartan su relato. Los usuarios pueden contactarse con los administradores de la página y conocer el procedimiento para publicar su relato en el sitio. Cabe destacar que se ofrece una serie de documentos guía donde se pide al interesado realizar una ficha técnica, firmar una carta de consentimiento informado y una evaluación del relato |
| Para saber más (Contacto con los administradores del sitio y autores de los relatos) | Mediante un formulario los usuarios puedan comunicarse con los administradores del sitio para hacer llegar sus comentarios. Esta sección está dedicada a los autores de los relatos con sus nombres y correo electrónico para contactarlos. Esta última sección ofrece una explicación sobre el porqué de la construcción del sitio, un contacto y un agradecimiento a personas e instancias que han apoyado este proyecto. |

ALGUNAS INVESTIGACIONES EDUCATIVAS CONDUCTIDAS QUE EMPLEA LOS RELATOS DIGITALES ALOJADOS EN EL SITIO WEB

Ya se mencionó antes que, en el caso de los *RDP* de este sitio, cada uno de sus autores tiene que fundamentar su construcción con base en referentes del campo de la educación. En el taller inicial de este proyecto, se solicitó a los autores que se explicitara un marco de referencia psicológico o pedagógico, proveniente de teorías educativas de interés y que se estipulara una eventual propuesta de situación

didáctica, intervención educativa o investigación por desarrollar con la mediación del relato.

Por consiguiente, la narrativa de cada relato, si bien daba cuenta de situaciones autobiográficas altamente significativas para su autor, al mismo tiempo tenía lo que ya se ha llamado “el sentido profundo” de ésta, que es lo que revela su potencial didáctico con otras audiencias y lo que permite ir más allá de la anécdota personal para arribar a una mirada “con los lentes de la teoría” que explica los procesos o fenómenos de interés que ilustra cada relato.

El sitio está abierto a la comunidad educativa interesada, que puede emplear los relatos en diversas experiencias, incluidas situaciones en las que simplemente se busque ilustrar o discutir temas de interés, pero también está abierta la posibilidad de generar conocimiento mediante la investigación o intervención educativa en determinados contextos.

A continuación, mencionaremos sólo algunas de las experiencias de investigación realizadas o en curso con los RDP que aloja el sitio web descrito, la mayoría de ellas conducidas por integrantes del grupo GIDDET y por estudiantes de pedagogía y psicología, algunos con el interés de realizar sus tesis de grado.

Rosita

El RDP “Rosita” trata de una menor que ha sido separada de su familia por las autoridades y se encuentra en un albergue, debido a que ha recibido maltrato físico y psicológico en la familia, y además presenta reprobación escolar. El relato es narrado por la psicóloga que tiene que tomar la decisión de si la niña permanece en custodia en el albergue o regresa a casa por insistencia de la madre. El sentido profundo del relato se relaciona con las limitaciones y los alcances de la intervención psicoeducativa y social que se ofrece a los menores en las instituciones de custodia. Se busca el cuestionamiento a las políticas y modelos de intervención profesional remedial que no tienen un carácter sistémico o ecológico-social y no atienden de fondo la problemática de la infancia en situación de vulnerabilidad. También se

busca que se analice una revisión de las condiciones en que se encuentran los menores confinados en albergues de custodia temporal y en escuelas donde reproducen una historia reiterada de fracaso escolar y maltrato. Este RDP fue diseñado con base en la metodología de aprendizaje fundamentado en casos (*case method*) y tiene como propósito generar un análisis crítico en torno a la situación problemática planteada en la historia. Está dirigido a psicólogos en formación o ejercicio y a profesionales de la educación que trabajan en el campo de la intervención con menores que presentan situaciones como las de Rosita, su familia y comunidad. El relato no tiene un cierre, pues la narradora deja abierta a la audiencia la toma de decisiones, por lo que ésta debe plantear un desenlace fundamentado.

Este relato fue empleado por Díaz Barriga, Pacheco y Vázquez (2015) con un grupo de 34 estudiantes de sexto semestre de licenciatura en Psicología, que tomaban un curso sobre diseño de programas de intervención psicoeducativa. Para que los estudiantes condujeran el análisis del RDP que plantea el caso de “Rosita”, se construyó una pauta de preguntas de reflexión crítica a partir del modelo de pensamiento crítico guiado de Paul y Elder (2002) y se diseñó una rúbrica para valorar las respuestas de los estudiantes con relación a si lograban o no acceder a una mirada ecológico-sistémica en el análisis del caso y en la propuesta de intervención y solución que proponían al caso. En esta experiencia educativa se intentaba confrontar a los estudiantes de psicología con la visión positivista centrada en el individualismo metodológico, el reduccionismo psicologicista o biologicista, así como cuestionar la pretensión de universalidad del desarrollo y los procesos psicológicos. A través del planteamiento de una situación educativa donde el relato digital fue el dispositivo pedagógico central, la meta propuesta fue apoyar que los estudiantes lograran comprender que los fenómenos psicológicos no ocurren de manera aislada ni son exclusivamente intrapersonales o endógenos, sino que deben entenderse (y atenderse) partiendo de reconocer la multideterminación del comportamiento humano y su expresión desde el principio de diversidad en distintos contextos socioculturales, reconociendo el papel de la agencia de la persona y de la comunidad a la que se pertenece. Los resultados cuantitativos y

cualitativos de la conducción de este caso de enseñanza, que consideran tanto hetero como autoevaluación, permitieron concluir que los estudiantes lograron una media de nivel de desempeño calificada como “notable” en relación con la manifestación de habilidades de pensamiento crítico y complejo explorada, dado que consiguen acceder a una mirada ecológico-sistémica de la situación analizada, integrando varios factores y planos de análisis. No obstante, ningún estudiante alcanzó el nivel de “experto”, debido a que no lograron vincular las causas estructurales y de política educativa o social ligadas con la situación que plantea el caso de “Rosita”.

El ineducable

En el caso del RDP “El ineducable” se relata la experiencia de un estudiante universitario que había reprobado varios cursos en educación básica, por lo cual docentes y familiares le decían constantemente que era incapaz de aprender y que nunca iba a ser “nadie” en la vida, que iba a “fracasar” en lo que intentara. Este relato está sustentado en las nociones de educabilidad y agencia social desde la perspectiva sociocultural vygotskiana y tiene como propósito la reflexión sobre los contextos escolares y familiares que propician el fracaso y abandono escolar, a la par que da la pauta para comprender la existencia de entornos personales de aprendizaje de los alumnos, mediados por la tecnología digital y basados en el aprendizaje informal. Permite asimismo cuestionar la concepción de problemas de aprendizaje que prolifera en las instituciones educativas y con base en la cual se etiqueta a muchos estudiantes (Díaz Barriga, López, Heredia y Pérez, 2014). Este RDP ha sido empleado por López (2016) como un dispositivo educativo efectivo para explorar la identidad del aprendiz y generar procesos de empatía con estudiantes de secundaria con historia de reprobación, que participan en un proyecto de elaboración de entornos personales de aprendizaje encaminados a fortalecer sus habilidades académicas, estrategias de autorregulación y autoestima académica. Aplicando los principios del rediseño antes mencionados, estos estudiantes han podido construir por su parte

narrativas autobiográficas que los conducen a analizar su enfoque de aprendizaje, sus emociones y las áreas que tienen que fortalecer en su trayecto escolar y personal.

Los estudiantes como actores del currículo

En el contexto de un curso universitario sobre Desarrollo Curricular, un grupo de 12 estudiantes de licenciatura construyeron un relato digital personal (RDP) en el que dan cuenta de algunos de los incidentes más importantes que han vivido durante su trayecto de formación profesional en la carrera de Psicología. El propósito de este proyecto fue explorar la experiencia relatada en primera persona por los estudiantes durante el proceso de cambio curricular que les tocó vivir en su institución, a fin de dar cuenta de cómo se producen los procesos de implantación curricular y de lo que representa el currículo vivido, en contraste con el currículo formal o currículo pensado. Éste es un tema importante en la agenda de los estudios curriculares actuales, desde que en fechas recientes se ha puesto especial atención a los procesos de cambio educativo y a la problemática que representa la concreción de las ambiciosas reformas curriculares de las últimas décadas. Los estudiantes tuvieron amplia libertad para expresar en sus relatos, desde su propia mirada, con su voz y estilo, aquellas experiencias que han resultado muy significativas durante su paso por la universidad, así como las reflexiones que han derivado en torno al currículo de la carrera que cursan y a su mirada sobre la profesión (Díaz Barriga, Pacheco y Vázquez, 2015).

Los temas recurrentes planteados en estos relatos resultaron ser la docencia innovadora frente a la tradicional, los métodos de enseñanza, las corrientes de pensamiento y las pugnas en la institución, el papel que se otorga a los estudiantes universitarios, la influencia de docentes y pares en la toma de decisiones sobre la trayectoria académica y en la profesión, el fuerte contraste entre el currículo formal o prescrito con el currículo vivido, el oculto y el nulo. El análisis de los relatos digitales de estos estudiantes se reunió en categorías como el *ethos* de la institución, las innovaciones curriculares prescritas, la

docencia universitaria, el currículo centrado en la disciplina *versus* el currículo por competencias, la formación en la práctica de la profesión. Los estudiantes reportaron que la experiencia de construir un RDP sobre su trayecto y mirada en torno al currículo y su paso por la universidad les permitió comprender sus propios procesos de aprendizaje e identidad en el nivel universitario.

Casi como una persona normal

Este RDP da cuenta de la experiencia de vida de “Israel”, nombre ficticio de un joven con discapacidad intelectual que asiste a una institución escolar y participa en un programa de inclusión educativa. El relato comparte aquellas incidencias críticas que le son significativas a este joven; además de comentar cuáles son sus expectativas a futuro; está dirigido a la sociedad en general y, en lo particular, a aquellos agentes educativos en formación o ejercicio que trabajarán con personas con discapacidad. Busca sensibilizar y fomentar la toma de conciencia y postura ante la realidad que aqueja a las personas con discapacidad en nuestro país, así como analizar, discutir y reflexionar en torno a aspectos fundamentales propios de la integración e inclusión educativa de las personas con discapacidad. Uno de sus propósitos principales es dar voz a un colectivo de personas que tradicionalmente ha sido silenciado, porque siempre son otros los que hablan o toman decisiones por ellos.

La narrativa y su tratamiento se elaboró desde la metodología de casos. Los autores (Soto, Saad y Zacarías, 2015) afirman que el relato digital y el método de casos se vinculan innegablemente: parten de una historia personal, giran en torno a una situación-problema abierta e indefinida en la que existe la incertidumbre, no pueden describirse o caracterizarse completa ni unívocamente, generan controversia, la información presentada está sujeta a diversas interpretaciones y deben abordarse a través de procesos de solución de problemas.

En relación con su sentido profundo, en primera instancia, el reto consistió en dar voz a las personas con discapacidad intelectual.

tual y comprender su propia mirada y toma de conciencia sobre la atribución de sentido y autopercepción como persona con discapacidad. Al mismo tiempo, y en relación con los agentes educativos (supervisores, psicólogos, pedagogos, docentes de personas con discapacidad, familiares, etc.), este relato permite conocer y cuestionar los procesos de inclusión educativa y los modelos explicativos de la discapacidad, así como identificar las oportunidades y barreras para el aprendizaje y la participación. En un primer estudio cualitativo, se condujo una entrevista profunda con un joven con discapacidad, la cual resultó un medio efectivo para la reconstrucción de sentidos y significados propios. Con base en la entrevista, se apoyó al joven entrevistado a construir y digitalizar un relato digital personal que diera cuenta de su trayecto de vida y de sus experiencias de inclusión social y educativa, lo que permitió conocer de primera fuente los alcances, tensiones y contradicciones, situaciones de apoyo y discriminación que viven las personas con discapacidad intelectual. Este caso, así como los que se continúan desarrollando en torno a este proyecto, permiten revisar de primera fuente la experiencia de un colectivo humano y revisar como telón de fondo la instrumentación de las políticas actuales de inclusión, así como las actitudes de la ciudadanía, de los profesores, familiares y estudiantes respecto a los derechos de las personas con discapacidad. Este relato y otros más se han validado recientemente con expertos en el campo de la inclusión educativa y con estudiantes de una especialización en diversidad e inclusión educativa (Soto, 2016).

CONCLUSIONES

El foco principal de este capítulo ha sido dar cuenta del marco de referencia y del proceso de diseño tecnopedagógico de relatos digitales personales, así como de un sitio web cuya finalidad es compartir dichos relatos e invitar a la audiencia a crear sus propios relatos. Nuestra intención también ha sido compartir con el lector la importancia del pensamiento narrativo y de la escritura narrativa autobiográfica, como un género con un gran potencial educativo. Algunos

de los relatos elaborados, tal como se expresó al final del escrito, ya han conducido a procesos de investigación, intervención y tesis. Tienen como población meta a profesionales, profesores o estudiantes de distintos contextos. En cada caso se ha desarrollado para cada RDP un plan didáctico con una secuencia iterativa de microciclos de diseño y análisis que permitan su ajuste y corrección en función del avance en los usuarios y de las características e incidencias en el escenario en cuestión, lo que permitirá una toma de datos y análisis retrospectivo de la experiencia.

Deseamos cerrar el capítulo haciendo referencia a la importancia del proceso de composición de los RDP, tal como ha sido conducido en este proyecto. Es bien sabido que desde la perspectiva sociocultural inspirada en Vygotski (1979), la escritura es tanto un mediador semiótico³ como un proceso psicológico superior.⁴ Aunque la escritura es un sistema de signos construido a partir del lenguaje oral, no es su simple transcripción, sino un sistema simbólico propio. La escritura es un mediador semiótico porque permite establecer una comprensión nueva del mundo y crear una nueva realidad. Asimismo, permite relacionar y tratar informaciones de estructuras realmente novedosas y establecer maneras de pensar diferentes e irreductibles, distintas a las que posibilita la oralización. Desde esta posición, la función primaria de la escritura es la mediación del recuerdo y la reflexión, y permite tomar al propio lenguaje (sea oral o escrito) como objeto de reflexión. Esta visión del proceso de escritura es la que se ha logrado instaurar en los participantes en el diseño de su RDP, con el agregado de la representación múltiple, dado que sus relatos no sólo fueron escritos, sino representados con imágenes estáticas o animadas según el caso, y recuperaron también el lenguaje oral que denota el sentido que el autor imprime a las vivencias que relata. Los relatos realizados

3 Semiótica: del griego *semion*, signo. Estudio de los sistemas de signos dentro de una sociedad determinada. Mediante los signos representamos de modo convencional los objetos, acciones o fenómenos.

4 Las funciones psicológicas superiores asumen cuatro características: 1) tienen un origen social, 2) son objeto de la mediación por el uso de artefactos (especialmente de signos), 3) se despliegan de forma consciente y son tematizables, y 4) son autorreguladas.

son perfectibles, pero los participantes lograron captar su sentido personal y pedagógico, a la par que avanzaron en el proceso de la composición escrita relacionada con este género académico y en su intersección con la apropiación de tecnologías digitales y audiovisuales. El reto para todos es poder trasladar este tipo de experiencia educativa a otros escenarios, incluidos estudiantes y docentes de educación básica, grupos vulnerables o personas con discapacidad, que son el tipo de poblaciones-meta que los participantes eligieron en sus proyectos.

REFERENCIAS

- Álvarez Gayou, Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.
- Aspen Institute (2014), *The learner at the center of a networked world*, Washington, D.C., McArthur Foundation, en <<http://aspeninstitute.fsmdev.com/documents/AspenReportFinalPagesRev.pdf>>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Barrett, Helen (2005), *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning*, en Kean University Digital Storytelling Conference, en <electronicportfolios.com/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Bernabé, Iolanda y Jordi Adell (2006), “El modelo Web Quest como estrategia de desarrollo de competencias genéricas en el EEES”, EDUTEC Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, pp. 1-18.
- Bransford, John, Ann Brown y Rodney Cocking (eds.) (2007), *How people learn*, Washington, D.C., National Academy Press.
- Bruner, Jerome (2004), “Life as a narrative”, *Social Research*, vol. 71, núm. 3, pp. 691-710.
- Colvin-Clark, Ruth y Richard Mayer (2008), *E-learning and the science of instruction*, San Francisco, Pfeiffer.
- Coll, César, “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista”, *Sinéctica*, vol. 25, agosto 2004-enero 2005, Sección Separata, pp. 1-24.

- Chapnick, Samantha y Jimm Meloy (2005), *Renaissance eLearning: creating dramatic and unconventional learning experiences*, San Francisco, John Wiley & Sons/Pfeiffer.
- Dee-Fink, Leslie (2009), *Creating significant learning experiences. An integrated approach to designing college courses*, San Francisco, Jossey Bass.
- Díaz Barriga, Frida (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, Frida (2005), “Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado”, *Tecnología y Comunicación Educativas*, vol. 41, ILCE-UNESCO, vol. 41, pp. 4-16.
- Díaz Barriga, Frida, Diana Pacheco y Verónica Vázquez (2015), “El relato digital como dispositivo pedagógico para promover aprendizaje complejo y pensamiento crítico sobre el tema de intervención psicoeducativa con menores institucionalizados”, en E-Book Memorias del XXX Simposio Internacional de TIC en Educación SOMECE, pp. 181-194, en <<http://simposio.somece.org.mx/30/Memorias/eBook/#p=182>>, consultado el 15 de mayo de 2016.
- Díaz Barriga, Frida, Edmundo López, Abraham Heredia y Mario Pérez (2014), “Una experiencia de diseño tecnopedagógico de relatos digitales personales (RDP) con fines educativos”, en Memorias del Congreso Virtual Educa Perú”, en <<http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/Ponencias2014/Area%20Tematica11/VE14.243.pdf>>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Driscoll, Margaret y Saul Carliner (2005), “Storytelling and contextually based approaches”, en *Advanced Web-Based Training Strategies*, San Francisco, John Wiley & Sons/Pfeiffer, pp. 59-86.
- Gregori-Signes, Carmen y Barry Pennock-Speck (2012), “Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction”, *Digital Education Review*, vol. 22, en <<http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11291>>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Hernández, Fernando (coord.) (2011), *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*, Barcelona, Grup de recerca ESBINA, Subjectivitats i Entorns Educatius Contemporanis, Universidad de

- Barcelona, en <<http://hdl.handle.net/2445/18348>>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Hernández Gregorio y Katin Zotzmann (2014), “Digital literacy as a tool for self-authoring: teaching reluctant student writers through ‘re-design’”, *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies*, vol. 2, núm. 2, pp. 77-99, en <http://joglep.com/files/4613/9629/4690/Digital_literacy_Final.pdf>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Lambert, Joe (2010), *Digital storytelling cookbook*, Berkely, Centre for Digital Storytelling, Digital Diner Press.
- Londoño-Monroy, Gloria (2012), “Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales”, *Digital Education Review*, vol. 22, pp. 19-36, en <<http://greav.ub.edu/der>>, consultado el 15 de abril de 2015.
- López, Edmundo Antonio (2016), “Entornos personales de aprendizaje en alumnos de secundaria con bajo rendimiento académico”, tesis de maestría en Pedagogía, México, UNAM.
- Lyotard, Jean François (1993), *La condición posmoderna*, Barcelona, Planeta de Agostini.
- Novak, Joseph (2011), “Theory of education: meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling, and acting leading to empowerment for commitment and responsibility”, *Meaningful Learning Review*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-14.
- Ohler, Jason (2013), *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*, Thousand Oaks, CA, Corwin.
- Paul, Richard y Linda Elder (2002), *Critical thinking: tools for taking charge of your professional and personal life*, Nueva York, Prentice Hall.
- Reigeluth, Charles (2000), “¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando?”, en Charles Reigeluth (coord.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI Santillana, pp. 15-40.
- Soto, Fernando (2014), “¡Todos tienen algo que contar! Emancipación mediante un relato digital personal”, en Joaquín Gairín, Guadalupe Palmeros y Ávila y Adoración Barrales (coords.) (2014), *Universidad y colectivos vulnerables. Reflexiones y experiencias*, México, Edicio-

nes del Lirio, pp. 1262-1278, en <<http://ddd.uab.cat/record/126093>>, consultado el 15 de abril de 2015.

Soto, Fernando (2016), “Emancipación mediante relatos digitales: la experiencia de estudiantes con discapacidad intelectual”, tesis de licenciatura en Psicología, México, Facultad de Psicología-UNAM.

Soto, Fernando, Elisa Saad y Julieta Zacarías (2015), “*Casi como una persona normal*. Relato digital: dispositivo pedagógico para la reflexión y análisis de los modelos de la discapacidad y la inclusión educativa”, Memorias del Primer Coloquio Internacional de Experiencias Educativas Mediadas por Tecnologías. Construcción de Buenas Prácticas, Puebla, BUAP.

Van den Akker, Jan, Koeno Gravemeijer, Susan McKenney y Nienke Nieven (eds.) (2006), *Educational design research*, Abingdon, Routledge.

Vygotski, Lev (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Madrid, Crítica.

Leer y escribir para aprender en la era digital. La escritura interactiva en la educación superior

Alfonso Bustos Sánchez

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más sobresalientes de la sociedad actual, la sociedad de la información y del conocimiento, tiene que ver con el papel que las tecnologías digitales o tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están jugando en la modificación de las formas en las que nos comunicamos, nos relacionamos, trabajamos, leemos, escribimos, enseñamos y aprendemos, entre otras. Desde una perspectiva constructivista sociocultural entendemos que determinados usos de estas tecnologías son potencialmente reformadores de las prácticas educativas en tanto que cambian o pueden cambiar el funcionamiento psicológico de las personas. Más concretamente, desde una perspectiva centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sostenemos que dichas tecnologías suponen una capacidad transformadora en tanto que podemos atribuirles determinada suficiencia para mediar los procesos interactivos y la actividad conjunta entre los principales actores en los procesos formativos (Coll, Mauri y Onrubia, 2008a; Coll, Mauri y Onrubia, 2008b; Coll, Onrubia y Mauri, 2007). De ahí que subrayemos que dichas tecnologías son, o pueden ser, según los usos que se les dé, tecnologías de interconexión (Bustos, Miranda y Tirado, 1999).

Partiendo de este enfoque, en este trabajo nos proponemos presentar una aproximación sobre cómo las tecnologías de interconexión están variando o han alterado las prácticas letradas en general y las prácticas letradas en la educación superior. Para ello, en primer lugar desarrollaremos con más detalle nuestra concepción de las TIC como instrumentos psicológicos y como tecnologías de interconexión. En

segundo lugar, y asumiendo como nuestro el enfoque de la lectura y la escritura como tarea híbrida (Solé, Castells, Gràcia y Espino, 2006; Castelló, Bañales y Vega, 2011), presentaremos un conjunto de ideas que nos ayudarán a caracterizar los procesos de escritura soportados por tecnología. Partiendo de estas ideas, nos centraremos en revisar profundamente lo que identificamos como una de las prácticas más habituales para leer y escribir en contextos de educación superior: las redes asíncronas de aprendizaje o la escritura interactiva. En tercero, y último lugar, concluiremos este trabajo señalando un conjunto de retos que las prácticas de escritura en los entornos en línea plantean en el marco de la educación superior.

DE LAS TIC A LAS TECNOLOGÍAS DE INTERCONEXIÓN

La idea que está en el centro de la aproximación a las TIC como tecnologías de interconexión es aquella que destaca su capacidad mediadora. Esto significa que, como habíamos señalado previamente, vemos las tecnologías digitales como potenciales instrumentos psicológicos –entendida la noción de instrumento psicológico desde la aproximación de Vygotski (Véase Vygostki, 1979; Kozulin, 2000)– gracias a que pueden ser utilizadas para planear y regular la actividad de uno mismo y la de los demás. En palabras de Daniels (2003: 33) “son medios para influir en la mente y en la conducta de uno mismo o de otros”.

Desde un punto de vista centrado en las prácticas educativas, esta concepción de las tecnologías como potenciales instrumentos psicológicos nos permite colocar nuestra atención en su capacidad para mediar la actividad conjunta de los participantes en el proceso educativo. Por lo tanto, lo que nos interesa estudiar son los usos que se promuevan de las TIC en el marco de la prácticas educativas. Dicho esto, podríamos identificar determinados usos que pueden ubicarse en la relación entre los estudiantes o los profesores con los contenidos; entre los profesores y los estudiantes desde un punto de vista comunicativo, en el marco de la actividad conjunta entre profesores y estudiantes y entre estudiantes y, finalmente, en el marco más

amplio desde el cual se promueve el diseño de potentes entornos de aprendizaje mediados por las TIC (Coll, 2004; Bustos y Coll, 2010).

LAS TIC Y LAS TAREAS DE LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER

En el marco de las prácticas letradas o, mejor aún, en el marco de las prácticas que incluyen tareas que suponen una actividad del tipo “leer y escribir para aprender” en la escuela, podemos identificar, sobre todo y fundamentalmente en las prácticas más habituales en la educación superior, una gran diversidad de tareas. Dichas tareas van desde realizar una síntesis o escribir un ensayo en conjunto con otros hasta escribir un texto académico relacionado con algún campo disciplinar específico. Este último tipo de tarea suele ser identificada como un tipo de tarea compleja o tarea híbrida. De acuerdo con autores como Solé, Castells, Gràcia y Espino (2006), las tareas híbridas exigen poner en marcha la lectura y la escritura para aprender o, mejor dicho, leer múltiples documentos para escribir un nuevo texto.

Desde nuestro punto de vista, en la educación superior las tareas híbridas son una práctica generalizada, y lo han sido desde hace mucho años. En su caso, Castelló, Bañales y Vega (2011) entienden que revisar un conjunto de documentos diversos con el propósito de producir un texto que dé cuenta no sólo de la comprensión de la información, sino también de la propia voz en una posición de autor es una demanda habitual en la universidad. Todavía más, algunos trabajos, como el de López-Bonilla (2013), revisan la noción de literacidad disciplinar y ofrecen elementos que ponen el acento en la importancia de las miradas disciplinares para identificar las prácticas escolares necesarias que promuevan la participación exitosa de los estudiantes en las actividades de comunicación que la sociedad actual les demanda. Igualmente, podemos identificar experiencias prácticas como las que plantean Reyes, Fernández y Martínez (2013), cuyo trabajo, comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior, presenta el resultado de una intervención educativa en la que alumnos y profesor desarrollaron blogs al participar colaborativamente en procesos de búsqueda de información, lectura

y escritura orientados a la elaboración de un ensayo crítico. Estos autores señalan que “a la luz de este caso se argumenta, desde una perspectiva sociocultural, la necesidad de fomentar en la enseñanza superior prácticas de lectura y escritura que recuperen el genuino sentido social, dialógico e identitario de toda escritura académica” (Reyes, Fernández y Martínez, 2013: 507). Por otra parte, Ávila, González-Álvarez y Peñaloza (2013) señalan el interés por el desarrollo de la escritura en el contexto universitario y comparten un conjunto de elementos teóricos y metodológicos utilizados para articular un programa de alfabetización académica en las disciplinas de la universidad.

Ahora bien, en el marco de estas prácticas más o menos generalizadas y más o menos habituales en determinados contextos escolares de educación superior en nuestra sociedad, también cada vez más generalizados, dichas tareas son elaboradas, en algunas o en todas las partes o fases de su ejecución, gracias al soporte que ofrecen los recursos específicos de las TIC.

Así, por ejemplo, es cada vez más común que los documentos diversos que se sugieren como base para la revisión de la información o bien se entreguen en formato digital o bien se acceda a ellos gracias a las potentes bases de datos en línea o incluso se acceda gracias a las bibliotecas, también digitales. Igualmente generalizada es la práctica de los propios alumnos que se documentan usando como primera fuente internet y todos sus recursos asociados (desde Wikipedia hasta revistas especializadas pasando por bases de datos, repositorios de recursos abiertos, etc.). Incluso, al mismo tiempo que esta práctica se ha ido haciendo habitual, se han venido desarrollando en las universidades prácticas asociadas que tienen como objetivo dotar a los estudiantes de mejores habilidades para buscar dicha información y para poner en marcha determinados criterios que aseguren que lleguen a las mejores fuentes y que saben cómo emitir un juicio sobre su pertinencia, validez, etcétera.

Todavía más, aunque aparentemente menos generalizado, podemos identificar el soporte que las tecnologías de la información y la comunicación supone para la producción de los distintos productos o subproductos que terminarán componiendo el texto académi-

co que debería ser el resultado final de la tarea híbrida propuesta. Así, tenemos que también a lo largo del proceso de la producción de los textos, las tecnologías juegan un papel cada vez más relevante ya sea porque, en un sentido muy básico, los textos se generan en medios digitales: los estudiantes escriben en sus computadoras utilizando procesadores de textos u otros recursos para producir otros tipos de textos o subproductos que pueden orientar su tarea, tales como presentaciones, mapas conceptuales, etc., aprovechando, tanto como sean capaces de hacerlo, las ventajas que suponen las ayudas de revisión ortográfica, de comparación entre versiones e incluso de gestión de versiones; ya sea porque se ofrecen múltiples recursos para que los estudiantes elaboren, compartan, reelaboren y gestionen de manera compartida los productos textuales demandados por la tarea. En este sentido, nos encontramos con prácticas como la escritura colaborativa, que tiene el componente asociado de aprovechar los recursos tecnológicos para aprender a lo largo del proceso de escritura en términos de, por ejemplo, cómo gestionar la tarea para completar la escritura de manera más eficiente; cómo combinar sus conocimientos para producir un mejor texto; cómo avanzar en la comprensión compartida de los contenidos e incluso en términos de cómo desarrollar habilidades y actitudes para el trabajo colaborativo (Limbu y Markauskaite, 2015; Bustos, 2009).

Conviene tener en cuenta que, en este mismo sentido, gracias a los recursos digitales de que disponen los estudiantes en lo que se conoce como “la nube” o “cloud computing” (Google Drive, Dropbox, etc.) los procesos de lectura y escritura se hacen más “en línea” e incluso en entornos o contextos de trabajo y aprendizaje distribuidos, dispersos, a distancia, etc. Aun deberíamos considerar dentro de este tipo de recursos aquellos que las propias universidades o los profesores ofrecen a los estudiantes en los entornos de aprendizaje en línea en donde pueden realizar las tareas híbridas compartiendo archivos, escribiendo en foros asíncronos, escribiendo de manera síncrona en chats e incluso editando textos, revisando y colaborando para escribir en wikis, etc. Nos referimos a las tareas que los propios profesores proponen a los estudiantes en entornos como Moodle, Blackboard, Claroline, etcétera.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL IMPACTO DE LAS TIC EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA

El advenimiento de las TIC y su cada vez más clara omnipresencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje sugieren que sin duda nos encontramos ante un escenario que puede favorecer que aparezcan determinados usos de las TIC en el marco de los procesos que subyacen en las tareas de leer o escribir para aprender. Por ejemplo, en la generación, en la revisión, en la revisión socializada o compartida; es decir, en el acto de “someter a otras miradas el texto que se produce”, también en el proceso de construcción conjunta o colaborativa.

No obstante, conviene tener en cuenta aquellas reflexiones sobre cómo la ya de por sí compleja tarea híbrida de leer y escribir para aprender se puede hacer más compleja dados los usos no productivos de las TIC que también son parte de las prácticas. Señalemos, para empezar, como lo hace Ferreiro (2011), que el tema del soporte no es irrelevante. El soporte supone determinadas restricciones y potencialidades. Nos referimos al soporte papel y al soporte digital. Es verdad que hoy en día, desde una postura mesurada al respecto, por decirlo de alguna manera, se reconoce la inevitable coexistencia de estos dos soportes mayores: leeremos y escribiremos en una pantalla para algunas cosas, y otras las seguiremos leyendo y escribiendo en papel. En contraste, Baron (2013) señala que más allá del soporte, como sugiere Ferreiro, la cuestión clave para entender las prácticas emergentes de lectura y escritura en una sociedad cada vez más digital tiene que ver más con la conexión a internet que con el soporte. Es decir, dado el uso continuado de dispositivos móviles, tabletas y diversas plataformas, aplicaciones y redes sociales con las distracciones que ello podría suponer.¹

Igualmente, se han venido desarrollando sendos argumentos que señalan que internet nos hace “superficiales” desde el punto de vista

1 Si el lector desea profundizar en esta discusión entre la lectura en papel *versus* en pantalla sugerimos revisar Reading from paper *versus* screens: a critical review of the empirical literature, Dillon (1992).

de la relación con el conocimiento, desde el punto de vista de la lectura y la escritura e incluso que cuando lo hacemos en “pantallas” (leer o escribir) estamos desarrollando determinadas capacidades cognitivas en detrimento de otras (Greenfield, 2009, en Carr, 2011).

Nicholas Carr (2011), desde una perspectiva *tecno-escéptica*, plantea una argumentación sólida sobre lo que internet está haciendo con nuestras mentes, y no ofrece un panorama alentador. Otros análisis apuntan, por ejemplo, hacia la preocupación por las diferencias de tomar apuntes con el tradicional papel y lápiz o tomarlos directamente en los dispositivos digitales (Bui, Myerson y Hale, 2013; Mueller y Oppenheimer, 2014). Desde otra aproximación, la neuropsicológica, Wolf (2008) argumenta que, dadas las prácticas digitales de lectura y escritura, estamos ante un cambio profundo que, entre otras cosas, muestra ya evidencia de que nuestra capacidad de concentración disminuye y que, sobre todo los jóvenes, tienden a reproducir patrones de lectura interrumpida por el ir y venir ya no sólo de un hipertexto a otro, sino también de una aplicación a otra y hasta de un dispositivo a otro.

En otro ámbito de la escritura, la literatura, se plantean ideas como que “El desorden visual de la escritura sobre el papel nos obliga a redoblar la atención sobre lo escrito” o que

cuando se escribe a mano se dejan en la hoja de papel un montón de elementos muy valiosos como, por ejemplo, la calidad del trazo, las dudas que ha tenido quien escribe, los pasos atrás, las correcciones, la forma en que va avanzando por la página el flujo de palabras y el dibujo final de la hoja completamente escrita; todos estos elementos nos hablan de la persona que escribe, son un relato paralelo de lo que el escritor nos va contando, y todo esto se pierde cuando se escribe directamente en la computadora, que de inmediato establece un orden aparente en la pantalla, un texto cuya limpieza visual no siempre se corresponde con la calidad de lo que está escrito, y en cambio, cuando se escribe a mano, se tiene el efecto contrario: el desorden visual de la escritura en la hoja de papel, nos obliga a redoblar la atención sobre lo que se está diciendo (Soler, 2014).

Por otra parte, si acaso el lector tuviera dudas sobre cómo las TIC están impactando los procesos de leer y escribir para aprender en la universidad, permítanme plantear todavía con mayor detalle dos perspectivas muy actuales del fenómeno. Por una parte, en lo relativo a la lectura digital y, por otra, en lo relativo a la escritura basada en la cultura del “copia y pega”.

Con respecto a la primera de las perspectivas, ya hemos señalado previamente, se plantea que la lectura en dispositivos digitales o en Internet (páginas web, redes sociales, etc.) suele ser rápida, superficial y menos concentrada, dados los distintos elementos como los “hipertextos” que compiten por la atención y promueven, sobre todo, que el lector salte de una a otra información. Desde la perspectiva de Anne Mangen, el impacto de la lectura en los dispositivos digitales se observa aun en los niveles de comprensión lectora: los lectores que leen en papel parecen comprender mejor los textos; y también en términos de la empatía que se genera con lo que se lee: los lectores que leen en papel parecen desarrollar mayor empatía (Mangen y Kuiken, 2014; Mangen, Walgermo y Brønnick, 2013). Aún así, conviene tener en cuenta lo que la misma Mangen señala al respecto de las preferencias de los lectores jóvenes y de sus hábitos: prefieren la e-lectura (Tveit y Mangen, 2014).²

En relación con la segunda de las perspectivas previamente planteadas, deberíamos tener en cuenta, o al menos considerar, la aparición acelerada de determinadas herramientas tecnológicas que tienen por objetivo vigilar, prevenir y detener el aparentemente generalizado fenómeno del “copia y pega” en la producción de textos académicos (“coppypaste”). Este fenómeno, también identificado como el síndrome de “copy-paste” o el “plagio digital” (Kauffman y Young, 2015; Maurer y Kulathuramaiyer, 2007) adquiere relevancia dada la preocupación en el ámbito universitario por la solución de las tareas híbridas por parte de los estudiantes mediante el mero recurso de copia o plagio de contenidos completos en-

2 Para profundizar en este aspecto concreto de la lectura digital, se sugiere al lector visitar los siguientes sitios: Digital Reading Network Exploring the impact of digitisation on readers and reading <<http://www.digitalreadingnetwork.com/>> Evolution of reading in the age of digitisation (E-READ) <http://www.cost.eu/COST_Actions/isch/Actions/IS1404>.

contrados en internet sin que pasen por un proceso más profundo de revisión, comprensión, análisis y aprovechamiento en el marco de las tareas de leer y escribir para aprender. La preocupación es todavía mayor ya que, tal y como los argumentamos en los apartados previos, cada vez son más frecuentes las actividades de aprendizaje centradas en la producción de textos escritos. Más aún en los contextos propios de la educación a distancia, el e-learning y en las propias universidades en línea. Maurer y Kulathuramaiyer (2007) señalan a este respecto que dada la expansión de los contenidos digitales, la extensión y facilidad en el acceso y la emergencia de todo un ecosistema de e-learning basado en la lectura y la escritura para aprender, el fenómeno del “coppaste” es, como mínimo, muy preocupante y, de no atenderse, podría tener profundas implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal es el grado de preocupación por el fenómeno del “coppaste” y del plagio digital, tanto en el ámbito escolar como en el de la producción científica, que las universidades en línea y los grandes editores de revistas científicas utilizan diversos servicios de detección de “coppaste” y plagio para asegurarse de que los textos entregados no sean meras reproducciones.³

Dicho fenómeno supone, al menos desde nuestra particular posición, tener en cuenta algunas consideraciones. La primera tiene que ver con el abordaje de la tarea de escribir por parte de los alumnos. Algunas aproximaciones plantean que los estudiantes abordan dichas tareas de manera superficial porque no leen, luego no escriben y cuando escriben lo hacen necesariamente mal. Eso con independencia del soporte que se utilice para escribir. Por lo tanto, dichas prácticas obedecen menos a la lectura y escritura digital que a la representación o concepción que se tiene de para qué escribir en la escuela. No debería de sorprendernos que las concepciones de los estudiantes no estén ni medianamente cerca de una concepción de leer y escribir como herramientas epistémicas.

3 A este respecto, el lector puede consultar herramientas como Ephorus <<https://www.ephorus.com/>>; Urkund <<http://www.urkund.com/en/>>; CopyScape <<http://www.copyscape.com/>>; Strike Plagiarism <<http://strikeplagiarism.com/>>.

La segunda consideración tiene que ver con el tipo de tareas que se propone a los estudiantes. En la mayoría de los casos suelen ser tareas que promueven la mera utilización de los textos en modo “pasivo” y la generación de algún tipo de texto en modo “reproductivo”. En consecuencia, el tipo de actividad, las indicaciones dadas, el tipo de producto esperado e incluso la evaluación del producto final también determinan, y no poco, el abordaje de la tarea. El reto entonces no es sólo de los usuarios de los recursos digitales para leer y escribir en la escuela, lo es también de los profesores y de la propia escuela desde el punto de vista de cómo se aborda el uso de los recursos digitales para aprovechar sus potencialidades. En este aspecto, se sugiere al lector revisar algunas propuestas como las de Miller (2015), Howell, Reinking y Kaminski (2015).

Hasta aquí hemos querido dibujar el escenario en el cual las prácticas de leer y escribir para aprender en la universidad se han visto transformadas por determinados recursos tecnológicos. De acuerdo con lo revisado, dichos recursos tecnológicos pueden soportar desde el medio de acceso a la información hasta el proceso de revisión por pares, e incluso el todavía más complejo desarrollo de producir los textos que en las tareas híbridas suele demandarse de manera colaborativa. También hemos propuesto que los mismos entornos electrónicos que las instituciones o los profesores generan para las series formativas ofrecen sendos recursos para poner en marcha procesos de leer y escribir para aprender. Por ello, en el siguiente apartado centramos nuestra atención en uno de los recursos tecnológicos que con más frecuencia se ha utilizado en la universidades para plantear tareas híbridas a los estudiantes: los foros de discusión, mejor conocidos como las redes asíncronas de aprendizaje.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LÍNEA BASADOS EN LA COMUNICACIÓN ASÍNCRONA ESCRITA: LA ESCRITURA INTERACTIVA PARA APRENDER

En trabajos previos (Bustos, Coll y Engel, 2009) hemos señalado que la comunicación asíncrona escrita, o las redes asíncronas de apren-

dizaje, representa una de las actividades de enseñanza y aprendizaje más generalizada en el ámbito de la enseñanza universitaria soportada por tecnologías, ya sea en la modalidad en línea a distancia (e-learning) o en la modalidad presencial cuando se generan modelos mixtos (blended-learning).

La educación superior a través de discusiones asíncronas en línea (Asynchronous On-line Discussions) constituye un modelo de referencia en la mayoría de las propuestas de enseñanza y aprendizaje en línea o e-learning. Hrastinski (2008) indica, por ejemplo, que 78 por ciento de 31 de los estudios seleccionados de una muestra general de hasta 2 253 investigaciones sobre e-learning y participación se basaron en la modalidad asíncrona, mientras que el resto promovieron la comunicación síncrona o una combinación de ambas.

En términos generales, este tipo de actividades se estructuran ofreciendo a los participantes un conjunto de textos para su revisión y posterior aprovechamiento para la generación ya sea de “otro texto” o de un conjunto de textos como contribuciones que permitan al grupo que participa avanzar en el conocimiento y construir, cuando se consigue, significados cada vez más compartidos. Este tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje permiten el almacenamiento de los textos aportados por todos los participantes y facilitan el acceso para su constante revisión. Ésta sea quizás la característica más sobresaliente de este tipo de actividad y lo que nos permite señalar, en el marco específico de este capítulo, que sin lugar a dudas es una tarea híbrida del tipo que presentamos al inicio de nuestra argumentación.

Dado nuestro interés en este tipo de tareas, conviene recuperar el señalamiento que ya hacíamos en otro trabajo previo (Bustos, 2011) al respecto de la potencialidad de la comunicación asíncrona escrita, o las redes asíncronas de aprendizaje (ALN), para permitir a los participantes interactuar y progresar en el aprendizaje gracias a la comunicación multidireccional que sirve como marco para la eventual promoción de pensamiento crítico y reflexivo, la negociación de significado y la construcción colaborativa de conocimiento.

Por una parte, la multidireccionalidad tiene una estrecha relación con la mayor o menor amplitud y riqueza de la comunicación que se

puede gestionar mediante el diseño de las redes asíncronas. Casi de manera generalizada, más que diseñarse para la comunicación unidireccional (del profesor a los estudiantes) o bidireccional (del profesor a los estudiantes y de los estudiantes al profesor), las redes asíncronas de aprendizaje se diseñan para permitir la comunicación de uno a todos (del profesor a los estudiantes), de todos a uno (de cada uno de los estudiantes al profesor) y de todos a todos (del profesor a cada uno de los estudiantes y de cada uno de los estudiantes al profesor y entre sí) (Hiltz, 1986; Coll, 2004). Este rasgo es determinante para comprender que en estos contextos la comunicación entre el conjunto de los participantes es relevante en al menos tres sentidos: (i) en tanto que se escriben o se aportan ideas, propuestas o significados que no van dirigidos específicamente a uno de los participantes, sino al grupo en su conjunto; (ii) en tanto que las respuestas dirigidas específicamente a alguno de los participantes forman parte del conjunto de ideas que el grupo puede leer y de las que todos los participantes pueden enriquecerse, y gracias a las cuales se construye una historia y una memoria colectiva compartida por el grupo (Feenberg, 1989), y (iii) en tanto que la posibilidad de “tomar la palabra” es una cuestión siempre abierta a todos los participantes.

La multidireccionalidad de la comunicación de las redes asíncronas, combinada por supuesto con la capacidad de las redes asíncronas de aprendizaje para el almacenamiento y procesamiento central de los textos aportados, es sin duda, el factor fundamental para que el conjunto de participantes en una comunidad soportada por las TIC pueda crear una base de conocimiento producto de todas las ideas aportadas por los participantes. De acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1994), este hecho, el relativo al almacenamiento y procesamiento central de los textos, “objetiviza” el conocimiento del grupo haciéndolo público, manipulable, susceptible de ser discutido y reorganizado y es, gracias a ello, entre otras cosas, que se puede avanzar en la construcción del conocimiento.

Conviene señalar que la multidireccionalidad en las redes asíncronas de aprendizaje basadas en textos escritos suele asociarse, por ejemplo, con un relativo aumento de la motivación para participar en tanto que todos los participantes pueden leer las aportaciones de

los otros (Hiltz, 1997), a una relativa democratización de la participación en tanto que los turnos y la dirección de la comunicación no están centralizados en el profesor o moderador (Wegerif, 1998), a una participación aparentemente más equitativa en tanto que en los entornos electrónicos no se reproducen, ni siempre ni necesariamente, los patrones de comunicación vinculados con la disminución de la participación de grupos minoritarios y se promueve que todos los participantes tengan el mismo acceso a la base de conocimientos socialmente construida (Harasim, 1993).

Por otra parte, y al mismo tiempo, la base textual o escrita de la comunicación se combina con el rasgo de la multidireccionalidad como elemento clave para conseguir la objetivización del saber colectivo o, lo que es lo mismo, la base de conocimientos socialmente construida. En efecto, la comunicación de base textual dota a las redes asíncronas de aprendizaje de atributos específicos tales como la promoción de la reflexión y el discurso crítico (Wells, 2001), la posibilidad de que los participantes se acerquen a los pensamientos y las ideas, tanto las propias como las del resto de participantes, como “objetos susceptibles de contemplación”, la permanencia del discurso de todos los participantes y, finalmente, la posibilidad de regresar una y otra vez de manera iterativa a lo previamente escrito para analizarlo, si cabe, desde una perspectiva diferente tanto como para modificarlo o ampliarlo (Olson, 1998).

A este respecto, algunos autores plantean que la *escritura interactiva* (así se refieren a la escritura en los entornos de e-learning) juega un papel fundamental en aspectos como el avance conceptual y la negociación de significados en una ALN (Harasim, 1993; Herring, 1999; Lapadat, 2002; 2004), el desarrollo de un enfoque de aprendizaje profundo y significativo y, finalmente, el abordaje colaborativo de la construcción del conocimiento (Schrire, 2004). Más concretamente, para Lapadat (2004), la comunicación asíncrona escrita provee un marco adecuado que da soporte sociocognitivo al aprendizaje debido a que la *escritura interactiva* es por sí misma una herramienta que permite avanzar en la construcción de significado. Efectivamente, la comunicación asíncrona escrita supone algunas características que la distinguen de la comunicación cara a cara o

de la comunicación síncrona en línea que pueden ser consideradas como factores que favorecen la implicación cognitiva de los participantes y que proveen un soporte sustancial para lo que podemos llamar la interactividad discursiva en línea.

A continuación presentaremos con mayor detalle cinco de los factores más relevantes, de acuerdo con la literatura especializada, sobre la escritura interactiva en las redes asíncronas de aprendizaje:

1. La comunicación en los entornos asíncronos en tanto que escrita se ajusta más a las convenciones del lenguaje formal y ello exige que los participantes pongan en marcha sus habilidades como sujetos alfabetizados. En términos generales, esto supone que el proceso de participación en las ALN permite que se desarrollen formas alfabetizadas de pensamiento de orden superior tales como la selección intencional de qué leer, cuándo leerlo, en qué secuencia y cuántas veces volver a leerlo, o bien, qué escribir, cuándo escribir, hasta cuánto revisarlo y/o editarlo y en qué secuencia de ideas o comentarios escribirlo.
2. En contraste con los mensajes prototípicos de la comunicación síncrona escrita mediada por mensajería privada o canales de IRC (Internet Relay Chat), que suelen ser más bien cortos, superficiales e informales debido a la inmediatez y al tipo de intercambios que los caracteriza (Rintel, Mulholland y Pittam, 2001), los mensajes escritos en las redes asíncronas de aprendizaje suelen caracterizarse porque con mayor frecuencia son mensajes cargados de contenido (Lapadat, 2004) y léxicamente densos (Yates, 1996). Conviene señalar a este respecto que, en trabajos previos, Yates (1993) sugiere que la comunicación mediada por computadora favorece y apoya la aparición de un nuevo tipo de género o modo –en el sentido que Halliday y Hasan (1990) atribuyen a esta noción– que combina los aspectos de la manera escrita con algunos aspectos del modo hablado. Por su parte, Schrire (2004) parece compartir esta perspectiva cuando afirma que los entornos para la comunicación asíncrona escrita, desde el punto de vista de la construcción colaborativa y dialógica del conocimiento, están basados en la naturaleza esencialmente verbal de

la comunicación asíncrona. Dicho esto, podemos sugerir que la escritura en las redes asíncronas de aprendizaje parece acercarse mucho más al tipo de intercambio responsivo característico del habla de lo que lo hacen otros modos textuales. Parafraseando una idea de Wells (2001), cuando analiza una de las limitaciones del habla escrita, diríamos que la escritura en las redes asíncronas de aprendizaje puede ser un medio excelente para la exposición y la crítica de ideas complejas y que, de alguna manera, disminuye las limitaciones propias de la escritura en lo que respecta al intercambio responsivo que caracteriza al habla.

Ahora bien, en el marco de la comunicación asíncrona escrita y su aparente preeminencia para favorecer la participación centrada en aspectos conceptuales sustantivos, se plantea que el avance progresivo en la construcción de conocimiento se consigue gracias a lo que se escribe y cómo se escribe en relación directa con lo que se lee. Desde nuestro personal punto de vista, esto es una descripción precisa y clara de una tarea híbrida. En otras palabras, se sugiere que en las redes asíncronas basadas en textos escritos se avanza en la construcción del conocimiento gracias, entre otras cosas, a la puesta en marcha de mecanismos asociados propiamente con la escritura, tales como evaluar el potencial conocimiento del otro, seleccionar información contextual que enmarque las contribuciones, seleccionar información previamente escrita que aporte también contexto a lo que se escribe y activar pensamiento metalingüístico relativo a cómo serán consideradas las palabras escritas, qué palabras usar y cómo usarlas para asegurarse que ayudan a cumplir con el propósito que se espera de lo que se escribe. En sentido estricto, la idea central al respecto de la escritura en las ALN es que el discurso escrito cumple con ciertas estructuras conversacionales y convenciones lingüísticas mucho más formales y consecuentemente más potentes para favorecer la construcción social del conocimiento o, para decirlo en otras palabras, la gestión de significados cada vez más compartidos.

3. La permanencia de lo que se dice y la aparente facilidad para crear, seguir o continuar líneas de discusión suponen un apoyo

importante para la reflexión. Los participantes en los entornos asincrónicos basados en textos escritos pueden planear su recorrido a lo largo del conjunto de mensajes escritos o contribuciones, avanzar para leer lo que se dice o volver atrás para releer y reflexionar sobre lo que se ha dicho e incluso para seleccionar sólo aquellos aspectos sobre los que se prefiere o debe aportar. Dicho en otras palabras, la posibilidad de intertextualidad se incrementa en tanto que los participantes tienen permanentemente disponibles los argumentos de los otros y pueden, si son orientados adecuadamente para hacerlo, construir sobre las ideas aportadas por los otros en cualquier momento, citarlos explícitamente al responder con mensajes al grupo en su conjunto o responder directamente a alguno de ellos como una respuesta explícita y directa. De acuerdo con Harasim (1993) y Lapadat (2002) la permanencia, la recursividad en el discurso propio y de los otros tanto como las posibilidades ampliadas de intertextualidad pueden tener como consecuencia una mejora en la cohesión semántica entre las contribuciones o entre los temas y, por lo tanto, un incremento potencial en la cohesión discursiva y conceptual.

4. Generalmente, se ha afirmado que la comunicación asíncrona escrita puede facilitar los procesos de autorreflexión de los participantes (Garrison, Anderson y Archer, 2000; Harasim, Hiltz, Teles y Turoff, 1995) tanto como la negociación de significados progresivamente más compartidos y los procesos de construcción colaborativa del conocimiento. A este respecto, conviene señalar que si se plantea la escritura desde una perspectiva de uso, ésta, al igual que el lenguaje, según Halliday (1978 en Wells, 2001: 153), cumple una doble función: la comunicativa, transaccional o interpersonal –escribir para interactuar con otras personas, comunicarnos– y la representativa o ideacional –escribir para comprender, para expresar conocimientos, ideas, sentimientos, representarnos o recrearnos los objetos de nuestro pensamiento. En este sentido, la escritura en las redes asíncronas de aprendizaje supone en el nivel individual un espacio para la propia reflexión sobre lo que se sabe y, en consecuencia, una oportunidad

para poner en marcha los mecanismos intrapsicológicos asociados con el aprendizaje. Mientras que, desde una perspectiva de lo que supone la escritura en el nivel interpsicológico, reconocemos que, como lo hacen Bajtín (1981) o Wells (2001), aunque la escritura tiene el recuerdo y la reflexión como su función por excelencia también se incluye entre sus potencialidades la de manifestarse como un modo social de comunicación y pensamiento. De acuerdo con Wells (2001), las actividades en las que suele mediar son empresas colaborativas, aunque los participantes puedan no coincidir en el tiempo y en el espacio. La escritura proporciona, por lo tanto, la tecnología mediadora potente para que el escritor individual y el grupo hagan un progreso real en la construcción del conocimiento. Más concretamente, la escritura implica elecciones relativas tanto a la metafunción ideacional como a la interpersonal; es decir, puede operar como instrumento mediador en la actividad intramental como en la actividad intermental, mientras que permite a los participantes planificar, coordinar y revisar sus propias acciones y las del conjunto. En los términos que hemos venido desarrollando previamente, la escritura es, cuando se usa en uno u otro sentido de los señalados, un instrumento psicológico.

5. Conviene señalar algunas de las limitaciones propias de la escritura que se plantean como puntos débiles de las ALN para promover el aprendizaje. Una de las principales limitaciones señaladas tiene que ver con la ausencia de pistas asociadas con la comunicación no verbal. Se argumenta que dicha ausencia supone una limitación para la aparición de una comunidad cohesionada dadas las dificultades para identificar actitudes, reacciones y otro conjunto de elementos paralingüísticos. No obstante, en los entornos electrónicos se cuenta ya con la posibilidad de poner en marcha recursos comunicativos compensatorios de dichas limitaciones tales como el uso de saludos, expresiones de ánimo, énfasis paralingüístico (mayúsculas, puntuaciones, emoticonos, etc.) y viñetas. En estrecha relación con la limitación previamente señalada, también se considera como desventaja el hecho de que en los textos escritos se pierde parte del contexto que in-

terviene gracias a la comunicación cara a cara. Dicha pérdida de contexto compartido en los entornos electrónicos supondría una distancia entre quien escribe y los lectores que puede generar ambigüedades que no favorecen la construcción conjunta de significados en tanto que no se tiene la oportunidad de verificar la comprensión ni de suministrar información adicional bajo demanda (Wells, 2001). Aún así, también es verdad que se reconoce que dicha limitación puede suponer una posibilidad para que los participantes se esfuercen por mantener y explicitar la relación que se establece entre el escritor, el lector y los asuntos de discusión.

Conviene ahora agrupar una serie de trabajos que giran en torno al análisis de la participación como uno de los referentes para comprender cómo y por qué aprenden los estudiantes cuando se implican, si se consigue que lo hagan, en los entornos electrónicos de enseñanza y aprendizaje, especialmente los de naturaleza asíncrona basados en textos escritos como los que ahora nos ocupan. De acuerdo con Hrastinski (2008), quien realizó una revisión de la literatura científica entre 1996 y 2008 relativa al análisis de lo que es considerado la participación en línea y cómo se estudia empíricamente, se pueden distinguir seis niveles para conceptualizar y estudiar la participación en línea: (i) un nivel relativo a la participación como acceso (Davies y Graff, 2005), (ii) otro asociado a la participación como escritura en los entornos electrónicos, (iii) uno más que considera la participación como la calidad de lo que se escribe (Janssen, Erkensa, Kanselaara y Jaspersa, 2007), (iv) otro desde el cual la participación es entendida a partir de lo que se escribe y se lee (Lipponen, Rahikainen, Lallimo y Hakkarainen, 2003), (v) otro desde el cual la participación incluye lo que se escribe pero también requiere identificar la percepción de la relevancia de lo que se escribe (Jeong, 2006), y (vi) un último nivel en el que la participación se entiende como el hecho de involucrarse en el diálogo entre los participantes (Dahlgren, Larsson y Walters, 2006).

Las diversas concepciones y aproximaciones para estudiar la participación suponen, ciertamente, puntos fuertes y débiles. Con-

viene señalar dos aspectos que nos parecen relevantes en el marco de nuestra aproximación: en primer lugar, en relación con la participación entendida como la cantidad de lo que se escribe; es decir, el número de contribuciones realizadas por cada participante, se reconoce que es quizás el aspecto que más fácilmente permite realizar el seguimiento de los participantes en los entornos electrónicos de enseñanza y aprendizaje, aunque también supone no considerar la naturaleza compleja de la participación que, en todo caso y como el mismo autor de la revisión lo señala, debería entonces analizarse como interacción y no sólo como participación. Es necesario señalar que la distinción entre participación e interacción también la hacen autores como Schrire (2006), quien distingue entre participación e interacción en los niveles macro (patrones de discusión) y micro (análisis del discurso). En segundo lugar, en relación con la participación entendida como lo que se escribe y lo que se lee, es parte del cuestionamiento a las perspectivas que sólo consideran que se participa cuando se escribe (Hrastinski, 2009; Vonderwell y Zachariah, 2005). En efecto, suele argumentarse que la naturaleza multidireccional de la comunicación asíncrona escrita supone reconocer que no sólo es importante, o no debería de serlo solamente, lo que se escribe, sino también lo que se lee. Desde esta perspectiva, es frecuente plantearse aproximaciones que consideran relevante estudiar y caracterizar, por ejemplo, el efecto de la “participación pasiva” o, lo que es lo mismo, el rol de los participantes identificados como “lurkers”. El argumento central a favor de esta postura es que en tanto que la lectura en estos entornos no es necesariamente pasiva sino que implica, o podría implicar, compromiso, pensamiento y reflexión se aprende de lo que los otros escriben y dialogan mientras se participa leyendo.

Ahora bien, las diferentes concepciones de la participación, ya sea desde un enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto –este último identificado como el más común en los estudios de participación– utilizan de manera aislada o en una combinación de más de una de ellas predominantemente las siguientes unidades de análisis: la cantidad de mensajes, la calidad de los mensajes, la percepción o valoración de los estudiantes sobre los mensajes, la extensión de

los mensajes, los logs o registros de acceso y comunicación que las plataformas electrónicas almacenan, los mensajes leídos y el tiempo empleado en la participación.

Finalmente, y siguiendo a Hrastinski (2008), identificamos en la mayoría de los estudios sobre participación una aproximación que supone una concepción de bajo nivel sobre aquélla debido a que no reconocen las dimensiones complejas de la participación en línea. Por lo tanto, es imprescindible una aproximación desde la cual se tomen en cuenta los aspectos asociados con la naturaleza interactiva de la colaboración en estos entornos.

Hasta aquí, hemos abordado algunos de los aspectos clave sobre la escritura y la hemos caracterizado en último término y siempre dentro del marco de los entornos electrónicos de enseñanza y aprendizaje como instrumento psicológico. Dicha caracterización de la escritura en las redes asíncronas nos remite a tomar en consideración tanto su función ideacional como su función interpersonal; es decir, a considerarla tanto en el plano de la actividad intramental como en el plano de la actividad intermental. La relación que se establece entre ambos planos de la actividad mental es, sin lugar a dudas, novedosa. La novedad estriba, a nuestro juicio, en que la escritura en las redes asíncronas de aprendizaje enlaza el modo de lo hablado y de lo escrito de manera que puede dotar a la escritura de un sentido mucho más dialógico y social o, para decirlo en palabras de Wells (2001), más “responsivo”. Lo relevante parece ser, en consecuencia, que en las redes asíncronas de aprendizaje ambos modos pueden complementarse para ayudar a comprender la actividad en la que se participa.

CONCLUSIONES

En este capítulo hemos presentado una aproximación respecto de la relación entre la lectura y la escritura en la universidad como tarea o actividad para aprender y las implicaciones que puede haber dados los usos de determinados recursos tecnológicos que median los procesos de lector-escritura en la actualidad.

Las tareas híbridas, como hemos caracterizado a dichas tareas, son y seguirán siendo actividades centrales para promover los aprendizajes en la educación superior en cualquiera de las modalidades de entrega: ya sea presencial, blended o e-learning. Por ello, una más acabada comprensión de cómo las TIC condicionan la forma en la que los estudiantes se enfrentarán a estas tareas será fundamental en los próximos años. En nuestra opinión, la lectura y la escritura digital serán cada vez más frecuentes, aunque personalmente nos decantemos por un escenario en el que la combinación del soporte será la norma.

En el ámbito universitario, no cabe duda de que nos enfrentamos al gran reto de repensar muchas de las prácticas educativas para transformar el sentido que los estudiantes atribuyen a la educación escolar universitaria. Para responder a este reto, será fundamental entender los usos de las TIC que los propios estudiantes vayan incorporando en sus mismas prácticas tanto como promover nuevos usos que ajusten dichas prácticas al contexto escolar en el que tendremos que incorporar todos los recursos disponibles que permitan a los estudiantes transitar entre sus múltiples contextos de aprendizaje.

El reto es todavía más grande en el contexto de la universidad en línea o en la modalidad de aprendizaje electrónico. La mayoría de las plataformas, las propias actividades de enseñanza y aprendizaje, incluso los diversos recursos tecnológicos más frecuentemente utilizados (chats, foros electrónicos, wikis, blogs, etc.) están basados en el aprovechamiento de las tareas híbridas. Es decir, en los procesos de lectura y escritura para aprender. Por ello, es en este contexto en el que aparece un sentido más intenso de urgencia por avanzar en nuestro conocimiento sobre las mejores prácticas, sobre el aprovechamiento de las propias tareas de lectura y escritura como herramientas de regulación, aun en el aprovechamiento de los propios recursos tecnológicos también como instrumentos psicológicos. En este ámbito, ya existe una gran tradición de propuestas desde el diseño tecnopedagógico que pueden orientar la organización de los entornos electrónicos de aprendizaje a fin de aprovechar las potencialidades de ofrecer ayudas ajustadas y diversas a los estudiantes con el propósito de promover los aprendizajes esperados. Las ayu-

das podrían entregarse gracias a las características de las propias herramientas para regular el proceso de lectura tanto como el de escritura, podrían entregarse también en el marco de la organización de las actividades comunicativas entre profesores y estudiantes o entre estudiantes, pero sobre todo en el marco de la actividad conjunta que se genere para la realización de las tareas híbridas interactivas, ya sea como actividades de aprendizaje basadas en los recursos de escritura asíncrona o como actividades fundamentadas en la organización de la escritura colaborativa.

Por último, las universidades deberían tener en cuenta las estrategias que en los años más recientes se han venido desarrollando para promover la mejora de la competencia escrita. Son cada vez más comunes los programas de mejora de la escritura en la universidad. Tales programas se concretan en centros de escritura que ofrecen a los estudiantes ayudas en casi todos los aspectos implicados en el proceso de leer y escribir para aprender.⁴ Las universidades que no lo hagan se quedarán, sin duda, sin una propuesta pertinente y oportuna al reto de desarrollar una de las habilidades más relevantes en el contexto de aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida en la que, paso a paso, nos aproximaremos a procesos de aprendizaje más flexibles, personalizados, multicontexto y mediados por recursos tecnológicos cada vez más potentes.

REFERENCIAS

- Ávila, Natalia, Paula González-Álvarez y Christian Peñaloza (2013), “Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 537-560.
- Bajtín, Mijaíl (1981), *The dialogic imagination: four essays*, Austin, University of Texas Press.

4 Véase por ejemplo el Harvard College Writing Center (<<http://writingcenter.fas.harvard.edu/>>) o The Purdue Writing Lab (<<https://owl.english.purdue.edu/>>) o el Effective Writing Center de la Universidad de Maryland (<<http://www.umuc.edu/writingcenter/>>).

- Baron, Naomi (2013), "Do mobile technologies reshape speaking, writing, or reading?", *Mobile Media & Communication*, vol. 1, núm. 1, pp. 134-140.
- Bui, Dung, Joel Myerson y Sandra Hale (2013), "Note-taking with computers: exploring alternative strategies for improved recall", *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, pp. 299-309.
- Bustos, Alfonso (2011), "Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita", tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona, en <<http://www.psyed.edu.es>>, consultado el 16 de junio de 2015.
- Bustos, Alfonso (2009), "Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría", *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 12, núm. 2, pp. 33-55.
- Bustos, Alfonso y César Coll (2010), "Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 44, pp. 163-184.
- Bustos, Alfonso, César Coll y Anna Engel (2009), "Presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. Definición teórica y perspectiva multi-método para su estudio", en César Coll y Carles Monereo (eds.), *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo*, México, Facultad de Psicología-UNAM/DGAPA-UNAM.
- Bustos, Alfonso, Alejandro Miranda y Felipe Tirado (1999), "Estrategias para el Diseño de Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA). Propuestas psicoeducativas", *Cuaderno de Trabajo. Experiencias al Hacer Cursos en Línea II*, México, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED)-UNAM, pp. 31-36.
- Carr, Nicholas (2011), *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, Madrid, Taurus.
- Cassany, Daniel y Boris Vázquez (2014), "Leer en línea en el aula", *Revista Peruana de Investigación Educativa*, núm. 6, pp. 63-87.
- Castelló, Montserrat, Gerardo Bañales y Norma Alicia Vega (2011), "Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la univer-

- sidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas”, *Pro-Posições*, Campinas, vol. 22, núm. 1, pp. 97-114.
- Coll, César (2004), “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista”, *Sinéctica*, vol. 25, en <<http://ub.edu/grintie>>, consultado el 2 de abril de 2008.
- Coll, César, María Teresa Mauri y Javier Onrubia (2008b), “Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-18.
- Coll, César, María Teresa Mauri y Javier Onrubia (2008a), “La incorporación de las TIC a la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso”, en César Coll y Carles Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid, Morata, pp. 74-103.
- Coll, César, Javier Onrubia y María Teresa Mauri (2007), “Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes”, *Anuario de Psicología*, vol. 38, núm. 3, pp. 377-400.
- Dahlgren, Madeleine, Staffan Larsson y Shirley Walters (2006), “Making the invisible visible: on participation and communication in a global, web-based master’s programme”, *Higher Education*, vol. 52, núm. 1, pp. 69-93.
- Daniels, Harry (2003), *Vygotski y la pedagogía*, Barcelona, Paidós.
- Davies, Jo y Martin Graff (2005), “Performance in e-learning: online participation and student grades”, *British Journal of Educational Technology*, vol. 36, núm. 4, pp. 657-663.
- Dillon, Andrew (1992), “Reading from paper *versus* screens: a critical review of the empirical literature”, *Ergonomics*, vol. 35, núm. 10, pp. 1297-1326.
- Feenberg, Andrew (1989), “The written world”, en Robin Mason y Anthony Kaye (eds.), *Mindweave: communication, computers, and distance education*, Óxford, Pergamon Press, pp. 22-39.
- Ferreiro, Emilia (2011), “Internet como plataforma para la elaboración de textos” [video], en <<https://youtu.be/fDT1xStVpE8>>, consultado el 19 de agosto de 2015.

- Garrison, Randy, Terry Anderson y Walter Archer (2000), "Critical inquiry in a tex-based environment: computer conferencing in higher education", *Internet and Higher Education*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-14.
- Halliday, Michael y Ruqaiya Hasan (1990), *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Óxford, Oxford University Press.
- Hampel, Regine (2006), "Rethinking task design for the digital age: a framework for language teaching and learning in a synchronous online environment", *ReCALL*, vol. 18, núm 1, pp. 105-121.
- Harasim, Linda (1993), "Collaborating in cyberspace: using computer conferences as a group learning environment", *Interactive Learning Environments*, vol. 3, pp. 119-130.
- Harasim, Linda, Starr Roxanne Hiltz, Lucio Teles y Murray Turoff (1995), *Learning networks. A field guide to teaching and learning online*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Herring, Susan (1999), "Interactional coherence in CMC", *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 4, núm. 4.
- Hiltz, Starr Roxanne (1997), "Impacts of collage-level courses via asynchronous learning networks: some preliminary results", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-19.
- Hiltz, Starr Roxanne (1986), "The 'virtual classroom': using computer-mediated communication for university teaching", *Journal of Communication*, vol. 36, núm. 2, pp. 95-104.
- Howell, Emily, David Reinking y Rebecca Kaminski (2015), "Writing as creative design: constructing multimodal arguments in a multiliteracies framework", *Journal of Literacy and Technology*, vol. 16, núm. 1, pp. 2-35.
- Hrastinski, Stefan (2009), "A theory of online learning as online participation", *Computers & Education*, núm. 52, pp. 78-82.
- Hrastinski, Stefan (2008), "What is online learner participation? A literature review", *Computers & Education*, núm. 51, pp. 1755-1765.
- Janssen, Jeroen, Gijsbert Erkensa, Gellof Kanselaara y Jos Jaspersa (2007), "Visualization of participation: does it contribute to successful computer-supported collaborative learning?", *Computers & Education*, vol. 49, núm. 4, pp. 1037-1065.

- Jeong, Allan (2006), "Gender interaction patterns and gender participation in computer supported collaborative argumentation", *American Journal of Distance Education*, vol. 20, núm. 4, pp. 195-210.
- Kauffman, Yashu y Michael Young (2015), "Digital plagiarism: an experimental study of the effect of instructional goals and copy-and-paste affordance", *Computers & Education*, vol. 83, pp. 44-56.
- Kozulin, Alex (2000), *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*, Barcelona, Paidós.
- Lapadat, Judith (2004), "Online teaching: creating text-based environments for collaborative thinking", *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 50, pp. 236-251.
- Lapadat, Judith (2002), "Written interaction: a key component in online learning", *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 7, núm. 4.
- Limbu, Lekha y Lina Markauskaite (2015), "How do learners experience joint writing: university students' conceptions of online collaborative writing tasks and environments", *Computers & Education*, vol. 82, pp. 393-408.
- Lipponen, Lasse, Marjaana Rahikainen, Jiri Lallimo y Kay Hakkarainen, (2003), "Patterns of participation and discourse in elementary students' computer-supported collaborative learning", *Learning and Instruction*, vol. 13, núm. 5, pp. 487-509.
- López-Bonilla, Guadalupe (2013), "Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 383-412.
- Mangen, Anne y Don Kuiken (2014), "Lost in an iPad: narrative engagement on paper and tablet", *Scientific Study of Literature*, vol. 4, núm. 2, pp. 150-177.
- Mangen, Anne, Bente Walgermo y Kolbjorn Brønnick (2013), "Reading linear texts on paper versus computer screen: effects on reading comprehension", *International Journal of Educational Research*, vol. 58, pp. 61-68.
- Maurer, Hermann y Narayanan Kulathuramaiyer (2007), "Coping with the copy-paste-syndrome", *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, vol. 1, pp. 1071-1079.

- Miller, Andrew (2015), "On paper, in person, and online: a multi-literacies framework for university teaching", *Journal of Academic Language and Learning*, vol. 9, núm. 2, pp. A19-A31.
- Mueller, Pam y Daniel Oppenheimer (2014), "The pen is mightier than the keyboard advantages of longhand over laptop note taking", *Psychological Science*, vol. 25, núm. 6, pp. 1159-1168.
- Olson, David (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.
- Reyes, Sergio, Juan Manuel Fernández y Román Martínez (2013), "Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior: un caso de innovación educativa en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 507-535.
- Rintel, Sean, Joan Mulholland y Jeffery Pittam (2001), "First things first: Internet relay chat openings", *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 6, núm. 3.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992), "Dos modelos explicativos de la composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 58, pp. 43-64.
- Schrire, Sarah (2006), "Knowledge building in asynchronous discussion groups: going beyond quantitative analysis", *Computers & Education*, núm. 46, pp. 49-70.
- Schrire, Sarah (2004), "Interaction and cognition in asynchronous computer conferencing", *Instructional Science*, vol. 32, pp. 475-502.
- Solé, Isabel, Núria Castells, Marta Gràcia y Sandra Espino (2006), "Aprender psicología a través de los textos", *Anuario de Psicología*, vol. 37, núm. 1, pp. 157-176.
- Soler, Jordi (2014), *La vida sin cuerpo*, *El País*, 28 de septiembre, p. 4.
- Tveit, Åsse Kristine y Anne Mangen (2014), "A joker in the class: teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices", *Library & Information Science Research*, vol. 36, núm. 3, pp. 179-184.
- Vygotski, Lev (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Madrid, Crítica.
- Vonderwell, Selma y Sajit Zachariah (2005), "Factors that influence participation in online learning", *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 38, núm. 2, pp. 213-230.

- Wegerif, Ruppert (1998), "The social dimensions of asynchronous learning networks", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 2, núm. 1, pp. 34-49.
- Wells, Gordon (2001), *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós.
- Wolf, Maryanne (2008), *Proust and the squid: the story and science of the reading brain*, Cambridge, Icon.
- Yates, Simeon (1996), "Oral and written linguistic aspects of computer conferencing: a corpus based study", en Susan Herring (ed.), *Computer-mediated communication: linguistic, social and cross-cultural perspectives*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 29-46.
- Yates, Simeon (1993), "Speech, writing and computer conferencing: an analysis", en Robin Mason (ed.), *Computer conferencing: the last word?*, Victoria, Beach Holme, pp. 37-56.

Concepción Barrón Tirado

Es doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente, es investigadora adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIISUE-UNAM). Sus líneas de investigación son currículum, didáctica y formación profesional. Entre sus publicaciones más recientes están “Modelos curriculares y competencias genéricas: algunas experiencias en la educación superior en México” (2016), en C. Díaz Villavicencio (ed.), *Las competencias genéricas en la educación superior*, Lima, Pontificia Universidad Católica de Perú, pp. 101-124; “La gestión del currículo. Una tarea compartida” (2016), en M. C. Barrón Tirado (coord.), *La administración y gestión de instituciones educativas*, Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Colección de libros de Investigación Pensar la Educación; “El posgrado en México. Debates en torno a la formación” (2015), en A. de Alba y A. Casimiro López (coords.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene reconocimientos como la Medalla “Sor Juana Inés de la Cruz”, UNAM, en 2010.

Correo electrónico: barront@unam.mx

Alfonso Bustos Sánchez

Es doctor en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Actualmente, adscrito a la UNAM FES-Iztacala y Director de la Universidad BBVA Bancomer. Sus líneas de investigación son in-

fluencia educativa distribuida, E-learning y los usos de las tecnologías digitales en contextos formales e informales de aprendizaje. Como publicaciones recientes tiene C. Coll, A. Bustos y A. Engel (2015), “Enhancing participation and learning in an online forum by providing information on educational influence”/“La información sobre el ejercicio de la influencia educativa como medio para favorecer la participación y el aprendizaje en un foro en línea”, *Infancia y Aprendizaje*, 38(2), 368-401; C. Coll, A. Engel, A. Saz y A. Bustos, A. (2014), “‘Personal learning environments: design and use’/Los entornos personales de aprendizaje en la educación superior: del diseño al uso”, *Cultura y Educación*, 26(4), 775-801; A. Bustos, A. Engel, I. de Gispert y M. J. Rochera (2013), “Distributed educational influence and computer-supported collaborative learning”, *Digital Education Review*, núm. 24, pp. 23-42. En 2011, obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado, en la Facultad de Psicología (Universidad de Barcelona); en 2004, fue ganador de la beca ALBAN (América Latina Becas de Alto Nivel) de la Unión Europea para estudios de doctorado; y en 1991, ganó la Medalla Gabino Barreda, UNAM.

Correo electrónico: alfonso.bustos@gmail.com

Frida Díaz Barriga Arceo

Es doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y profesora titular de la Facultad de Psicología de la misma universidad. Sus líneas de investigación se centran en currículo, diseño tecnopedagógico de ambientes de aprendizaje, formación y evaluación docente. Entre sus publicaciones más recientes están F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández (eds.) (2015), *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos*, México, Newton Edición y Tecnología Educativa; F. Díaz Barriga, F. Soto y A. Díaz (2015), “Los estudiantes universitarios como actores del currículo: reflexión de su trayecto a través de relatos digitales personales”, *Currículo sem Fronteiras*, 15(3), pp. 626-644; F. Díaz Barriga, M. M. Pérez Rendón y Y. Lara Gutiérrez (2016), “Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes universitarios de Psicología re-

portan incidentes críticos en aulas y escenarios reales”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), 7(18), pp. 42-58. Entre sus reconocimientos más importantes destacan: en 2011, la Medalla Anáhuac en Educación de la Universidad Anáhuac; en 2009, el Premio Mexicano de Psicología, FENAPSIME; y en 2005, la Medalla “Sor Juana Inés de la Cruz”, UNAM.

Correo electrónico: fdba@unam.mx

Sandra Espino Datsira

Es doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona y becaria del Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM, adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM). Sus intereses de investigación se centran en el estudio de los procesos de lectura y escritura como instrumentos de aprendizaje en contextos educativos, intervención y literacidad académica. Entre sus publicaciones recientes destacan: S. Espino y M. Miras (2016), “Representación, enfoque de aprendizaje y uso efectivo de los apuntes en estudiantes universitarios”, *Sinéctica*, núm. 47, 1-17; S. Espino (2015), “La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 959-976; S. Espino y M. Miras (2013), “El proceso de anotación y el uso posterior de los apuntes para el aprendizaje: estado actual de la cuestión”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(059), pp. 1257-1280.

Correo electrónico: sespinod@gmail.com

Martha Leticia Gaeta González

Es doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Se desempeña como docente e investigadora de tiempo completo en el Doctorado en Pedagogía en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Su línea de investigación se centra en el estudio de los procesos de autorregulación del aprendizaje y estrategias docentes innovadoras. Entre sus publicaciones más recientes están M. L. Gaeta y J. Cavazos (2016), “Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desem-

peño académico en estudiantes universitarios”, *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 23, pp. 142-166; M. L. Gaeta (2015), “Procesos motivacionales y metacognitivos del aprendizaje autorregulado”, en L. F. Hernández (coord.), *Autorregulación académica. Procesos desde la asociación de los estudiantes*, México, Instituto Universitario Anglo Español/REDIE; M. L. Gaeta (2015), “Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), pp. 17-35. Tiene reconocimientos como el Premio al mérito docente, en 2016.
Correo electrónico: marthaleticia.gaeta@upaep.mx

María Alejandra Gasca Fernández

Es doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente, es profesora asociada del Colegio de Ciencias y Humanidades en el Plantel Oriente (UNAM). Sus intereses de investigación se centran en la lectura, la escritura, la argumentación, el ensayo escolar y las TIC. Cuenta entre sus publicaciones con: A. Gasca y F. Díaz Barriga (2016), “Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato”, *Perspectiva Educativa*, 55(1), pp. 73-93; A. Gasca y F. Díaz Barriga (2016), “El cómic como recursos didáctico”, *Revista Digital GIDDET, Ciudadanía Digital*, núm. 3; A. Gasca (2015), “La enseñanza de la lectura a partir de la comprensión de las concepciones de los alumnos”, *Revista Digital GIDDET, Enfoque Centrado en el Aprendiz*, núm. 2.
alejandragasca@yahoo.com.mx

Abraham Heredia Sánchez

Es licenciado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente, es becario del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT-IN304114-3) en el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño educativo y TIC (GIDDET). Su línea de investigación se centra en las estrategias de enseñanza-aprendizaje con recursos digitales. Ha publicado: F. Díaz Barriga y A. Heredia (2015), “Los e-casos de enseñanza: aprendizaje

situado para solucionar problemas complejos y tomar decisiones”, en F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández (eds.), *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos*, México, Newton Edición y Tecnología Educativa/Facultad de Psicología-UNAM, pp. 85-126; F. Díaz Barriga y A. Heredia (2013), “Espejo, mapa y soneto: la naturaleza reflexiva del portafolio electrónico de evidencias construido por estudiantes universitarios”, en I. Arbesú y F. Díaz Barriga (eds.), *El portafolio en la educación superior. Fundamentos, modelos y experiencias*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Editorial Díaz de Santos, pp. 263-302; F. Díaz Barriga, E. López, A. Heredia y Rodríguez (2013), “Una experiencia innovadora con estudiantes universitarios: la construcción colaborativa de monografías digitales en línea”, *Perspectiva Educativa*, 52(2), pp. 35-59.
Correo electrónico: abr.heredia@gmail.com

Gerardo Hernández Rojas

Es doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México y Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la misma universidad. Sus intereses de investigación se centran en el estudio de los procesos de escritura y cognición así como en epistemología de la psicología de la educación. Entre sus más recientes publicaciones están G. Hernández, P. Sánchez, E. Rodríguez, S. Caballero y M. Martínez (2014), “Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), pp. 349-375; G. Hernández y F. Díaz Barriga (2013), “Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos”, *Sinéctica*, núm. 40, pp. 1-19; G. Hernández (2012), “Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas”, *Perfiles Educativos*, 34(136), pp. 42-62.
Correo electrónico: ger_hernandezr@yahoo.com

Gregorio Hernández Zamora

Es doctor en Lengua y Cultura Escrita por la Universidad de California en Berkeley (EUA). Se desempeña como profesor-investi-

gador Titular en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Su investigación se centra en lengua, cultura escrita y literacidad académica; tecnologías digitales y educación; y migración, transnacionalismo y educación. Entre sus publicaciones recientes están G. Hernández-Zamora (2016), *Literacidad académica*, México, UAM; G. Hernández-Zamora, P. Sánchez y G. Ramírez (coords.) (2017), *20 años después: jóvenes migrantes en Norte América*, México, UAM/ITESO/UNAM; G. Hernández-Zamora (en prensa), “Academicism in language: ‘A Shelob’s web that devours and kills from inside’”, en D. Rivers y K. Zotzmann (eds.), *Isms in language education: oppression, intersectionality and emancipation*, Berlín, De Gruyter Mouton.

Correo electrónico: grehz@yahoo.com

Edmundo Antonio López Banda

Es maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus intereses de investigación se centran en el uso de las TIC en educación, diseño tecnopedagógico y entornos personales de aprendizaje. Ha publicado: M. A. Rigo, E. A. López y J. Ávila (2015), “Realidades y posibilidades de la WebQuest en educación superior: o cómo navegar en Internet sin perder el rumbo académico”, en F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández (comps.), *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 57-83; F. Díaz Barriga, E. López, A. Heredia y Y. Rodríguez (2013), “Una experiencia innovadora con estudiantes universitarios: la construcción colaborativa de monografías digitales en línea”, *Perspectiva Educativa*, 52(2), pp. 35-59; E. A. López y Y. Rodríguez (2012), “De los cimientos a la obra maestra. Arquitectos del conocimiento: experiencias e-portafolio”, en F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández (eds.), *Portafolios electrónicos: diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 309-336.

Correo electrónico: albedmundo@gmail.com

Mercedes Zanotto González

Es doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, académica de tiempo completo en la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, y docente del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Sus intereses de investigación se centran en el estudio de las estrategias de lectura y escritura académicas en el contexto de la Educación Superior. Algunas de sus publicaciones son M. Zanotto (2016), “Comprensión lectora y aprendizaje de textos académicos: hacia una lectura estratégica en el campo de las Ciencias Sociales”, en G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Manual de buenas prácticas basadas en la investigación*, México, Fundación Editorial SM, pp. 27-51; M. Zanotto (2015), *Manual de estrategias de lectura*, México, Universidad Nacional Autónoma de México; M. Zanotto y G. González-Ocampo (2015), *Estrategias de lectura y redacción para el bachillerato*, 2a. ed., México, Trillas. En 2008-2009, recibió el reconocimiento otorgado por la Universidad Autónoma de Barcelona a la tercera tesis doctoral más consultada en sus bases de datos y, en 1997, obtuvo el promedio más alto de la generación 1993-1997 de la licenciatura de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Correo electrónico: mercedeszanotto@gmail.com

*La lectura y la escritura en la educación en México.
Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*

se terminó de imprimir de editar en abril.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabon LT Std, diseñada por Jan Tschichold en 1967 y Myriad Pro diseñada por Rober Slimbach y Carol Twombly.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Diana Moctezuma Olvera.