



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

La escritura de trabajos de investigación en el bachillerato: el caso de las  
preparatorias del Gobierno del D. F.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

BEATRIZ ANTONIA GASPAR SALINAS

TUTORA:

Dra. Reinalda Soriano Peña  
FES Aragón

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

Dra. Sara Jaramillo Politrón  
FES Aragón

Dra. Yolanda Jurado Rojas  
FES Aragón

Dr. Héctor Magaña Vargas  
FES Zaragoza

Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá  
IISUE

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México,

diciembre 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

En la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca Conacyt

## Resumen

Aprender a leer y escribir involucra tanto el desarrollo de procesos cognitivos, como la realización de una práctica social situada. A dicha práctica se le denomina como alfabetización o literacidad. Esta tesis tiene como objetivo distinguir la función epistémica de la escritura académica en trabajos escolares presentados por estudiantes de dos preparatorias del Gobierno de la Ciudad de México. El enfoque metodológico de la investigación es interpretativo, dentro de las perspectivas teóricas que estudian al lenguaje: Lingüística Sistémico-Funcional, Análisis Crítico del Discurso y el enfoque sociocultural, así como con nociones conceptuales vinculadas al lenguaje escrito, tales como alfabetización, cultura escrita, literacidad, discurso. Si bien se reconoce que el contexto sociocultural influye en el comportamiento de los individuos, las acciones que éstos realizan son producto de sus propias intenciones y elecciones en muchos casos; esa participación puede atribuirse a la agencia de los sujetos. Al considerar que una de las instituciones responsables de favorecer el acceso a la cultura escrita es la escuela, se concluye que a través del currículo, la intervención docente y la evaluación, la institución escolar debe asumir el compromiso de incorporar la tarea de la alfabetización como una actividad mediada que ha de enseñarse de forma progresiva, explícita, intencional y sistemática.

Palabras clave: escritura, estudiantes, educación media superior.

## Abstract

Learning to read and write involves both the development of processes cognitive, as the realization of a practice social situated, called literacy, in which is constructed identities to participate in the world. This thesis aims to distinguish the epistemic function of academic writing in school projects presented by students from two high schools of the Government of the city of Mexico. Approach methodological of the research is interpretive, within the perspectives theoretical that study the language: functional linguistic systemic, analysis critical of the discourse and the approach socio-cultural, as well as with notions conceptual linked to the written language, such as literacy and discourse. While acknowledging that the socio-cultural context influences the behaviour of individuals, the actions they perform are the product of their own intentions and elections in many cases; such participation can be attributed to the Agency of the subjects. Considering that one of the institutions responsible of favour the access to the written culture is school, it is concludes that through the curriculum, the teaching intervention and the evaluation, the school must assume the commitment of incorporate task of literacy as an mediated activity that has a form progressive, explicit, intentional and systematic, in order to ensure that students build and take ownership of the written language to produce knowledge.

Key words: writing, students, high school.

## **LISTA DE CONTENIDO**

<b>RESUMEN</b>	<b>3</b>
<b>LISTA DE CONTENIDO</b>	<b>4</b>
<b>LISTA DE TABLAS</b>	<b>7</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1. EL ABORDAJE TEÓRICO Y METODOLÓGICO</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Planteamientos teóricos: alfabetización, cultura escrita y literacidad</b>	<b>16</b>
Lingüística Sistémico-Funcional	20
Registro	23
Contexto de cultura y contexto de situación	24
Campo, tenor y modo	25
Metafunciones generales del lenguaje	27
La Perspectiva Sociocultural	30
Agencia y agente	32
La noción de discurso	32
Acción mediada	39
Prácticas letradas y la función epistémica de la literacidad	40
La lectura	43
La escritura	47
<b>1.2 Estrategia metodológica</b>	<b>49</b>
Planteamiento del problema	49
Justificación	53
Objetivos de la investigación	57
Preguntas de investigación	58
Construcción metodológica	58
Sujetos de la investigación	59
Unidades de análisis	61
Técnica de muestreo	62
Procedimiento	64
Posición de la investigadora	65
<b>CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO</b>	<b>69</b>
<b>2.1 Antecedentes</b>	<b>72</b>
Breve recuento histórico de la educación media en México	73

Dos tendencias en la educación media superior	75
<b>2.2 Panorama en el Siglo XX y el Siglo XXI</b>	<b>77</b>
Modalidades de la educación media superior	80
La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS)	81
Obligatoriedad de la educación media superior	83
Financiamiento y administración	86
Cobertura, calidad, pertinencia y equidad en la educación media superior	87
<b>2.3 Prácticas de lectura y escritura en estudiantes de bachillerato en México</b>	<b>94</b>
Estudios centrados en la lectura	96
Estudios centrados en la escritura	98
<b>Conclusiones del capítulo</b>	<b>100</b>
<b>CAPÍTULO 3. LAS PREPARATORIAS DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS) DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL</b>	<b>104</b>
<b>3.1 Una lucha política... ¿y académica? en el surgimiento del IEMS</b>	<b>108</b>
Ingreso y egreso	111
Becas en el IEMS	116
Personal docente	118
Infraestructura y servicios de apoyo	121
Características curriculares	123
Enfoque curricular	128
Estructura curricular	129
<b>3.2 El proceso de certificación y el Problema Eje</b>	<b>131</b>
Asignaturas vinculadas con la escritura del Problema Eje	136
Lo instituido y lo instituyente	138
<b>Conclusiones del capítulo</b>	<b>141</b>
<b>CAPÍTULO 4 LA ESCRITURA EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL PROBLEMA EJE</b>	<b>145</b>
<b>4.1 Descripción geográfica de las delegaciones Tláhuac y Gustavo A. Madero</b>	<b>148</b>
Delegación Tláhuac	148
Delegación Gustavo A. Madero	151
<b>4.2 ¿Producción o reproducción del conocimiento en la escritura de trabajos de investigación?</b>	<b>154</b>
Leonora: ¿Cuál es la vigencia del surrealismo en la pintura?	159
Vania: La maternidad subrogada	165
Ada: Mecatrónica en la industria automotriz	171
Juan Alejandro: Consumo de drogas en adolescentes: factores de riesgo y protección	175
Laura: ¿Es la educación la vía esencial para que las mujeres transformen su situación de opresión?	183
Elizabeth: Distintos aspectos de la violencia	189
Adanely: Pintando con luz un acercamiento a la fotografía	196
Maribel: Las hijas de Lilith	207

<b>Conclusiones del capítulo</b>	<b>218</b>
<b>CONCLUSIONES Y NUEVAS INTERROGANTES</b>	<b>228</b>
1. Las preguntas de investigación y sus respuestas	229
2. Lineamientos para la elaboración de un Programa de Escritura Académica en las preparatorias del IEMS	240
3. Horizontes abiertos	259
<b>REFERENCIAS</b>	<b>262</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>285</b>
<b>Anexo A</b>	<b>286</b>
<b>Anexo B</b>	<b>288</b>

## Lista de tablas

TABLA 1 VARIEDADES EN EL LENGUAJE .....	23
TABLA 2 CARACTERÍSTICAS DE LAS METAFUNCIONES LINGÜÍSTICAS .....	28
TABLA 3 EDUCACIÓN MEDIA .....	81
TABLA 4 ASIGNATURAS PLAN DE ESTUDIOS PREPARATORIAS DEL IEMS DF .....	124
TABLA 5 ASIGNATURAS AGRUPADAS POR ÁREAS PLAN DE ESTUDIOS PREPARATORIAS DEL IEMS DF .....	134
TABLA 6 DATOS GENERALES DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE ESTUDIANTES DE LOS PLANTELES "SALVADOR ALLENDE" Y "JOSÉ MA. MORELOS Y PAVÓN" .....	154
TABLA 7 ESTRUCTURA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE ESTUDIANTES DE LAS PREPARATORIAS "SALVADOR ALLENDE" Y "JOSÉ MA. MORELOS Y PAVÓN" .....	155

## Lista de figuras

FIGURA 1 MODELO ESTRATIFICADO DEL LENGUAJE EN CONTEXTO .....	29
FIGURA 2 POBLACIÓN. COMPOSICIÓN POR SEXO Y EDAD .....	70
FIGURA 3 EDUCACIÓN POR RANGOS DE EDAD .....	71
FIGURA 4 PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS CON REZAGO .....	88
FIGURA 5 EVOLUCIÓN DE LA POBREZA EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS ENTRE 2012 Y 2014 .....	89
FIGURA 6 ESCOLARIDAD PROMEDIO EN MÉXICO EN EL AÑO 2000 .....	105
FIGURA 7 EDUCACIÓN. AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN EN POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS. AÑO 2015 .....	107
FIGURA 8 EDUCACIÓN. EFICIENCIA POR PLANTEL IEMS DF .....	115
FIGURA 9 ELEMENTOS CURRICULARES DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL IEMS DF .....	127
FIGURA 10 UBICACIÓN DE LA DELEGACIÓN TLÁHUAC EN LA CIUDAD DE MÉXICO .....	149
FIGURA 11 UBICACIÓN DE LA DELEGACIÓN GUSTAVO A. MADERO EN LA CIUDAD DE MÉXICO .....	152
FIGURA 12 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN LA MATERNIDAD SUBROGADA .....	171
FIGURA 13 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PINTANDO CON LUZ UN ACERCAMIENTO A LA FOTOGRAFÍA .....	199
FIGURA 14 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN LAS HIJAS DE LILITH .....	211
FIGURA 15 PÁGINAS 32 Y 33 DEL LIBRO LAS HIJAS DE LILITH, DE ERIKA BORNAY .....	211
FIGURA 16 MODELO DE PROGRESIÓN DE LA LITERACIDAD PROPUESTO POR SHANAHAN Y SHANAHAN .....	242



## INTRODUCCIÓN

La elaboración de esta tesis ha tenido para mí implicaciones intelectuales y afectivas, por los vínculos creados en las preparatorias en las que laboré durante siete años –Iztapalapa 1 y “Salvador Allende”- del Instituto de Educación Media Superior del D. F. (IEMS), y el contacto que he mantenido con algunas personas que allí laboran, o que han egresado de esos planteles. Este interés ha tomado forma en la presente tesis y en la realizada para la obtención del grado de Maestría en Pedagogía. En aquel momento me ocupé de investigar los sentidos y significados construidos por estudiantes de la preparatoria “Salvador Allende” en torno a la evaluación de aprendizajes practicada en el IEMS, basada en una evaluación cualitativa de las distintas materias que integran el Plan de Estudios, y una evaluación numérica para el proceso de egreso.

Esta característica específica de la evaluación cuantitativa dentro del Modelo Educativo del IEMS tiene lugar en el proceso de certificación. Para concluir sus estudios, los estudiantes inscritos en el sexto semestre deben escribir un texto académico denominado *Problema Eje*. La elaboración de dicho trabajo se efectúa durante ese semestre en una asignatura llamada de la misma forma, es decir, Problema Eje.

Desde la perspectiva normativa del IEMS, la elaboración del trabajo escrito que se desarrolla en el seminario *Problema Eje* representa la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos en el desarrollo de los ejes de formación crítico, científico y humanístico. Se busca que tal desempeño refleje el perfil de egreso (ver Anexo B) contenido en el plan de estudios, como parte del proceso de certificación de estudios. Para el estudiante, la importancia del trabajo académico antes mencionado radica en que la elaboración de ese producto es uno de los elementos que se considera para la asignación de una calificación final

(junto con el uso de materiales didácticos y el intercambio comunicativo que mantiene el estudiante con el director y el revisor de su texto en el momento de la exposición oral)<sup>1</sup>, no sólo como la posibilidad de evidenciar los saberes aprendidos.

Por las razones expuestas, el objetivo general de esta tesis es identificar la función epistémica de la escritura académica y la manera como ésta participa en la formación educativa de esos estudiantes de bachillerato. Para lograr este objetivo señalo que es necesario, por un lado, plantear como objetivo particular la conceptualización de las nociones de literacidad, alfabetización, alfabetización académica, discurso, desde los enfoques teóricos de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la perspectiva sociocultural del lenguaje, que me han permitido comprender la complejidad implicada en el estudio de la cultura escrita en el contexto escolar.

En cuanto a los actores de esta investigación, encuentro que, de acuerdo con datos de Censo de Población y Vivienda 2010 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2012) el promedio escolar en el país en las personas de 15 años y más es, aproximadamente, de segundo de secundaria. Concluir estudios de bachillerato es una meta con un considerable valor social entre algunos sectores de la población estudiantil, como una forma posible de movilidad social (Villa Lever, 2012). En relación a lo anterior, observo que la producción escrita de un trabajo escolar y su exposición oral –junto con la aprobación de las materias incluidas en el Plan de Estudios–, son actividades que definen el egreso de alumnos de las preparatorias del Gobierno del D. F. Por tal motivo, uno de los objetivos particulares de esta investigación es analizar el surgimiento, aspectos pedagógicos, características y prácticas académico-administrativas de las preparatorias del Instituto de Educación Media Superior del

---

<sup>1</sup> El proceso de evaluación de aprendizajes en las preparatorias del Gobierno del D. F. no se analiza en esta tesis.

Gobierno del Distrito Federal, con el propósito de valorar ese modelo educativo en el panorama actual del bachillerato en la Ciudad de México.

A lo largo de la investigación han surgido distintas preguntas. Sin embargo, las interrogantes que han guiado esta tesis en el último tramo del proceso son las siguientes:

1. ¿De qué manera se presenta el ejercicio de la crítica, reflexión y creatividad en la escritura –características de la función epistémica (Becerra, 1999)- en la elaboración de un texto escolar mediante el uso de un lenguaje académico?
2. ¿Cuál es la relevancia sociocultural, institucional y educativa de la cultura escrita en la construcción de conocimientos y la formación educativa y de identidades en estudiantes de bachillerato?

Con respecto a la primera pregunta, encuentro que es preciso entender que leer y escribir, en primera instancia, son procesos cognitivos adquiridos por el individuo. Pero son más que el desarrollo de habilidades técnicas. Ese aprendizaje forma parte de la apropiación de prácticas culturales situadas en cada sociedad mediante la lectura y la escritura. A dicha apropiación se le da el nombre de alfabetización. Como mencionan López-Bonilla y Pérez (2013): «¿cómo nombrar lo que hacen las personas cuando leen y/o escriben?». La respuesta podría ser que esas personas están alfabetizadas<sup>2</sup>. Aunque la respuesta parece ser simple, en realidad entraña una gran complejidad pues la alfabetización –o literacidad- involucra procesos y prácticas que se presentan en distintos aspectos en la formación y el desarrollo del individuo y de la sociedad.

Por tal motivo, dentro de los planteamientos teóricos conceptualizo la noción de alfabetización y los términos que se relacionan con ella: cultura escrita y literacidad. En este

---

<sup>2</sup> Cabe aclarar que al hablar de alfabetización en este capítulo se tiene una noción que no se trata sólo del aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura, sino del uso que hace el sujeto con dichas habilidades en su contexto social y su vida cotidiana.

sentido, se entiende que al estudiar la alfabetización es preciso identificar el contexto en el que tiene lugar esa práctica social, así como reconocer la historicidad y las relaciones de poder existentes en ese entorno. Aquí habrá que distinguir el concepto de lectura como la interpretación de textos, más que como desciframiento de signos; y la escritura no como la transcripción del lenguaje oral, sino como la formulación de ideas y pensamientos propios (Rockwell, 2000). Bajo estas acepciones, la lectura y la escritura pueden entenderse no sólo como el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también como prácticas socioculturales situadas.

En relación a la segunda pregunta, considero que el universo de la cultura escrita (que involucra, por supuesto, a la lectura y la escritura) es muy grande. Es claro que tiene lugar dentro y fuera de la escuela. Mi interés en la presente tesis está centrado, desde una perspectiva sociocultural del lenguaje y de la educación, en el análisis de ocho textos escolares escritos por estudiantes de las preparatorias “José Ma. Morelos y Pavón” y “Salvador Allende” del IEMS DF. Es decir, el *corpus* empírico son los trabajos escritos, como producto de un proceso académico que tiene lugar en esa institución.

En el estudio de la escritura académica, una investigadora destacada es Paula Carlino (2005), quien sitúa sus hallazgos en el desarrollo de esta práctica en el contexto de los estudiantes de educación superior. Como lo menciona, uno de los problemas más graves que se presentan en este tipo de educación es la dificultad que presenta el estudiante universitario para «pensar por escrito»; es decir, para apropiarse del discurso mismo de la disciplina en la que se encuentra en el proceso de formación profesional. En esta apropiación radica la función epistémica de la escritura, pues permite al sujeto que escribe, descubrir, relacionar, descomponer, recomponer, sus conocimientos.

Aunque la situación descrita alude a la educación superior, una parte de los resultados de esta tesis muestra que el desarrollo de la escritura académica influye en la formación educativa y en la construcción de conocimientos, de identidades, en los estudiantes de las preparatorias antes mencionadas. Esa apropiación no está exenta de dificultades, en cuya resolución puede tener cabida –como se evidencia en algunos de los trabajos escolares analizados- el plagio y la ausencia del uso de normas académicas, como puede ser la citación de las fuentes consultadas, o la conceptualización de los términos empleados en el texto, o la consulta de textos académicos.

De esta manera, los capítulos que integran esta tesis permiten comprender el uso del lenguaje escrito en la elaboración de un texto escolar para expresar ideas y sentimientos de los estudiantes, en el contexto de escuelas de educación media superior. Estas condiciones influyen para considerar que la alfabetización académica en este tipo de educación habría de plantearse metas relacionadas con un propósito del bachillerato: dar a los jóvenes la posibilidad de valorar las decisiones cuyos efectos pueden ser definitivos en su existencia, por ejemplo: trabajar y continuar o abandonar los estudios, vivir en pareja, el embarazo.

La tesis está integrada por cuatro capítulos. El capítulo 1 *El abordaje teórico y metodológico*, está dividido en dos secciones. En la primera de ellas, llamada Planteamientos teóricos, planteo los enfoques y nociones conceptuales con los que realicé la investigación, desde una perspectiva sociocultural. En el segundo apartado, denominado Estrategia metodológica, expongo el problema que suscitó esta investigación, los objetivos y las preguntas que la guiaron, y la orientación metodológica seguida, cuyo enfoque es cualitativo. Ambos elementos permitieron el análisis del referente empírico que se encuentra en el capítulo 4.

En el capítulo 2 *La educación media superior en México*, expongo tres apartados: 1) los antecedentes de este tipo de educación, y su influencia en el presente; 2) el panorama que tuvo en el Siglo XX y las condiciones en que se encuentra en este siglo, en el que se aprecian dos momentos importantes: la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), y la promulgación constitucional de la obligatoriedad de la educación media superior en México; y 3) las prácticas de lectura y escritura en estudiantes de bachillerato en Mexico, como parte de la revisión del estado del conocimiento en este tema.

El capítulo 3 *Las preparatorias del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del Gobierno del Distrito Federal*, tiene como propósito mostrar el escenario institucional donde se efectúa la producción de los trabajos de investigación solicitados por estas escuelas como requisito para la certificación de estudios de bachillerato. En el primer apartado de este capítulo analizo algunos aspectos de su historia y sus características curriculares. En el segundo apartado, describo el proceso de certificación en el que se ubica la elaboración del trabajo de investigación, denominado Problema Eje. Señalo, como un tercer apartado, los componentes instituido e instituyente de ese proceso académico-administrativo.

En el capítulo 4 *El discurso escrito en la producción de conocimientos en el Problema Eje*, inicio con la descripción del contexto de cultura y el contexto de situación. Estos conceptos corresponden a la perspectiva de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), empleada también en el segundo apartado de este capítulo, el análisis del referente empírico, conformado por un *corpus* de ocho trabajos de investigación pertenecientes a estudiantes de los planteles “José Ma. Morelos y Pavón” y “Salvador Allende” del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del D. F. (en adelante IEMS). En esta segunda sección del capítulo el análisis de los trabajos escritos tuvo como bases iniciales la LSF y la perspectiva

sociocultural de la educación y el lenguaje. Sin embargo, fue necesario incorporar algunos elementos del Análisis Crítico del Discurso, y de la teoría de la performatividad de género para interpretar y comprender de un modo más profundo el discurso construido por los estudiantes. A partir de los hallazgos encontrados en esta investigación, planteo que este aspecto no ha sido tomada en cuenta por las instituciones de educación media superior en México. Me refiero a la progresión de la literacidad como un proceso que ha de ser incluido en el currículo en todos los tipos y niveles escolares.

Aunado a lo anterior, en la conclusión de la presente tesis se consideró pertinente exponer algunos lineamientos que permitan, en otro momento, el desarrollo de un programa para el uso de la literacidad crítica en las preparatorias del IEMS, como una propuesta de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Con esta investigación y las ideas que de ella se derivan, anhele contribuir a la formación de personas que participen y sean capaces de transformar el mundo de manera reflexiva y propositiva.

## CAPÍTULO 1. EL ABORDAJE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

*La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación.*

Paulo Freire

El lenguaje escrito está presente en la vida diaria, en la cotidianidad del mundo, por lo que su uso no se circunscribe al ámbito escolar. Sin embargo, es en ese espacio educativo donde se espera que los alumnos aprendan –desde sus primeros años de escolarización– los usos y funciones del lenguaje escrito, a través de dos procesos vinculados, aunque independientes entre sí: la lectura y la escritura. A dicho proceso se le ha denominado como alfabetización.

Es necesario aclarar que el desarrollo de la lectura y la escritura, es decir, el aprendizaje de la lengua escrita, no es un proceso educativo exclusivo ni de la escuela ni está centrado únicamente en la infancia. Por el contrario, existe dentro y fuera de la institución escolar, en personas de todas las edades. Puede afirmarse, con Kalman (2004: 27, cursivas en el original): “el *ser alfabetizado* es la persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social”. Dicha participación permite al sujeto elaborar discursos orales y escritos, distinguir el uso, así como los recursos que empleará para comunicar juicios, sentimientos, creencias, etcétera.



Este capítulo está dividido en dos apartados. En el primero de ellos presento los fundamentos teóricos y las nociones conceptuales vinculadas al lenguaje escrito, tales como alfabetización, cultura escrita, literacidad, discurso, agente, que sustentan esta investigación. Dentro de las perspectivas que estudian al lenguaje, expongo la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), y la perspectiva sociocultural.

En el segundo apartado señalo el enfoque metodológico con el que he desarrollado la presente tesis. A partir del planteamiento del problema, hago la justificación de éste; formulo las preguntas que guiaron la investigación, así como los objetivos de la misma. Asimismo, menciono quiénes son los sujetos de la investigación, las unidades de análisis, y la forma como se realizó el muestreo del referente empírico.

Por último, presento mi posición como investigadora. Allí planteo las motivaciones profesionales y personales que han sido un aliciente importante durante todo el tiempo en el que he realizado esta investigación.

### **1.1 Planteamientos teóricos: alfabetización, cultura escrita y literacidad**

Para Braslavsky (2003), la alfabetización –como proceso que propicia el desarrollo humano-, si bien se contextualiza en el ámbito escolar, de igual forma depende del contexto social y político. Es posible apreciar la vigencia de esta afirmación en pronunciamientos realizados en foros internacionales, como en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia en el 1990, y en el Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar, Turquía, en el año 2000. En ambos eventos se promovió la alfabetización como una medida para alentar el desarrollo económico y social de la población al poseer las habilidades técnicas necesarias para ingresar al mercado laboral, para recibir capacitación y con ello mejorar la

productividad, abatir en alguna medida la pobreza, y lograr un incremento en las condiciones de vida.

También habrá que mencionar, con Ferreiro (2002: 12): “todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía”. El registro en un padrón de electores, la credencial para votar que sirve para este fin, pero también para identificar el nombre, domicilio, edad y género de las personas en edad de votar son ejemplos de prácticas de lengua escrita vinculadas a las marcas de ciudadanía mencionadas por Ferreiro.

Desde esta perspectiva “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro, 2002: 13); es decir, la alfabetización es una práctica social históricamente situada. En ella se encuentran vinculadas – en la sociedad moderna y contemporánea- la industrialización y la urbanización (Braslavsky, 2003). Y en este aspecto existen marcadas desigualdades atribuibles –en alguna medida- a la alfabetización, o a la insuficiencia de la misma, entre la población adulta mundial.

En tanto práctica social situada es posible entender, con Kalman (1996), que la alfabetización “implica aprender a usar la lectura y la escritura para participar en el mundo social y tanto la forma como su función se vincula al propósito de uso” (11-12). En otras palabras, es un fenómeno social, así como también, de manera simultánea, un proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Concebida de ese modo, es posible advertir la complejidad que entraña la noción de alfabetización y su vinculación con los términos cultura escrita y literacidad.

Acercas de la cultura escrita, Kalman (2008: 114), señala que este concepto ha sido entendido como alfabetización y, de ese modo, como un atributo individual. En un sentido más amplio del término y bajo otros enfoques teóricos, puede considerarse –de acuerdo con la misma investigadora- como “un fenómeno contextualizado y social” (Kalman, 2008: 115), que tiene lugar en distintos contextos sociales (trabajo, iglesia, entre otros), no sólo en la escuela. Agrega: “Un análisis de la cultura escrita como práctica requiere del entendimiento de los enlaces y mediaciones que podemos observar directamente y sus conexiones con esferas sociales, culturales, económicas e históricas más amplias” (Kalman, 2008: 117). Puede entenderse a la cultura escrita, desde mi punto de vista, como eventos y prácticas relacionadas con la lectura y la escritura como procesos que se presentan en acciones sociales.

Cassany (2006) subraya que el término inglés, *literacy*, representa un problema en su traducción al castellano; menciona que para Ferreiro (1999, como se citó en Cassany, 2006b: 42), *literacy* puede asimilarse a cultura escrita y alfabetización. “La primera quizá permita incluir los aspectos más generales y profundos de la literacidad, pero se aleja de la noción básica de “lectura” o “escritura” (Cassany, 2006b: 42).

Al analizar cuáles son las connotaciones negativas que puede tener el término alfabetización como sinónimo de contar con el reconocimiento de una instrucción formal, al carecer de una validación institucional –con lo que se señalaría a esa persona como analfabeto-, existe marginación y discriminación hacia dicho sujeto. Por ello es que, para Cassany (2005), la palabra literacidad ofrece mayores ventajas conceptuales, al entenderlo como un conjunto de prácticas sociales que tienen lugar dentro y fuera del espacio escolar, que van a ser mediadas por prácticas culturales más amplias, donde existen relaciones de

poder. En este punto es importante contextualizar cómo se desarrolla la cultura escrita en algunos países de América Latina.

La adopción del término literacidad (en el contexto de sociedades como la peruana y la mexicana, donde coexisten diversas lenguas) permite percibir cómo la adquisición del lenguaje escrito y la participación en la cultura escrita pueden tener connotaciones de imposición y dominio, cuyas raíces se remontan a la época colonial. La escritura asume –en palabras de Cornejo Polar (1994) (como se citó en en Ames, 2002)- *la representación plena de autoridad*.

La escritura no sólo es una cuestión cultural, sino también, en América Latina, un asunto de conquista y dominio. Desde una perspectiva antropológica, señala Ames, “el trauma de la conquista es también un trauma lingüístico”, a partir de que las poblaciones andinas vislumbraron que la palabra escrita “se constituye en la materialización del poder” (Ames, 2002). En ese sentido pueden entenderse las ideas propuestas por Freire en la década de los sesenta, en Brasil, un país colonizado por Portugal, con un gran porcentaje de población analfabeta: “Freire [...] concibe al analfabetismo como el resultado de un proceso histórico planeado para producir iniquidades –y no como un fracaso de la persona-. El analfabeto no es culpable de su ignorancia, sino víctima de una institución opresora que perpetúa las formas culturales colonialistas” (Cassany, 2005: 33). Lo que devela esta cita, y me interesa resaltar, es la apropiación que hace un sujeto de la palabra escrita , lo que de algún modo le permite asumir una forma de poder para sí mismo, y un modo de situarse dentro de su comunidad en un contexto de desigualdad social como la existente en América Latina, incluyendo a México.

Al preguntarme cuáles han sido los enfoques teóricos que han estudiado el lenguaje, encuentro que existen dos perspectivas que consideran que el aprendizaje del lenguaje escrito

involucra al sujeto y a la sociedad: una de ellas es la Lingüística Sistémico-Funcional (en adelante LSF); la otra es la perspectiva sociocultural del lenguaje.

En el siguiente apartado expongo la teoría lingüística sistémico-funcional propuesta por Michael Halliday. De manera particular, me interesa analizar esta teoría del lenguaje porque ha desarrollado un modelo que se aplica en la educación escolar. Si bien es cierto que la teoría LSF es una concepción sobre el lenguaje en sus distintas manifestaciones, sus fundamentos proporcionan elementos de valor teórico-metodológico en el análisis de textos escritos.

### **Lingüística Sistémico-Funcional**

Ghío y Fernández (2008) explican que la LSF es el nombre que Michael Halliday dio a su teoría lingüística, desarrollada en Gran Bretaña a finales de la década de los 50 e inicios de los 60.

En la siguiente cita de Halliday (1982) encuentro una idea fundamental de su teoría lingüística: “Una teoría funcional no es una teoría sobre los procesos mentales que concurren en el aprendizaje de la lengua materna; es una teoría acerca de los procesos sociales que confluyen en él” (1982: 29). Aunque considera las capacidades biológicas de las que dispone un individuo para desarrollar el lenguaje, Halliday enfatiza que dicho desarrollo se vincula a la interacción social.

En otras palabras, puede afirmarse que la Lingüística Sistémico-Funcional es una forma de construir e interpretar significados en contextos sociales. La perspectiva adoptada es socio-semiótica, por lo que es importante aclarar a qué se refiere Halliday con los términos “semiótica” y “social”.

En relación a la semiótica, la define como:

El estudio general de los sistemas de signos, en otras palabras, como el estudio del significado en su sentido más general (...). Pero para aplicar esta noción general no podemos operar con el concepto de signo como una entidad. Tenemos que pensar más bien en sistemas de significado, sistemas que operan con ciertos productos formales a los que llamamos 'signos', entendidos no como conjuntos de cosas aisladas sino como 'redes de relaciones'. Es en este sentido que empleo el término 'semiótica' para definir la perspectiva desde la que quiero considerar al lenguaje: el lenguaje como uno entre otros sistemas de significado, que, en su conjunto, constituyen la cultura humana" (Halliday & Hassan, 1985: 4, como se citó en Ghío y Fernández: 2008: 13).

El término "social" empleado por Halliday implica simultáneamente dos cosas:

Una cosa es 'social' en el sentido de sistema social, al que considero como sinónimo de cultura, de manera que, cuando digo 'semiótica social' me refiero, en primera instancia a la definición de un sistema social o de una cultura, como un sistema de significados. Pero también, quiero darle al término una interpretación más específica para indicar que nos ocupamos particularmente de las relaciones entre el lenguaje y la estructura social, considerando a esta última como un aspecto del sistema social (Halliday & Hassan, 1985: 4 como se citó en Ghío y Fernández: 2008: 15).

Desde esta teoría, Ghío y Fernández (2008) precisan que es posible estudiar el lenguaje en el contexto de la cultura: "La cultura se interpreta como un edificio de significados (Halliday, 1978) y el lenguaje como uno de los sistemas semióticos que la constituyen, cuya particularidad e importancia residen en que sirve de sistema de codificación para todos los demás" (Ghío y Fernández: 2008: 15).

Para Halliday (1985), hay dos enfoques en el estudio del lenguaje en el individuo humano: a una la denomina intra-organismos y a la otra inter-organismos. La primera se refiere a estudiar la lengua "desde el punto de vista del carácter interno de ese organismo: la estructura cerebral y los procesos cerebrales que participan en su habla y su comprensión, lo mismo que en el hecho de que aprenda a hablar y a comprender" (1985: 19). Este enfoque estudia el lenguaje como conocimiento (Halliday, 1985); Ghío y Fernández (2008: 15) agregan que dicho enfoque caracteriza a los estudios en psicolingüística. La otra perspectiva de estudio de la lengua alude a que la capacidad de hablar y entender la lengua "surge, y tiene sentido, sólo porque hay otros organismos semejantes alrededor" (Halliday, 1985: 19);

investigar la lengua como “conducta social, o el de la lengua vinculada al hombre social” (Halliday, 1985: 15) esto es, como característica de la sociolingüística (Ghío y Fernández, 2008).

Ambos enfoques son complementarios. Y aunque en la teoría propuesta por Halliday se considera parte importante la cuestión biológica del primer enfoque, se privilegia el estudio del lenguaje en la interacción social del individuo, en especial dentro del ámbito educativo:

[...] El aprendizaje es por sobre todas las cosas un proceso social, y el medio ambiente en el que tiene lugar la educación es una institución social [...]. El conocimiento se transmite, se crea y se recrea en contextos sociales, a través de relaciones sociales como las de padres/hijos, o maestros/alumnos/grupo de pares, [relaciones] que son definidas por las ideologías y por los sistemas de valores de la cultura. Y las palabras que se intercambian en estos contextos adquieren significados en las actividades en las que se insertan, que también son actividades sociales... (Halliday & Hassan, 1985 [1990] como se citó en Ghío y Fernández: 2008: 15).

La cita anterior enfatiza que el conocimiento tiene lugar en contextos sociales, y es producido mediante la relación establecida entre diferentes actores, mediados por valores culturales. Los significados construidos por esos sujetos son parte y producto de actividades sociales.

Ghío y Fernández (2008) aclaran la doble perspectiva de la teoría sistémico-funcional. Señalan que es funcional por la explicación de su funcionamiento interno como sistema. A dicho funcionamiento se le llama “registro”: “un registro puede definirse como la configuración de recursos semánticos que el miembro de una cultura asocia típicamente a un tipo de situación; es el potencial de significado asequible en un contexto social dado” (Halliday, 1985: 146).

## Registro

Para clarificar un poco más el sentido de la noción de registro, a continuación se muestra una tabla (Tabla 1) elaborada por Halliday (1985), en el que señala las diferencias semánticas entre registro y dialecto.

*Tabla 1 Variedades en el lenguaje*

<b>Dialecto (“variedad dialectal”)</b>	<b>Registro (“variedad diatípica”)</b>
= variedad “acorde con el usuario”	= variedad “acorde con el uso”
Un dialecto es:	Un registro es:
lo que usted habla (habitualmente) determinado por lo que usted es (socio-región de origen y/o adopción), y que expresa diversidad de estructura social (patrones de jerarquía social)	Lo que usted habla (en un momento) determinado por lo que hace (naturaleza de la actividad social que realiza), y que expresa diversidad de proceso social (división social del trabajo)
Y, en principio, los dialectos son: distintos modos de decir lo mismo y suelen diferir en: fonética, fonología, lexicogramática (pero no en semántica)	Y, en principio, los registros son: modos de decir cosas distintas y suelen diferir en: semántica (y por tanto en lexicogramática, y a veces en fonología, como realización de ésta)
Casos extremos: antilenguajes, lenguas maternas políticas	Casos extremos: lenguajes limitados, lenguajes con propósitos especiales
Ejemplos típicos: variedades subculturales (estándar/no estándar)	Ejemplos típicos: variedades profesionales (técnicas, semitécnicas)
Principales variables reguladoras: clase social, casta; extracción (rural/urbana); generación, edad, sexo	Principales variables reguladoras: campo (tipo de acción social); tenor (relaciones de papeles); modo (organización simbólica)
Caracterizado por: actitudes firmes hacia el dialecto como símbolo de diversidad social	Caracterizado por: importantes distinciones entre hablado/escrito; lenguaje en acción/lenguaje en reflexión

Fuente: Halliday, Michael Alexander Kirwood (1982), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* (p. 50). México: Fondo de Cultura Económica.

Al considerar que existe variedad en los registros usados en una comunidad, y que los registros pueden combinarse entre sí, formar otros nuevos, los antiguos ser remplazados por otros recientes, es posible apuntar que “las funciones del lenguaje no son universales. Sin



duda toda lengua es una herramienta útil para sus hablantes, pero los usos o registros que funcionan y se usan efectivamente en una determinada comunidad no agotan todas las posibilidades del sistema lingüístico como tal” (Ghío y Fernández, 2008: 23). Las diferencias en el uso del lenguaje dependen del contexto social, histórico y cultural en el que se desenvuelva el individuo o, como le denomina Halliday (1982), el hombre social.

### **Contexto de cultura y contexto de situación**

Para la LSF es importante “indagar cómo el contexto social determina las elecciones que los hablantes hacen del sistema lingüístico cuando interactúan y cumplen tareas sociales por medio del lenguaje” (Christie & Derewianka, 2008: 4, como se citó en Hernández Aurora, 2010: 72). En este punto es necesario aclarar que Halliday habla de dos nociones de contexto: uno es el contexto de cultura, y otro el contexto de situación.

Para interpretar y dar sentido a lo que el hablante hace y dice en el acto de enunciación, se requiere informar cuál es el trasfondo cultural en que se declara un mensaje. Este contexto se denomina contexto de cultura, que “comprende todo el sistema semántico del lenguaje (es una construcción teórica ideal)” (Ghío y Fernández, 2008: 34).

Como el propio Halliday reconoce, el concepto «contexto de situación» fue “sugerido originalmente por Malinowski (1923) y desarrollado posteriormente por Firth” (Halliday, 1982: 42), para referirse al uso del lenguaje que hace el hablante en un escenario, ante personas, acciones y situaciones determinadas; es decir, el contexto de situación designa un nivel pragmático del lenguaje, que precisa incluir el contexto verbal y la situación inmediata (Ghío y Fernández, 2008; Halliday, 1982; Hernández Aurora, 2010) en la que se expresa el hablante.

Como explican Eggins y Martin (2003), las ideas de Malinowski acerca del contexto influyeron en Firth, quien incorporó...

el contexto en su modelo de lenguaje (junto a la gramática, la morfología, el léxico, la fonología y la fonética). Firth (1957b/1969: 176-7) diseñó un esquema provisorio para ser aplicado a 'los eventos repetitivos típicos del 'proceso social':

1. Los participantes: personas, personalidades y sus características
  - (a) La acción verbal de los participantes
  - (b) La acción no verbal de los participantes
2. Los objetos relevantes y hechos no verbales y no personales
3. El efecto de la acción verbal. (Eggins y Martin, 2003: s/p)

A los elementos contenidos en el esquema de Firth, Halliday (1982) los traduce en términos del discurso, y los vincula con la noción de registro. Menciona que el registro constituye una forma de predicción. "Lo que necesitamos conocer respecto de un contexto de situación a fin de predecir las características lingüísticas que probablemente se vinculen a él se ha resumido en tres encabezados: necesitamos conocer el 'campo del discurso', el 'tenor del discurso' y el 'modo del discurso'" (Halliday, 1982: 48). Como se podrá ver, campo, tenor y modo integran el contexto de situación, que se analizará en el siguiente subapartado.

### **Campo, tenor y modo**

Para describir dichos términos, Halliday (1982) cita lo siguiente:

John Pearce los define brevemente como sigue (Doughty *et al.*, 1972, 185-6):

Campo se refiere al marco institucional en que se produce un trozo de lenguaje e incluye no sólo el tema de que se trata sino también toda la actividad del hablante o del participante en determinado marco [podríamos agregar 'y también la de otros participantes']...

Tenor... se refiere a la relación entre participantes... no sólo a la variación de formalidad... sino... también a cuestiones como la permanencia o cosas por el estilo de la relación y el grado de carga emotiva que hay en ella...

Modo se refiere al canal de comunicación adoptado: no sólo a la elección entre medium hablado y medium escrito, sino a elecciones mucho más detalladas [podríamos agregar 'y a otras elecciones vinculadas con el papel del lenguaje en la situación']... (Halliday, 1982: 48).

Eggins y Martin (2003) conceptualizan a esos elementos integrantes del contexto de situación de la siguiente manera:

**CAMPO la acción social:** lo que está ocurriendo, la naturaleza de la acción social que está sucediendo: qué están haciendo los participantes en los que el lenguaje figura como un componente esencial;

**TENOR la estructura de roles:** quién participa, la naturaleza de los participantes, su status y sus roles: qué tipos de relaciones entre roles se da entre los participantes, incluyendo relaciones permanentes y temporales de diversas clases, tanto los tipos de roles de habla que se asumen en el diálogo como el variado conjunto de relaciones sociales significativas en que participan;

**MODO la organización simbólica:** cuál es el papel del lenguaje, cómo esperan los participantes que el lenguaje les ayude en una situación determinada: la organización simbólica del texto, el status que tiene, y su función en el contexto, incluyendo el canal (¿es oral o escrito, o alguna combinación de ambos?) y también la modalidad retórica, qué se está logrando con el texto en términos de categorías como persuasiva, expositiva, didáctica, etc. (Eggins y Martin, 2003: s/p)

El Campo aborda lo que se presenta en el momento en que sucede la acción social: el contexto institucional, el tema que se enuncia, y toda la actividad que lleva a cabo el hablante o participante.

Tenor se refiere a la relación que se da entre los participantes, en una estructura de roles existentes entre los participantes, en las que pueden hallarse relaciones de poder y afecto.

El modo alude al rol que desempeña el lenguaje en la estructura de roles, y que interviene en la elección del medio o canal (oral, escrito, una mezcla de ambos), así como el modo retórico.

Las categorías antes descritas se refieren al uso del lenguaje en un contexto de situación, se refieren al registro. Ahora es preciso incorporar el elemento social, que es otro de los factores fundamentales de la LSF, para “mostrar cuál es la relación dialéctica que se establece entre los usos sociales y el sistema. Para ello debe darse un alcance más amplio a la noción de ‘función’ y se propone el término ‘metafunción’ para referirse a esas funciones más

abstractas que son una propiedad inherente a todas las lenguas” (Ghío y Fernández, 2008: 23).

Estas metafunciones permiten la organización del lenguaje.

### **Metafunciones generales del lenguaje**

Halliday (en Eggins y Martin, 2003; Ghío y Fernández, 2008) distingue algunas metafunciones básicas del lenguaje: ideacionales, interpersonales y textuales:

- 1) Interpretar y representar nuestra experiencia, reduciendo la infinita variedad de los fenómenos del mundo físico y los de nuestro mundo interno o mental (los procesos de conciencia) a un número manejable de clases o tipos de fenómenos, tipos de procesos, de acontecimientos, de objetos, de instituciones, de gente, etc. (**función ideativa experiencial**).
- 2) Expresar algunas relaciones lógicas elementales como ‘conjunción’, ‘disyunción’, ‘causalidad’, ‘condición’ etc. (**función ideativa lógica**).
- 3) Expresar nuestra participación en la situación comunicativa en la que estamos involucrados: los roles que asumimos e imponemos o adjudicamos a los demás (hablante/oyente, padre/hijo, profesor/alumno, sacerdote/feligrés, compañero, amigo, etc.); nuestras actitudes, deseos, sentimientos, juicios y creencias (**función interpersonal**).
- 4) El lenguaje ofrece los recursos para que el hablante pueda realizar esas funciones en un texto organizado y cohesivo, un discurso pertinente a la situación comunicativa, es decir, un texto coherente (**función textual**) (Ghío y Fernández, 2008: 24, negritas en el original).

La metafunción ideacional se relaciona con la forma como nos representamos los sucesos del mundo, tanto el exterior (físico) como el interior (procesos mentales y de estructuración lógica); en los términos de Eggins y Martin (2003: s/p): «quién hace qué a quién, cuándo, dónde, por qué, cómo». La metafunción interpersonal permite asumir un rol y asignar uno a los demás, mediante la expresión de ideas y sentimientos. La metafunción textual está encaminada a organizar el discurso enunciado por el participante en un texto coherente, acorde al contexto.

En la tabla 2 (elaborada por Ghío y Fernández, 2008: 24) que reproduzco a continuación, se presentan las características de las tres metafunciones principales, y su relación con otras funciones del lenguaje.

**Tabla 2 Características de las metafunciones lingüísticas**

	Caracterización	Denominaciones relacionadas con esta función en otras tipologías
<b>Ideativa o Ideacional</b>	<b>1. Experiencial</b> Formación de ideas. Interpretación y representación de la experiencia del mundo que nos rodea y del mundo interior.	Semiótica Representativa Denotativa Cognitiva
	<b>2. Lógica</b> Recursos para establecer relaciones lógico-gramaticales.	
<b>Interpersonal</b>	Interacción entre hablante y oyente Asignación de roles de habla y observaciones modales-actitudinales.	Conativa- expresiva (pragmática)
<b>Textual</b>	Organización del contenido ideativo e interpersonal como cohesivo y coherente.	Pragmática discursiva Perspectiva funcional de la oración

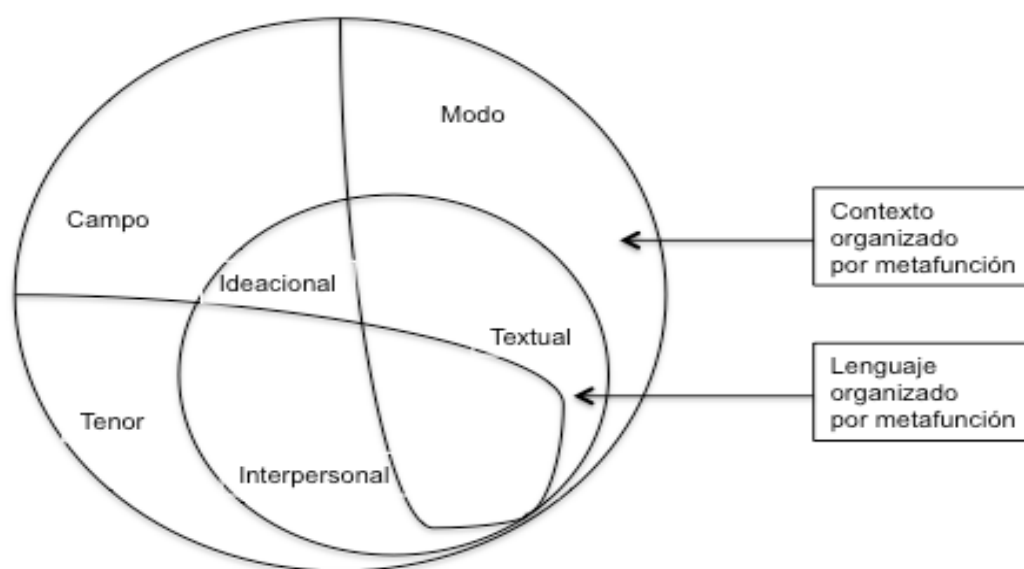
Fuente: Ghío, Elsa y Ma. Delia Fernández (2008), *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la Lengua Española*. Barcelona: Ariel.

Algunos discípulos de Halliday desarrollaron sus propuestas teóricas, y conformaron un grupo de investigación, conocido como Escuela de Sydney (ES), aunque, según aclara Hernández A. (2010: 72) “la denominación es inexacta pues si bien el trabajo de investigación se inició en la Universidad de Sydney, éste irradió su energía hacia la provincia australiana (...)”. Sin embargo, es posible identificar con esa denominación los trabajos realizados por investigadores como Eggins y Martin, a quienes me refiero en los siguientes párrafos.

Este grupo de investigadores aplicaron los conceptos trabajados por Halliday, y desarrollaron una perspectiva de análisis en la construcción de un modelo basado en el contexto cultural:

A esta propuesta teórica alternativa se le conoce como la Teoría del Género y el Registro (TGR) (Eggins & Martin, 2000). En ella se establece, entre el texto y sus contextos, una serie de interrelaciones denominadas metarredundancias, según las cuales el Género se realiza a través del Registro y éste, a su vez, se organiza y se realiza en la serie de opciones lexicogramaticales, semánticas y fonológicas concretadas en el texto (Hernández A., 2010: 73).

Eggins y Martin (2003) plantean un modelo que muestra la relación entre los componentes del lenguaje (metafunciones ideacionales, interpersonales y textuales) y las variables del contexto (campo, tenor y modo), a lo que denominan «realización». En dicha representación gráfica (figura 1) se muestra tanto la perspectiva del contexto, en cuya realización participan los diversos tipos de campo, tenor y modo, elementos integrantes de ese contexto que actúan como condicionantes de las metafunciones del lenguaje: ideacional, textual e interpersonal. La selección del lenguaje permite, asimismo, la construcción de los distintos tipos de campo, tenor y modo (Eggins y Martin, 2003: s/p).



**Figura 1** Modelo estratificado del lenguaje en contexto

Fuente: Eggins, Susanne, & Martin, James Robert. (2003), El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona. Revista Signos, 36. 185-205. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342003005400005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400005)

## **La Perspectiva Sociocultural**

De Pablos (1999) explica que la perspectiva histórico-cultural o sociocultural indica la emergencia de un campo de investigación en las ciencias sociales que se enfocan en particular hacia el estudio de la cultura como la construcción del hecho humano.

En particular, las investigaciones efectuadas desde esa perspectiva analizan los efectos que el lenguaje tiene sobre dos de sus importantes manifestaciones: la oralidad y la escritura, y la manera como éstas se proyectan sobre el pensamiento (De Pablos, 1999).

Uno de los principales teóricos en esta perspectiva de investigación es el psicólogo ruso Lev S. Vigotsky, al considerar que no puede entenderse el lenguaje –como conjunto de signos- que desarrollan los sujetos sin considerar el entorno sociocultural en el que se desenvuelven, pues es allí donde se apropian y construyen dicho lenguaje.

Wertsch (1994, en De Pablos, 1999: 226), afirma lo siguiente:

Tres temas generales de estudio en la teoría de Vygotski son: a) los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales; b) los procesos psicológicos pueden entenderse analizando los instrumentos y signos vinculados a un proceso clave: la mediación; y c) la formulación del método genético.

Según Wertsch (1994), la acción mediada implica un tipo de dialéctica entre los instrumentos mediadores proporcionados por el escenario sociocultural y el uso contextualizado y único de esos instrumentos en acciones concretas y particulares de los individuos.

La perspectiva sociocultural en los estudios del lenguaje y en las ciencias sociales (Gee, 1996, cap. 3; Gee y cols., 1996, cap. 1, como se citó en Lankshear y Knobel, 2008: 26) permite entender a los alfabetismos situados en contextos sociales, culturales e históricos (Lankshear y Knobel, 2008). De ahí que existan las denominaciones de alfabetismo digital, alfabetismo funcional, entre otros.

Como advierte Cassany (2006b), leer y escribir es más que la realización de destrezas cognitivas: implica un componente sociocultural, pues cada práctica concreta de lectoescritura

involucra “además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas del pensamiento maneja cada disciplina, etc.” (Cassany, 2006b: 24); es decir, las prácticas de lectura y escritura involucran procesos cognitivos pero también la realización de acciones que se efectúan en una comunidad de hablantes, mediante prácticas discursivas situadas en ese contexto escolar y en la apropiación de las normas y tradiciones de las distintas áreas del conocimiento.

La práctica concreta de la alfabetización implica, asimismo, la conexión con una identidad social, pues como menciona Hernández Zamora (2010: s/p) “no es lo mismo leer y escribir (y hablar, pensar, actuar, creer, etc.) como mexicano que como francés, o como ama de casa o intelectual”. El uso que se da a la escritura está determinado por los usos del lenguaje escrito en el contexto social en el que se reconocen relaciones desiguales de poder.

Los alfabetismos –en plural, pues como aclaran Lankshear y Knobel (2008), “el término ‘alfabetismo’ se ha aplicado a una diversidad cada vez mayor de prácticas (...), se ha llegado a un punto en el que parece que casi cualquier saber y casi cualquier aprendizaje que se estimen válidos desde el punto de vista educativo pueden concebirse, de un modo u otro, como alfabetismo” (2008: 34) – implican más que aprender a leer y escribir.

La alfabetización –desde la perspectiva de Kress (2003)- involucra un proceso de aprendizaje acerca de qué tipo de recursos son necesarios para producir y difundir por escrito un conocimiento, un pensamiento, una idea o un sentimiento, mediante el uso de palabras o imágenes.



En este punto, me interesa preguntar: ¿quién es el sujeto que habla (o se expresa, o escribe)? Una noción que permite establecer un puente entre lo individual y lo social se encuentra en el concepto de agente –y los términos que de éste se derivan: agencialidad y agencia- que analizaré en el siguiente apartado, desde la perspectiva sociocultural en el estudio del lenguaje.

### **Agencia y agente**

La agencia indica que el sujeto se apropia de herramientas o instrumentos de mediación para existir en el mundo social. Una de esas herramientas es el lenguaje, pues como afirma Vygotsky (en Wertsch, 1993: 51): “«la función primaria del lenguaje, tanto para el adulto como para el niño, es la función comunicativa, el contacto social, la influencia sobre los individuos que nos rodean» (1934a, p. 45)”. El discurso es una forma que adopta el lenguaje humano. En el siguiente apartado explicaré el término discurso, ya que es una pieza clave en el análisis que haré con los textos escritos, en el capítulo 4. Inicio el apartado con la pregunta ¿qué es discurso?

### **La noción de discurso**

Una manera de aclarar dudas con respecto al significado de una cierta palabra es recurrir a diccionarios. A continuación, cito textualmente las definiciones dadas en dos fuentes de consulta. El primer documento que cito es el *Diccionario de usos* de María Moliner, que menciona que la palabra discurso (del lat. “discursus”) se utiliza de las siguientes maneras:

- (ant.) *Curso (camino)*.
- Acción de discurrir (pasar): “El discurso del tiempo”. Curso, \*paso, transcurso. Paso de cierta cantidad de tiempo: “En el discurso de dos o tres años. En el discurso de unas generaciones”. Decurso, espacio, lapso, \*transcurso.
- Facultad o acción de discurrir: “El estudio de las matemáticas ejercita el discurso”.
- \*Raciocinio.

- (“El”) en sentido amplio, conjunto de palabras con que alguien expresa lo que piensa, siente o quiere: “El hilo del discurso”. \*Lenguaje. (“Un”) en sentido más restringido, \*exposición sobre un asunto serio hecho en tono ilustrativo por una persona a otras. Particularmente, alocución, oración; exposición de su pensamiento que hace alguien en público con fines persuasivos. También, escrito dirigido a la gente o a ciertas personas en forma de discurso;
- Conjunto de \*opiniones o ideas que se expresan acerca de algo: “Las fuerzas políticas han moderado su discurso tras las elecciones” (Moliner, 2008: 77).

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define la palabra discurso como:

- Facultad racional con que se infieren unas cosas de otras, sacándolas por consecuencia de sus principios o conociéndolas por indicios y señales.
- Acto de la facultad discursiva.
- Uso de razón.
- Reflexión, raciocinio sobre algunos antecedentes o principios.
- Serie de las palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o siente. *Perder, recobrar el hilo del discurso.*
- Razonamiento o exposición sobre algún tema que se lee o pronuncia en público.
- Doctrina, ideología, tesis o punto de vista.
- Escrito o tratado de no mucha extensión, en que se discurre sobre una materia para enseñar o persuadir.
- Transcurso de tiempo.
- *Gram.* oración (|| palabra o conjunto de palabras con sentido completo).
- *Ling.* Cadena hablada o escrita.
- *Ant.* Carrera, curso, camino que se hace por varias partes.

A partir de las definiciones anteriores, es posible afirmar que el término discurso alude a un conjunto de palabras articuladas de forma oral o escrita, para dar a conocer ideas y sentimientos; esto es, el discurso se pronuncia, se escucha o se lee. Además, expresa movimiento, acción: pasar, transcurrir en el tiempo. Un elemento más que falta agregar a esta noción de discurso es que ha de estar sustentado en el raciocinio. Entiendo que un discurso está compuesto por palabras, aunque va más allá de ellas: el discurso es más que la suma de palabras, porque en su conjunto expresan deseos, intenciones, pensamientos.

Una vez establecidas las características expuestas en las definiciones sobre el término discurso que son comunes a ambas, me parece necesario resaltar que dichas definiciones son insuficientes para explicar de qué se habla en el terreno académico cuando se alude a la palabra discurso, ya que el estudio de éste puede enfocarse desde distintas perspectivas: el análisis crítico del discurso, el análisis político del discurso, la lingüística, etcétera.

Una noción más amplia del término discurso, cercana a mis propósitos de investigación, es la que da Gee (1991: 3), al entender al discurso como: “a socially accepted association among ways of using language, of thinking, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or ‘social network’” (Una asociación socialmente aceptada entre formas de uso de lenguaje, de pensamiento y de actuación que pueden ser usadas para identificarse como un miembro de un grupo socialmente significativo o ‘red social’. La traducción es mía). Bajo esta conceptualización de discurso, se entiende que se trata de una forma de usar el lenguaje, de pensar y de actuar para identificarse como integrante de una comunidad de habla. Habla de una identidad dentro de esa comunidad o red social.

En otras palabras, puede entenderse al discurso no sólo como una expresión individual, sino como el modo en el que se relaciona el sujeto, con características culturales propias de la sociedad en la que habita, y en la que se vincula con otros sujetos.

Además de lo anterior, subrayo que Gee “define los ‘Discursos’ como ‘formas de estar en el mundo’, que integran palabras, actos, gestos, actitudes, creencias, fines, ropas, movimientos y posturas corporales, etcétera”, (Lankshear y Knobel, 2008: 32). La cita anterior evidencia el carácter sociocultural del discurso, o más propiamente, de los discursos, en los que Gee (1991) distingue entre Discursos (con mayúscula) y discursos.

López Bonilla (2006) aclara que, para Gee:

los Discursos (con mayúscula) constituyen formas socialmente aceptadas de utilizar el lenguaje, y de pensar, valorar, actuar e interactuar de acuerdo a contextos específicos, lo que permite que los individuos se identifiquen a sí mismos como miembros de un grupo o red social particular; mientras los discursos (con minúscula) hacen referencia al lenguaje en uso (2006: 44).

Los Discursos, desde la perspectiva sociocultural planteada por Gee, implican un uso de lenguaje que permite construir (y reconstruir) la identidad como persona y situarlo en los distintos grupos sociales en los que se encuentre, ya sea la familia, escuela, centro de trabajo, iglesia, club social o deportivo, etcétera.

Cabe aclarar, respecto al término «identidad», su condición irreductible (Hall, 2003: 14), su carácter “aporético en tanto que tiene la condición de necesidad y a la vez de imposibilidad, es decir, es un concepto necesario pero a la vez imposible de una representación precisa y definitiva (Navarrete, 2008, 2013a, 2013b, como se citó en Navarrete, 2015: 462). Como señala Hall (2003), en la actualidad es posible hablar de identidades, construidas “en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos (2003: 17-18)”. Es decir, si en la filosofía clásica se le entendía como “la relación que cada entidad mantenía solo consigo misma (Navarrete, 2015: 476)”, una perspectiva más reciente, proporcionada por la antropología, permite entender a la identidad como “el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interperlarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse» (Hall, 2003: 20). A partir de esta conceptualización, es posible entender la noción de identidad como una representación temporal, inacabada, sujeta a cambios, que no es única, ni siempre es la misma.

De este modo, enfatiza Navarrete (2015: 477):

(...) la identidad se reconstruye constantemente por la adquisición de nuevas posiciones y por las resignificaciones que hace cada sujeto de ellas; nuestro ser en el mundo lo conformamos por tantas identidades como nos constituyamos (decisoriamente o no) en él, y decidimos decisoriamente o no, porque tenemos algunos 'polos identitarios' ya dados históricamente (por ejemplo: ser hijo, hombre o mujer) pero eso no quiere decir que un polo identitario constituya o determine en términos definitorios la identidad de un sujeto .

La identidad permite tener un nombre, ocupar un lugar en el mundo, conocernos y reconocer a los otros como diferentes. Otro aspecto que resalta en la noción de identidad es que es pluriforme, cambiante en situaciones voluntarias o involuntarias; de igual modo, se adopta una cierta identidad por circunstancias históricas ajenas a la persona, como en el caso del género, por ejemplo.

Así mismo, “el alfabetismo y el hecho de estar alfabetizado se definen por el control de los usos secundarios del lenguaje” (Lankshear y Knobel, 2008: 33), por lo que se reconoce que existen diversos modos de estar alfabetizado, y esto supone “ser capaz de usar el lenguaje ‘correcto’ de maneras ‘correctas’ dentro de un Discurso” (Lankshear y Knobel, 2008: 33). Cabe aclarar que los usos secundarios del lenguaje, en este contexto, se refieren a los que emplea un sujeto en su interacción social fuera del ámbito familiar, que formó (o forma parte) del lugar donde desarrolló el lenguaje primario.

A partir de los conceptos antes mencionados, es posible afirmar que hablar de discurso es aludir a una práctica social, a una forma de acción (*discurrir, pasar*, como refiere el significado etimológico del término «discurso») entre personas, en la que se emplea el lenguaje oral o escrito, situados –personas y discursos- en un contexto social. “Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural) (Calsamiglia y Tusón, 2007: 1). Dichas piezas textuales pueden ser discursos

orales o escritos, lo que me lleva a tratar de poner en claro las nociones conceptuales de discurso y texto.

Van Dijk (1996) menciona que existe cierta confusión entre los términos texto y discurso:

una de las causas de la confusión es el hecho de que en alemán, en holandés y en otras lenguas, de las dos palabras, sólo existe 'texto'. Sobre ese término se construyeron los de 'gramática del texto' y 'lingüística del texto', a pesar de que con él muchas veces sólo se significa discurso escrito. La ambigüedad en inglés (y en las lenguas romances) entre 'texto' y 'discurso' se ha explotado para establecer dos *términos técnicos*. Así, un discurso es una *unidad observacional*, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión. Es decir, una gramática sólo puede describir textos, y por lo tanto sólo da una aproximación de las verdaderas estructuras empíricas de discursos emitidos. Nótese que en esta última cláusula está implícito que hay todavía una diferencia entre un discurso como *tipo* y una *emisión discursiva* como *ocurrencia*. Sólo esta última es un "evento" empírico inmediato en un contexto particular y único. Un tipo de discurso es una abstracción y sólo puede ser descrito como tal; una gramática (del texto) o cualquier otra explicación de la teoría del discurso sólo puede dar cuenta de ciertas estructuras regulares y sistemáticas del tipo de discurso y no, por ejemplo, de la manera específica en que Pedro pronuncia ciertas palabras o de su manera extraña de formar conexiones oracionales" (Van Dijk, 1996: 20).

La amplia cita anterior ilumina algunas cuestiones que requieren ser analizadas. Una de ellas refiere la inexistencia de la palabra «discurso» en ciertas lenguas (alemán, holandés, entre otras), por lo que entiendo que –en dichas lenguas- «texto» alude tanto a expresiones orales como a expresiones escritas. En cuanto a la lengua inglesa y las lenguas romances, «discurso» y «texto» representan dos términos técnicos, que no eliminan la ambigüedad del significado entre ambos. Discurso, de acuerdo a Van Dijk, es una 'unidad observacional', es decir, una unidad susceptible de ser vista o escuchada al haber sido emitida. En tanto que la gramática sería la forma de aproximarse al estudio de textos. El discurso es una abstracción en la que existen distintos tipos del mismo; el texto puede estudiarse desde la gramática, pues ésta permite abordar la estructura del tipo de discurso. La gramática, desde esta perspectiva, no proporciona explicaciones sobre el comportamiento discursivo de un sujeto en particular.

Por todo lo anterior, es posible afirmar que existe ambigüedad en el uso de los conceptos «discurso» y «texto». Ambos son utilizados de manera indistinta por diferentes estudiosos de la materia. En consecuencia, en la continuación del presente capítulo asiento que los términos discurso y texto –salvo indicación contraria- serán usados como sinónimos, pues ésa es la forma como se manejan en distintos documentos que expongo en mi investigación. No me ocuparé de establecer diferencias entre ambos términos, pues considero que hasta este momento no serían relevantes para la investigación.

Una vez hecha la precisión en cuanto a la sinonimia entre las nociones de «discurso» y «texto», indico que es posible distinguir el discurso como una práctica social que entraña heterogeneidad y complejidad en su organización y expresión. Sin embargo, como indican Calsamiglia y Tusón (2007), la producción de un discurso no es caótica, pues está regulada por prescripciones textuales y socioculturales.

El tema del discurso implica: “adentrarse en el entramado de las relaciones sociales, de las identidades y de los conflictos, intentar entender cómo se expresan los diferentes grupos culturales en un momento histórico, con unas características socioculturales determinadas” (Calsamiglia y Tusón, 2007: 2). Incursionar en el entramado de las relaciones sociales no debe ser un obstáculo para apuntar que es un ser humano quien se expresa, se comunica de forma verbal y no verbal; es decir, que actúa, lo que nos remite a una de las acepciones del término discurso, que alude al movimiento como una de sus características.

Al hablar de movimiento, considero necesario precisar que otro elemento conceptual importante en la perspectiva sociocultural es la «acción mediada». El apartado siguiente estará destinado a esclarecer qué es acción y qué es la acción mediada, así como esclarecer cuáles son los instrumentos mediadores en el contexto de dicha perspectiva, donde confluyen, a decir

de Wertsch (1996, 2006), autores como Vygotski y Bajtín, quienes conciben a la realidad como una construcción, en la que el lenguaje permite dicha construcción.

### **Acción mediada**

En la noción acción mediada es necesario tener presente que es un sujeto el que actúa; la acción “es un flujo continuo de «experiencia vivida»” (Giddens, 1993: 77). La experiencia solo puede pertenecer a las personas que intervienen en procesos mundanos, es decir procesos del mundo (Giddens, 1993) que es cambiante.

Werstch (2006) subraya que la acción humana ha de entenderse como una unidad de análisis en la investigación sociocultural. Como tal, la acción no se deriva de un individuo aislado, ni tampoco es un mero producto social. Al hablar de actividad, Bronckart (2006) distingue dos criterios opuestos: de un lado señala la corriente que resalta el carácter biológico del organismo, y la actividad como una exteriorización de dicha condición. Ubica en esta postura a Piaget y a behavioristas radicales, sin especificar a quiénes se refiere en ese grupo. Por otro lado, se encuentra la opción que explica la actividad humana a partir de sus características provenientes de su naturaleza socio-cultural. Bronckhart (2006) adhiere esta postura. Explica que...

en la perspectiva de Leontiev (1979), la noción de *actividad* remite a las formas más generales de organización funcional de los comportamientos por medio de los cuales los miembros de una *especie* tienen acceso al mundo. Estas actividades pueden diferenciarse especialmente en función de las motivaciones de especie con las que se articulan (actividades de nutrición, de reproducción, de evitación del peligro, etc.). para las especies socialmente organizadas (y en especial para la especie humana), la actividad se desarrolla en forma de *acciones*; se descompone funcionalmente en (sub)estructuras de comportamientos orientadas hacia unas *metas* en las que subyacen los *usos reglados* del grupo. Por tanto, las acciones constituyen las *modalidades sociales prácticas* a través de las cuales las actividades son realizadas (Bronckart, 2006: 64. Cursivas en el original).

Al hablar de actos de intervención humana, en la cita anterior se encuentra que las acciones son dadas por un agente (es decir, un ser humano capaz de actuar), impulsado por un motivo, y una intención para actuar (Bronckhart, 2006). Como también se menciona, esa



actividad está conformada por acciones realizadas dentro de un grupo; es decir, dichas acciones tienen un carácter social.

Bronckhart (2006) propone que la acción mediada posee tres significados: el primero se refiere a que, en la construcción de la existencia humana, el contacto que se establece con la realidad es a través del lenguaje, que se convierte en el «autor del mundo»; el segundo significado de la mediación es la condición locutoria o declarativa de la actividad lingüística: “amplias capas de los mundos representados se encuentran re-codificadas en los signos y los sistemas particulares que los organizan; el sujeto interioriza ese conocimiento verbal y éste, como tal, se constituye en filtro de su acceso al mundo” (Bronckart, 2006: 67); el conocimiento que el sujeto posea del lenguaje le permitirá acceder y participar en su contexto sociocultural. El tercer significado se relaciona con el proceso que vive el sujeto al intentar “comprender el mundo proponiendo una re-figuración o esquematización del mismo (...). Los discursos así constituidos tienen entonces, con el mismo título que las acciones con sentido, el status de obras abiertas, sobre cuya base los sujetos reconstruyen su comprensión del mundo (...)” (Bronckart, 2006: 67). En otras palabras, la acción mediada involucra al discurso como la forma de construir una interpretación propia de conocer y comprender al mundo en sus distintas e inacabadas dimensiones.

### **Prácticas letradas y la función epistémica de la literacidad**

Al entender a la lectura y a la escritura como una práctica social (esto es, como literacidad) Zavala (2008) señala que se aprende a leer y escribir para lograr objetivos sociales más amplios. Existe un propósito en la literacidad, que es hacer algo con los textos leídos o escritos, de acuerdo a ciertos usos socioculturales de la lectura y la escritura. Son prácticas

situadas e interactivas a las que las personas atribuyen significados en un contexto específico. La literacidad es una forma de construir el conocimiento, es decir, de construir la realidad.

En la construcción de esa realidad juega un papel importante la noción de práctica letrada. Zavala (2008) menciona que ese concepto es “el puente entre las actividades y los textos (...) [puede ser entendido] como *las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita* o, en términos más sencillos, como *maneras de leer y escribir*” (2008: 27, cursivas en el original). Dichas prácticas letradas, al tener lugar en contextos específicos (tales como la familia, la escuela, el trabajo, etcétera), tienen una existencia propia.

Sin embargo, Zavala (2008) advierte que las literacidades (la literacidad familiar, la literacidad escolar...) no tienen una delimitación clara, por lo que pueden fluir de un ámbito institucional a otro. Ejemplifica esta situación con la lectura de un cuento a un niño a la hora de dormir y la lectura de la Biblia a la hora de la cena familiar. Ambas prácticas letradas se desarrollan en el hogar pero pueden vincularse con la escuela y con la Iglesia. Con la explicación anterior entiendo que Zavala (2008) trata de mostrar que el desarrollo de tales prácticas vinculadas con la lectura y la escritura (con la literacidad, como ella le denomina) involucran acciones que no se circunscriben a un solo contexto y que pueden permitir –y quizás limitar en algunos casos- el acceso a la realización de otras prácticas letradas, a la construcción de otras literacidades.

Puesto que desde los primeros años en la educación escolar uno de sus objetivos es que el niño aprenda a leer y escribir, es aquí donde puede pensarse que inicia el contacto del niño con el lenguaje escrito. Sin embargo, la historia de la escritura (Petrucci, 1999) muestra que ésta se inició fuera de las aulas escolares. Asimismo, Ferreiro (2002) destaca lo siguiente: “también en el desarrollo psicogenético la escritura tiene un origen extraescolar” (2002:128);

de igual modo, el aprendizaje de la lectura y la escritura –entendido dicho proceso como alfabetización- también puede adquirirse fuera de la escuela, pues vivimos inmersos en una cultura escrita (Cassany, 2008). Así, la literacidad está presente en la vida cotidiana aún antes de que los individuos aprendan a leer y a escribir en la escuela, aunque es en ese espacio educativo en donde tienen lugar como procesos formativos de seres humanos.

Entonces, la escritura...

no es sólo la transcripción del habla, sino que es una herramienta simbólica que crea una nueva realidad, que establece una comprensión nueva del mundo (...). La escritura permite relacionar y tratar informaciones que escapan a la cultura oral. La cultura escrita crea, así, un orden específico que produce pensamientos nuevos, irreductibles a la oralización (Chartier A. y J. Hébrard, 2000: 12).

La cita anterior muestra que la escritura y la oralidad siguen caminos distintos en la construcción de conocimientos, aun cuando ambas formas de lenguaje tienen lugar en contextos socioculturales. En cuanto al lenguaje escrito, es claro que en el contexto escolar la lectura y la escritura son procesos involucrados en la generación de conocimientos, que permiten al sujeto que los practica, entender y participar en el mundo de distintas formas.

Como parte del desarrollo de este capítulo, a continuación describo algunas concepciones sobre los procesos de lectura. Posteriormente, explicaré el papel que tiene la escritura en el proceso de apropiación de la palabra para expresar la voz de quien escribe. En este sentido, asumo que la lectura y la escritura son procesos cognitivos que pueden desarrollarse de manera conjunta e independiente, al mismo tiempo. Asimismo, considero que ambos procesos forman parte de las prácticas culturales que el sujeto aprende dentro y fuera de la institución escolar, aunque para los propósitos de la presente investigación, la atención se enfoca en las prácticas escolares de lectura y escritura.

## **La lectura**

En primer término, Dubois (1987) expone que, en el estudio sobre la lectura, pueden distinguirse tres distintos enfoques: 1) la lectura como conjunto de habilidades; 2) la lectura como proceso interactivo, y 3) la lectura como proceso transaccional. Enseguida describiré cada uno de esos modelos.

La lectura como conjunto de habilidades, según menciona Dubois (1987), tiende a concebir que puede desarrollarse en niveles jerárquicos. El primero de ellos sería el reconocimiento de palabras; el segundo, la comprensión del texto; el tercero, la reacción o respuesta emocional, y el cuarto nivel sería la asimilación o evaluación. Visto de esta manera, se pensaba (y sigue vigente esta forma de enseñar a leer) que, al desarrollar por separado cada uno de dichos niveles, al final se haría una integración total de las habilidades. Desde este planteamiento, es interesante destacar que la comprensión del texto se realiza cuando el lector “es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece, lo cual es un reconocimiento tácito de que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y de que el papel del lector está en las palabras y oraciones que lo componen” (Dubois, 1987: 10), y al lector le corresponde descubrirlo. Por lo tanto, el papel de quien lee es pasivo, sólo le corresponde extraer lo que ya se encuentra dado en el texto escrito.

En contraste con esta concepción, surge la perspectiva de la lectura como proceso interactivo. En esta postura se plantea, desde la psicolingüística y de la psicología cognoscitiva, lo que Dubois (1987) denomina un enfoque interactivo de la lectura, en el que destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Veamos en qué consisten los planteamientos de cada uno de estos puntos de vista acerca de la lectura.

En el enfoque psicolingüístico destaca la figura de Kenneth Goodman como uno de sus mayores representantes. Él afirma que la lectura es un proceso de lenguaje, que los lectores son usuarios del lenguaje, y que, por lo tanto, “el significado es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe reconstruir cuando lee” (Dubois, 1987: 11). Lo anterior significa que es el lector quien construye el sentido de un texto desde su propia experiencia, así como al hacer uso de su competencia lingüística.

Asimismo, Dubois (1987) indica que: “Para la teoría del esquema, al igual que para el modelo psicolingüístico, el papel del lector es eminentemente activo puesto que el sentido de la lectura es el producto de su actividad mental que busca los conocimientos archivados en su memoria y los proyecta sobre la página impresa” (1987: 15). Es posible advertir que la teoría del esquema aporta el elemento de los conocimientos previos del lector al interactuar con el texto.

De este modo, encontramos algunos planteamientos importantes que hace el enfoque interactivo de la lectura: la lectura es un proceso global; el sentido de un texto no se encuentra en el texto sino en la mente tanto del autor como del lector; es el lector quien construye el sentido del mensaje escrito a través de su interacción con el texto, y que la experiencia previa del lector tiene un papel destacado en la construcción de dicho sentido (Dubois, 1987).

El tercer modelo sobre la lectura, menciona Dubois (1987), proviene de la teoría literaria desarrollada por Louise Rosenblatt (1978), con el nombre de teoría transaccional. Ella considera que el proceso de lectura implica una transacción entre el lector y el texto: *“Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión de lector y texto en una síntesis única que constituye el “significado”, ya se trate de un informe científico o de un poema”* (Rosenblatt, 1985: 67

como se citó en Dubois, 1987: 16, cursivas en el original). Esto quiere decir que, en el proceso de lectura, se transforman el lector y el texto.

Dentro de este modelo, me interesa destacar la existencia de dos formas que el lector adopta frente al texto, la estética y la eferente: “Cuando el lector adopta la primera, permanece absorto en lo que piensa y siente, en lo que vive a través y **durante** el acto de lectura. En la segunda postura la atención del lector está centrada en lo que ‘se lleva’, en lo que retiene **después** de leer un texto” (Dubois, 1987: 18, negritas en el original). Con lo antes expuesto, entiendo que –en este enfoque- se involucran tanto aspectos cognitivos como afectivos en el proceso de la lectura. Acerca del aspecto afectivo de la lectura, Rosenblatt (2002) se refiere al lenguaje como un componente que vincula los signos escritos con la significatividad que tenga para quien realiza el acto de la lectura. Dicho lenguaje –menciona Rosenblatt (2002)- aunque tiene una dimensión social, será organizado de manera específica y distinta por cada lector. De esta forma, señala que “el adolescente, igual que el lector principiante, necesita encontrarse con una literatura para la cual posea el equipo intelectual y emocional, y cuente con la experiencia suficiente. También él debe recurrir a su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje como la materia prima a partir de la cual modelará la nueva experiencia simbolizada en la página” (Rosenblatt, 2002: 52). Aquí encontramos, de nueva cuenta, que será una tarea del docente mediar entre el educando y el texto literario, de tal modo que exista un descubrimiento de goce en la lectura por parte del alumno.

Como indica Dubois (1989), al revisar la teoría transaccional expuesta por Rosenblatt, dicha transacción involucra tanto al texto leído –o producido, al referirse a la escritura- como al contexto personal, cultural y social. Es responsabilidad del profesor crear las condiciones propicias para que el estudiante no sólo comprenda un texto, sino que también pueda

«sentirlo», incluso aun cuando se tratara de un informe científico “cuando deslumbra con la lógica de su razonamiento o desafía con la audacia de sus hipótesis” (Dubois, 1989: s/p). En este sentido se señala la adopción de una postura estética frente al texto.

Al profundizar en la lectura de otros textos de Rosenblatt (2002), encuentro que ella plantea que “la enseñanza de la literatura involucra inevitablemente el refuerzo consciente o inconsciente de actitudes éticas” (p. 42). Desde la perspectiva de la autora antes mencionada, el desarrollo de la lectura en el aula ha de vincularse no sólo con el estudio de textos literarios, con lo que se lograría un incremento de la sensibilidad literaria, sino también el fomento de una conciencia social (Rosenblatt, 2002: 49). Dicha tarea propiciaría “una comprensión más fructífera de la literatura y el aprecio por ella” (2002: 49). La tarea del docente, entonces, es leer más y mejor.

Otro aspecto del ejercicio docente relacionado con el anterior se refiere a lo que la autora denomina como las transacciones entre los lectores individuales y las obras literarias individuales. Rosenblatt (2002) hace una precisión sobre el concepto transacción, pues refiere que “el término *transacción* responde a los avances en la filosofía de la ciencia y se usa para designar un proceso en el cual los elementos son aspectos o fases de una situación total” (2002: 53). La concepción dada corresponde a una perspectiva ecológica.

Al entender a la lectura como una transacción, y no como una interacción (que tiene un matiz más bien mecánico, instrumental) Rosenblatt (2002) indica que “la lectura es un proceso selectivo, constructivo, que ocurre en un tiempo y en un contexto particulares” (2002: 53), lo que implica que es el lector quien construye sus propios significados del texto, y que éste es significado al responder a características históricas peculiares del individuo que lo lee no sólo con la mente sino también con sus emociones.

A los planteamientos anteriores se suma una propuesta realizada por Carlino (2004a), quien subraya que la escritura y la lectura han de considerarse como procesos, como prácticas y como representaciones sociales que han de problematizarse desde la enseñanza. Sin embargo, como ella misma indica en otro momento (Carlino, 2013), las instituciones escolares también son responsables de la realización de dichos procesos.

### **La escritura**

La investigadora argentina Paula Carlino plantea que la escritura cumple una función comunicativa, además de ser también una forma de construir conocimientos, es decir, que la escritura puede tener una función epistémica en la educación superior al representar para el aprendiz de una disciplina, una forma de ingresar a una comunidad científica, mediante la apropiación del lenguaje (teorías, conceptos) propio de dicha disciplina.

La autora (Carlino: 2005<sup>a</sup> y 2005b) precisa un punto que pareciera obvio, pero no lo es:

Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas (Carlino: 2005a: 23).

Como ocurre en el desarrollo de la habilidad lectora, son los profesores quienes tienen en sus manos la tarea de contribuir al aprendizaje de la escritura en un contexto disciplinar; es decir, de introducir a los jóvenes educandos en el discurso de una comunidad académica a través del lenguaje oral y escrito. Se trata, entonces, de participar en una cultura escrita.

Una de las posibilidades más enriquecedoras de la escritura –a diferencia de la oralidad– que señala Carlino (2005a) en la construcción de conocimientos, es que quien escribe puede realizar tres tareas que, desde mi punto de vista, son básicas en la acción de la escritura académica: la planeación, revisión y valoración de lo escrito, con la posibilidad de “volver sobre lo escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de nuevo, objetarlo y



cambiarlo. Puede decidir modificar lo que iba a decir y lo que quería lograr con su escritura: puede volver a planificarla” (Carlino, 2005a: 26). De este modo, sería posible expresar las ideas propias de una forma organizada.

Sin embargo, el proceso de planeación, desarrollo y revisión de lo escrito no es una receta mágica. En el momento de escribir, durante el proceso de escritura, se encuentran las siguientes dificultades:

1. la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector
2. el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura
3. la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos
4. la dilación o postergación del momento de empezar a escribir (Carlino, 2004: 322).

De entre dichas dificultades, aclaro que la marcada con el número 1 se refiere a que, en el momento de escribir, suele ocurrir que el escritor (es decir, quien escribe) no considera a sus lectores potenciales, por lo que el lenguaje empleado puede ser poco inteligible, al dar por supuesto que algunas ideas o conceptos pueden ser entendidas. En cuanto a la dificultad número 2, el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, considero que es una posibilidad pocas veces explorada, ya que en general se ignora que la escritura también representa la posibilidad de construir conocimientos nuevos, o de reorganizar los conocimientos previos.

En este sentido, creo pertinente señalar que una parte de esa posibilidad epistémica puede presentarse en lo que Carlino denomina la escritura privada, pues como ella señala (Carlino, 2004b: 100): “en la escritura privada se descubren ideas, se explora qué se puede y quiere decir sobre un tema, etcétera”. Lo que entiendo de esta cita es que, al escribir para uno mismo se tiene la oportunidad de ir, detenerse, avanzar o retroceder sobre lo escrito, con el fin de ordenar las ideas, modificar, suprimir o agregar algunas otras.

Sin embargo, la escritura privada es una parte del proceso de escritura de textos académicos. Se entiende que no puede quedarse sólo como una escritura para uno mismo, si se pretende dar a conocer los hallazgos de alguna investigación, o como un trabajo escolar que habrá de presentarse como producto de aprendizaje, o como mera tarea que deba presentarse para una calificación escolar. Es preciso tener en cuenta que el texto escrito habrá de presentarse a un lector que será –ya que hasta ahora me he referido a textos escolares- a un docente, al menos.

En este sentido, cabe mencionar que desde la perspectiva docente también hay dificultades. Como reportan Peredo (2011), y López Bonilla (2006), las representaciones docentes acerca de la comprensión lectora de los estudiantes, o las creencias, identidades y discursos de maestros en torno a prácticas de literacidad, influyen de manera decisiva las acciones, o inacciones, efectuadas por los profesores.

Asumo que el alumno constituye un agente que elige sobre qué tema va a escribir, y cómo lo hará; es decir, cuáles son los procesos implicados en dicha escritura. Hay que reconocer que es una exigencia institucional, por lo que existen ciertas normas que prescriben las características que ha de contener el texto. Esa dimensión normativa ¿cómo y cuánto influye en la expresión del lenguaje escrito? Además de la exigencia institucional, habrá que agregar el contexto propio de la escuela donde se elaboró el trabajo escrito.

## **1.2 Estrategia metodológica**

### **Planteamiento del problema**

El ingreso al bachillerato, y la obtención del certificado es considerado por algunos jóvenes como una forma de continuar con estudios superiores, o como un recurso para obtener un empleo formal (Weiss, 2012). Aunque habrá que reconocer que “los significados atribuidos

al bachillerato varían en función del contexto sociocultural de los sujetos, y habremos de pensar que son variados y heterogéneos, como también lo es el universo mexicano de escuelas y modalidades educativas” (Guerra y Guerrero, 2012: 34).

Una forma de entender cuál es el papel que tiene la educación media superior en México es a través de la formación que han de poseer los alumnos al término de sus estudios. Como se plantea en el Plan Educativo Nacional propuesto por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Narro et al, 2012), en el diagnóstico de la educación media superior:

(...) es imperativo que las formaciones escolares logren que los alumnos lean y escriban inteligentemente para conducir y obtener conocimientos, para comunicar lo que se sabe y lo que aún se necesita saber, así como plantear diferentes alternativas ante preguntas, necesidades e intereses. Se trata de lograr que los alumnos representen de manera original, argumentando convincentemente un punto de vista novedoso y, de ser posible, sorprendente, o simplemente plausible. Tales capacidades implican un dominio alto de la escritura académica, de las matemáticas generales y de la capacidad de aplicar conocimientos para la resolución de problemas (Narro et al, 2012: 35, 176).

Como se menciona en esta cita, el diagnóstico efectuado por la UNAM, enfoca su atención en el desarrollo de las capacidades argumentativas del estudiante de bachillerato, plasmadas en el dominio de la escritura, las matemáticas y que sea capaz de plantear soluciones de manera razonable.

En apoyo al planteamiento antes expuesto, Zorrilla (2012) indica:

(...) tales habilidades implican y demandan un dominio general de la lectura y de la escritura académicas que dista mucho de lo que los alumnos consiguen en las escuelas del sistema educativo en su conjunto, y cuyo logro demanda replantear el trabajo formativo en las escuelas de educación media muy en particular” (Zorrilla, 2012: 71).

La cita anterior muestra dos cuestiones relevantes: por un lado, la enseñanza de la escritura académica no sólo es responsabilidad del docente, pues también constituye un deber de las instituciones educativas. El énfasis en la educación media superior se debe a que su población estudiantil, por su rango de edad (15-18 años o más) pronto se incorporará –si aún

no lo ha hecho- al mercado laboral. Por otra parte, también es posible observar que se considera a la lectura y a la escritura académica como habilidades. Como se muestra en los planteamientos teóricos expuestos en la primera parte de este capítulo, el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura forman parte de un complejo proceso compuesto por eventos y prácticas no siempre observables, en los que confluyen creencias, formas de ser, experiencias y acciones vinculadas al contexto sociocultural, político y económico donde tienen lugar.

Con las premisas mencionadas, se evidencia que la apropiación del lenguaje escrito en la educación media superior ha de propiciarse como una práctica escolar –con la escritura de textos académicos-, y como una práctica cultural, al involucrar el aprendizaje de los conocimientos considerados como valiosos dentro de esa sociedad. Cabe señalar, sin embargo, que tales prácticas entrañan relaciones de poder, al concebirse a la apropiación de la lectura y de la escritura como alfabetización, cuya impulso ha tenido lugar como una política social desde finales del siglo XVIII y principios del siglo XX, en una estrecha interacción con la industrialización y la urbanización (Viñao, 1999).

En las preparatorias del Gobierno del D. F. (que dependen del Instituto de Educación Media Superior del D. F.), los estudiantes obtienen el certificado de terminación de estudios al concluir las 38 asignaturas que integran el Plan de Estudios, entre ellas una denominada *Problema Eje*, cuyo resultado de aprendizaje es el desarrollo y exposición oral de un trabajo de investigación (Gobierno del Distrito Federal, 2006a: 43-44) dirigido por un docente del plantel, quien conduce la asignatura y funge, al mismo tiempo, como director del proceso de escritura de dicho trabajo escolar.

El estudiante elige el tema de su Problema Eje (Gobierno del Distrito Federal, 2006a: 44). Éste puede ser la presentación de los resultados de un experimento, una demostración culinaria o de habilidades musicales; una muestra fotográfica, un *performance*; la elaboración o análisis de una obra pictórica; una representación teatral; la redacción de una monografía o un ensayo, etcétera. Una primera versión de lo que el estudiante hará durante el semestre se entrega oficialmente, en forma escrita, para dar inicio al proceso de certificación.

Al término del semestre, el estudiante deberá haber concluido el producto escrito para hacer una réplica oral del mismo, frente a un jurado integrado por el profesor que dirigió el trabajo de investigación, otro docente que durante el semestre se responsabilizó de revisarlo, y otro profesor quien no interviene en la asignación de la calificación final, pues como representante de un cuerpo colegiado llamado Comisión Evaluadora, sólo se encarga de supervisar el proceso, y de firmar un acta de evaluación donde se asientan las firmas de los tres docentes presentes en el evento, lo que da validez oficial al procedimiento.

El acto antes descrito tiene un carácter no sólo académico sino también administrativo, pues al término de la exposición verbal del trabajo del estudiante, los dos docentes antes mencionados asignan una calificación numérica –ubicada en un rango entre 8 y 10- que aparecerá en el certificado de terminación de estudios. Cabe señalar que algunos coordinadores de los planteles, profesores y estudiantes de las preparatorias del Gobierno del D. F. cuestionan que la elaboración de un trabajo escrito sea la única forma de acreditación de los estudios (Bracho y Miranda, 2012; Gaspar, 2011), pues al momento de decidir la calificación numérica no se toma en cuenta la trayectoria escolar del estudiante, que fue evaluada de forma cualitativa durante cada semestre.

Dado que la elaboración y presentación de un trabajo escrito con las características antes descritas es una condición obligatoria para que el estudiantado de las preparatorias del Gobierno del D. F. acredite sus estudios de bachillerato, me interesa indagar cuál es la función epistémica de la escritura académica en la construcción de la identidad de los estudiantes en ese contexto escolar.

### **Justificación**

Con base en los modelos de composición escrita señalados por Scardamalia y Bereiter (1992), importa conocer si los estudiantes de las preparatorias del Gobierno del D. F., «dicen el conocimiento», o bien «construyen el conocimiento». Me apropio de una pregunta que formula Ferreiro (2002: 38): «¿qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa?», al referirse ella a la alfabetización de niñas y niños; en el caso que se aborda, se trata –en su mayoría- de una población de adolescentes y adultos jóvenes (Instituto de Educación Media Superior, 2006b).

Aclaro que, aunque es entendible que los estudiantes de tales preparatorias seguramente realizan otras prácticas de escritura escolar, el interés de la presente tesis se centra en la elaboración del trabajo de investigación denominado *Problema Eje*, por ser éste un requisito para el reconocimiento oficial de la terminación de estudios del educando y, más importante aún, por tratarse de la escritura de un trabajo académico cuya planeación, desarrollo y presentación está a cargo del propio estudiante. Lo que destaco, entonces, es que la producción de un texto escrito, guiado por su propio interés y bajo la conducción de un profesor, permitiría al estudiante construir conocimientos, en un contexto escolar, que busca tener un sentido propio para quien lo escribe.

En consecuencia, planteo que dicho trabajo implica:

- a) un proceso comunicativo: existe un actor, un escenario donde se realizan acciones, destinatarios y géneros textuales, lo que implica el uso escrito de conceptos, principios, postulados, teorías, correspondientes a las disciplinas estudiadas en el bachillerato.
- b) la realización de una tarea híbrida (Segev-Miller, 2004; Spivey, 1997; Spivey y King, 1989, en Solé, 2012: 54) al involucrar la producción de un texto propio mediante el lenguaje escrito, esto es, a través de prácticas de lectura y escritura.
- c) Una estrategia de aprendizaje experiencial “pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (Díaz, 2005: 30), con lo que estudiante pone en juego saberes, habilidades, para enfrentar problemas y tomar decisiones al escribir y ser no sólo un lector sino un escritor, en el sentido que da Lerner (2001), al término, esto es: “[escritores son] personas que escriben eficazmente y que pueden utilizar la escritura como instrumento de reflexión sobre su propio pensamiento” (Lerner, 2001: 89).
- d) Una estrategia de enseñanza, pues implica el seguimiento continuo de la elaboración del trabajo escrito durante, al menos, un semestre por parte de un par de docentes. Se trata de lograr la convergencia entre la obligatoriedad en la presentación de un trabajo escrito, con un quehacer que el estudiante desempeñe voluntariamente.

Como parte del contexto institucional donde se realizan las prácticas de escritura de los estudiantes, es pertinente identificar las asignaturas que dentro del plan de estudios del IEMS<sup>3</sup> tienen como propósito lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas requeridas para que el estudiante obtenga un desempeño aceptable en el proceso de escritura de su trabajo escrito. Dicho plan de estudios menciona que es una tarea de la institución “la producción y el desarrollo de competencias significativas para superar los retos de la vida académica y personal (relaciones interpersonales y futuro desempeño ciudadano y laboral)” (Instituto de Educación Media Superior, 2012: 4). Sin embargo, en el documento antes referido no se explicita cómo conceptualiza la institución a la «competencia», pues éste es un término amplio y polisémico al ser aplicado en el ámbito educativo, como señalan Díaz y Lugo (2004). Asumo que una competencia implica la movilización de conocimientos y habilidades en un contexto determinado. En este sentido, menciono que en la construcción de la tesis de maestría encontré que la elaboración y presentación del Problema Eje es un punto nodal en la formación educativa de los estudiantes de las preparatorias del Gobierno del D. F. Mientras que para algunos egresados significó una posibilidad para explorar y potencializar sus capacidades, para otros fue una experiencia que no tendrían que haber vivido en el bachillerato. Aunque en el último caso los egresados se referían a que en la asignación de la calificación final no fue tomado en cuenta su desempeño escolar.

En cuanto a los egresados que hablaron sobre la elaboración del Problema Eje como una experiencia valiosa, la consideraron de esa forma pues desarrollaron habilidades de lectura, escritura e investigación, lo que les permitió actuar con mayor seguridad en su vida académica y tener un mejor desempeño en la universidad.

---

<sup>3</sup> La descripción del Modelo Educativo del IEMS se hace en el capítulo 3 de esta tesis.



Es por estas razones que el estudio del tema de la escritura académica estriba en las siguientes razones:

1. Puesto que el estudiante elige el tema de su proyecto de Problema Eje, me interesa analizar cómo acceden al lenguaje propio de la o las disciplinas objeto de investigación, cuáles son los temas que abordan, cuál es el uso que dan al lenguaje escrito en la producción de conocimientos. La perspectiva bajo la que se realiza este análisis es pedagógica, en términos de la formación que la escuela promueve y la autoformación que el educando hace de sí mismo, al involucrarse en un proceso educativo.
2. Desde la didáctica, se considera que la elaboración de proyectos puede constituir una estrategia de enseñanza (Díaz, 2005). En el caso de las preparatorias del Gobierno del D. F., es un requisito para la certificación de estudios, con lo que adquiere un carácter curricular.

Como parte de la descripción del contexto en el que se construyen las prácticas letradas de los educandos de las preparatorias del Gobierno del D. F., he realizado un análisis de los elementos curriculares que distinguen a ese modelo educativo, en dos sentidos: el primero, en relación al diseño del plan de estudios, al contener éste una intención pedagógica, que indica las finalidades que persigue la institución a través de los contenidos de los programas de estudio que integran dicho plan, de sus estrategias y recursos educativos (Glazman, 2003). El segundo aspecto del análisis se refiere al plan de estudios como parte del contexto donde se formalizan, se significan y se instituyen prácticas y procesos educativos (Ruiz, 1998), que en esta investigación se abordan desde las perspectivas de los estudiantes, a través de los trabajos escritos para su certificación de estudios.

Asumo que, como señalan Tolchinsky y Simó ((2001), el uso de la lectura y la escritura tiene sentido dentro de la escuela “como instrumento de comunicación, como herramienta de aprendizaje y como objeto de conocimiento” (2001: 164-165). Por ello, el segundo sentido del análisis curricular se refiere a la puesta en marcha de las acciones docentes y de los estudiantes, que en su conjunto permitirán –o no- desarrollar procesos de aprendizaje y la construcción de conocimientos mediante prácticas letradas, en particular, referidas a la elaboración de un trabajo de investigación, que es un requisito académico-administrativo que los estudiantes de las preparatorias del IEMS deben cumplir para egresar. Corresponde ahora mostrar cuál es el objetivo general y los objetivos particulares de la presente tesis.

### **Objetivos de la investigación**

El objetivo general de esta investigación es distinguir la función epistémica de la literacidad en trabajos de investigación realizados por alumnos de las preparatorias del Gobierno del D. F., lo que posibilita la comprensión del papel que tiene la cultura escrita en la formación educativa de los estudiantes de esa institución educativa.

#### Objetivos particulares

- Conceptualizar las nociones de literacidad, alfabetización, alfabetización académica, discurso, desde la lingüística sistémica funcional, el análisis crítico del discurso y el enfoque sociocultural, para exponer las perspectivas de análisis teórico-conceptual existentes sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto escolar.
- Describir el surgimiento, aspectos pedagógicos, características y prácticas académico-administrativas de las preparatorias del Instituto de Educación

Media Superior del Gobierno del Distrito Federal, con el propósito de situar ese modelo educativo en el panorama actual del bachillerato en la Ciudad de México.

### **Preguntas de investigación**

1. ¿De qué manera se presenta el ejercicio de la crítica, reflexión y creatividad – características de la función epistémica (Becerra, - en la elaboración de un texto escolar mediante el uso de un lenguaje académico?
2. ¿Cuál es la relevancia sociocultural, institucional y educativa de la cultura escritura en la construcción de conocimientos y la formación educativa y de identidades en estudiantes de bachillerato?

### **Construcción metodológica**

Para alcanzar el objetivo general el enfoque epistémico-metodológico de esta investigación es interpretativo, pues como reconoce Erickson (1997: 196), este paradigma “se centra en el significado humano en la vida social y su dilucidación y exposición por parte del investigador”. Al tratarse de una investigación cualitativa, es preciso situar el contexto social en el que tienen lugar (LeCompte, 1995; Sandín, 2005) las prácticas socioculturales que efectúan los actores del proceso, en este caso, educativo. Dicha perspectiva es acorde con la naturaleza del objeto de estudio pues permite describir, analizar, interpretar y comprender el proceso formativo de estudiantes de las preparatorias del Gobierno del D. F. en el uso del lenguaje escrito en la elaboración de un trabajo de investigación para obtener su certificado de terminación de estudios.

Erickson (1997) apunta que “las preguntas centrales de la investigación interpretativa se refieren a aspectos relativos a opciones y significados humanos y, en ese sentido, atañen a

la mejora de la práctica educativa” (1997: 203). Interesa destacar las funciones que cumple la literacidad en el proceso formativo de estudiantes de educación media superior, que les permita ser sujetos constructores reflexivos y críticos de su realidad social y personal. En consecuencia, la tarea del investigador consiste en vincular esas prácticas con las circunstancias socioculturales en las que se desarrollan esas experiencias vividas, en un tiempo y un espacio específico.

Asimismo, la investigación interpretativa se orienta a “comprender las situaciones desde la perspectiva de los participantes en cada situación” (Filstead, 2000: 63); esto es, enfocar la investigación en uno de los principales actores del proceso educativo, que son los estudiantes. Es conveniente en este punto mencionar a quiénes se considera como sujetos de la investigación.

### **Sujetos de la investigación**

Al conceptualizar al currículo como un referente simbólico, en la presente tesis se sostiene que se trata de un referente que tiende a crear tradiciones, sentidos, saberes y significados que se construyen en una interacción dinámica entre los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con distintos grados de participación y apropiación.

Aunque al inicio de la investigación me había propuesto registrar cuáles son y cómo se efectúan los vínculos interactivos entre educandos y docentes de las preparatorias del Gobierno del D. F. en el proceso de escritura del Problema Eje, al conversar con algunos profesores de los planteles “Salvador Allende” y “José Ma. Morelos y Pavón” durante los meses de marzo y abril de 2014, me di cuenta que, aun cuando acuerdan reunirse con los estudiantes a quienes les dirigen el Problema Eje, en escasas ocasiones los alumnos se presentan con un avance de dicho trabajo. Otra situación observada fue que no existe un

horario formal para los encuentros entre profesor y estudiante, por lo que puede ocurrir que éste último no asista.

Ante esta situación informal, decidí dedicarme a analizar trabajos de Problema Eje ya terminados, pertenecientes a alumnos que concluyeron sus estudios entre los años 2010 y 2014. Los trabajos escritos corresponden a esos años debido a que fueron los trabajos que algunos docentes de los planteles antes mencionados me proporcionaron. Aunado a lo anterior, revisé distintos trabajos en la biblioteca del plantel “José Ma. Morelos y Pavón”, con lo que advertí que tenían la misma estructura, un número semejante de páginas, y temas afines en varios de ellos. Por ello, encontré que los trabajos proporcionados por los profesores son representativos de los intereses, formas y contenidos que los estudiantes abordaron en sus respectivos trabajos de investigación.

El análisis de los trabajos realizados por estudiantes tuvo como propósito inicial distinguir los géneros textuales, los temas tratados, la estructura de los escritos (introducción, desarrollo, aparato crítico, conclusiones, fuentes consultadas), así como las disciplinas que abordan los estudiantes de las preparatorias antes mencionadas, pues existen diferencias con respecto a los escenarios donde realizaron dichos trabajos escritos.

Al adentrarme en la lectura de los textos, encontré que además de los aspectos antes descritos, era necesario incluir otros elementos que permitieran dar cuenta de la cultura escrita en los estudiantes de las preparatorias mencionadas. De ese modo, realicé un análisis del discurso, por tratarse de la producción de un texto escrito en el que conjugan características comunicativas, formas retóricas y expresiones afectivas –como las que se encuentran en los agradecimientos, por ejemplo. Aunado a lo anterior, cabe mencionar que las perspectivas teóricas de la LSF, la sociocultural y el análisis crítico del discurso involucran la inclusión del

contexto donde se realizan las prácticas letradas. Por esa razón, se considera que la construcción de los textos, como prácticas de lectura y escritura, tienen lugar en un contexto situado, que en este caso son las preparatorias del IEMS del D. F.

### **Unidades de análisis**

Durante los dos primeros años en la construcción de esta tesis, me había propuesto realizar observaciones del proceso de elaboración del Problema Eje de estudiantes de sexto semestre y el acompañamiento que hacen los y las docentes de esos educandos, como director o revisor de sus proyectos de Problema Eje. De ese modo, tenía la intención de acompañar las observaciones con el registro de notas de campo y entrevistas a estudiantes y docentes dos planteles del Instituto de Educación Media Superior: “Salvador Allende” y “José María Morelos y Pavón”, ubicados respectivamente en las delegaciones Gustavo A. Madero y Tláhuac. En el tiempo que acudí a ambos planteles tuve algunas charlas informales con estudiantes y docentes. Algunos profesores me platicaban con gran animación los logros que habían visto en los estudiantes tras la elaboración del Problema Eje. Fue tal su entusiasmo que pregunté a algunos de ellos si tenían el trabajo impreso. La respuesta fue positiva en casi todos. En el plantel “José María Morelos y Pavón” tuvieron la gentileza de proporcionarme algunos de esos trabajos en versión electrónica, y otros impresos. En el plantel “Salvador Allende” conté con la disposición de algunos profesores para darme los originales de varios trabajos de investigación.

Al tener los textos en mis manos, y después de consultar con mi tutora y otros integrantes del Comité Tutorial, decidí que la investigación se abocara al análisis de la escritura como producto, y no al proceso de construcción –mediante la lectura y la escritura– del Problema Eje. Consideré que era un reto intelectual fecundo adentrarme en campos que

estudian el lenguaje escrito desde distintos enfoques. Y por supuesto, vincular el discurso de esas disciplinas con nociones conceptuales pedagógicas ha sido una tarea de gran placer formativo, desde aquel momento hasta el presente.

Como señala Cazau (2006) las unidades de análisis son “entidades cuyas propiedades son las variables que quieren estudiarse. Las unidades de análisis pueden ser personas (alumnos, pacientes, líderes, payasos, soldados, etc), organizaciones (comerciales, no gubernamentales, hospitales, medios de comunicación, etc), familiar, grupos de autoayuda, etc.” (2006: 86). En esta tesis, se definen como unidades de análisis los estudiantes del sexto semestre de las preparatorias del IEMS, quienes realizaron trabajos escritos denominados Problema Eje entre los años 2010 y 2014.

### **Técnica de muestreo**

Para los fines que se persiguen en esta investigación no se contempla que sus resultados sean generalizables a toda la población estudiantil de las preparatorias del Gobierno del D.F. Por este motivo, elegí que una muestra no probabilística (Cazau, 2006: 88) –también llamada *muestreo dirigido* (Hernández Sampieri y otros, 1996: 233, citado por Cazau, 2006: 88. Cursivas en el original) y *muestreo de juicio* (Rodas, 2001, citado por Cazau, 2006: 88. Cursivas en el original)- sería la más pertinente. Dicha muestra tiene como característica que “los individuos no tienen la misma probabilidad de ser incluidos en la muestra, o al menos no puede conocerse dicha probabilidad, por cuanto la selección depende de algún criterio del investigador diferente a la elección por azar” (Cazau, 2006: 88). Dentro de este tipo de muestreo no aleatorio, se encuentra el muestreo intencional “[O] sesgado, donde el investigador selecciona los elementos que a su juicio son representativos, lo cual exige un conocimiento previo de la población que se investiga para poder determinar categorías o

elementos que se consideran como tipo o representativos del fenómeno que se estudia (Tamayo, 1999: 148, citado por Cazau, 2006: 88).

En este punto es conveniente mencionar que laboré durante siete años en dos preparatorias del IEMS, además de haber realizado la tesis de maestría con la información proporcionada por docentes y estudiantes egresados de la preparatoria “Salvador Allende”, en cuanto informantes clave para aquella investigación.

Además, como mencionan Schettini y Cortazzo (2006), el muestreo realizado en esta tesis obedece al desarrollo de teoría, por lo que también puede denominarse como muestreo teórico, al tratar de responder a la pregunta “*¿qué grupos o subgrupo de personas, sucesos o actividades hay que buscar con esta propuesta teórica?*” (Glaser y Strauss, 1999, citado por Schettini y Cortazzo 2006: 38. *Cursivas en el original*). Dado que el criterio de selección de la muestra, para los propósitos de la investigación, fue la escritura de textos académicos, se reunió un conjunto de Problemas Eje en versión impresa y en versión electrónica.

Del total de 21 trabajos a los que tuve acceso elegí ocho textos: cuatro del plantel “Salvador Allende”, y cuatro del plantel “José Ma. Morelos y Pavón”. La selección de los textos tuvo como sustento considerarlos como unidades de análisis de datos empíricos, pues “se parte del principio de que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y crea contexto” (Calsamiglia y Tusón, 2003: 3). De igual modo, los textos escritos contienen conocimientos expresados por sus autores acerca de temas y formas de escritura que pueden estar vinculados con las materias curriculares de esos planteles.

Los trabajos de investigación escritos por alumnos de las preparatorias “Salvador Allende” y “José Ma. Morelos y Pavón” permiten la comprensión de elementos discursivos



inscritos en el manejo del lenguaje académico que propicia el contexto escolar en el que se forman estudiantes de educación media superior.

También es necesario no perder de vista que los trabajos de investigación forman parte de los productos de aprendizaje que la institución escolar establece como requisito indispensable para el egreso de sus educandos (ver anexo C); es decir, además de incluir una estructura establecida por la escuela (en cuanto a que debe incluir una carátula, introducción, capitulado, conclusiones y bibliografía), constituye un requisito académico-administrativo que forma parte del currículo de las preparatorias, tanto en su aspecto formal, al esperarse que refleje el perfil del egresado –lo que indica su dimensión instituida-, como en las prácticas y procesos educativos que allí tienen lugar; esto es, las interacciones entre docentes y estudiantes que construyen una realidad situada y contextualizada, en la que está presente la escritura como un elemento esencial.

### **Procedimiento**

Para adentrarme en el tema de la literacidad, cultura escrita y alfabetización académica fue preciso revisar distintos estados del arte de investigaciones relacionados con el tema, y con la población estudiantil de bachillerato. Además de los estados del conocimiento, revisé tesis de maestría y doctorado que estudiaran el tema con la población de ese tipo de educación, así como ponencias y artículos de divulgación publicados en revistas indexadas, del país y extranjeras. Debo decir que fue difícil encontrar publicaciones nacionales que aborden las prácticas de escritura académica de estudiantes de educación media superior. La mayor parte de las investigaciones que indagan la cultura escrita tienen como sujetos de estudio a estudiantes de nivel superior o posgrado. Y las que se dedican a la escritura académica, se dirigen al análisis de la redacción, la ortografía, o a la comprensión lectora. No es casual que

varios de los textos que consulté para esta parte de la investigación sean tesis de la Maestría en Educación Media Superior que imparte la UNAM.

De igual manera, encontré un reducido número de investigaciones que aborden la educación media superior en México. Dos textos imprescindibles para esta tesis fueron los libros escritos por Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias* (2008), y *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa* (2010). Otro texto importante es el libro coordinado por Eduardo Weiss, *Jóvenes y bachillerato*, que se publicó en el año 2012.

También consulté algunas tesis de maestría y doctorado que tuvieron como objeto de estudio a las preparatorias del IEMS. Si bien tuvieron distintos objetivos, enfoques teóricos y metodológicos, me proporcionaron perspectivas más amplias para el estudio de esa institución educativa.

En resumen, la revisión de los documentos antes mencionados me permitió dar un carácter sistemático a la investigación en el abordaje metodológico, al triangular esas fuentes con documentos oficiales del IEMS, los textos escritos, notas periodísticas, así como algunas charlas informales sostenidas con docentes y estudiantes de distintas preparatorias del IEMS. De este modo, la intención fue clarificar algunas influencias externas (Stake, 2005: 98).

### **Posición de la investigadora**

Durante siete años laboré en dos preparatorias del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF). El primer plantel donde desempeñé el cargo de Responsable de Servicios Escolares fue Iztapalapa 1, entre los años 2000 y 2001. Tuve la

oportunidad de participar, como funcionaria administrativa, en la formación de las primeras generaciones de lo que sería más adelante el IEMS DF

Esa preparatoria se encuentra ubicada en una zona marginada, con carencia de servicios y alto índice de inseguridad. La mayoría de los estudiantes vivían cerca de la escuela, y muchos de ellos trabajaban y estudiaban. Para ellos, y para padres y madres de familia que se acercaban al área a mi cargo, resultaba muy novedosa la forma en que se realizaban las actividades educativas. La existencia de una evaluación cualitativa era incomprensible para algunos de ellos, ya que no existían números para identificar el avance de su desempeño.

En ese tiempo aún no existían normas académicas. Las decisiones sobre los contenidos de las materias se tomaban de manera colegiada, entre los profesores y profesoras que las impartían, con la presencia de la directora del plantel y un consultor de la disciplina. Así fue construyéndose lo que sería el Modelo Educativo de esa preparatoria.

Todo estaba por hacerse. En ese proceso de indefinición, por ser el inicio de una escuela en condiciones difíciles en el que aún no había egresado la primera generación ni se habían resuelto los problemas que emergían en distintos aspectos (atención a estudiantes rezagados, ausentes, o con necesidades educativas especiales; o de orden, convivencia, seguridad, entre otros), bajo una nueva administración en la Jefatura de Gobierno en el D. F., se decreta la creación de otros 15 planteles dependientes del IEMS.

En esas circunstancias, solicito el cambio a un plantel recién creado, cuyo nombre era Gustavo A. Madero 2. Ingreso con el mismo puesto que tenía en Iztapalapa 1, en agosto del año 2001. De manera directa, tenía contacto con el Coordinador del Plantel, con los docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades académico-administrativas del IEMS. De ese

modo, escuché comentarios positivos y negativos sobre lo que ocurría en la preparatoria. En mi percepción como licenciada en Pedagogía, noté algunas situaciones inusuales. Entre ellas, la forma de evaluar durante cada semestre, y lo que se hacía en el proceso de terminación de estudios.

Es con la inminencia del egreso de la primera generación en Iztapalapa 1, en el año 2003, cuando se implementan cambios en el Plan de Estudios de las preparatorias. Se incorpora el Seminario de Problema Eje, que habrá de cursarse en el sexto semestre. Para este propósito, se establecen Normas y Reglas para la Certificación de Estudios. En ese momento se pone en marcha una forma de evaluación numérica (con una escala entre 8 y 10), para los estudiantes que concluyen sus estudios, tras haber elaborado el trabajo de investigación denominado Problema Eje<sup>4</sup>.

Se habla entonces, de igual modo en el Plan de Estudios, de desarrollar competencias en el estudiante, sin que se aclare cómo se entiende dicho término. Una forma de demostrar la posesión de esas competencias es la elaboración de un trabajo de investigación que pone en juego las habilidades de comprensión lectora, de escritura, de análisis, de síntesis, de investigación, que se consideraron fundamentales para el desenvolvimiento del estudiante.

De las inquietudes surgidas durante los siete años que trabajé en esas preparatorias, una de ellas se plasmó en la elaboración de la tesis de maestría. En ese texto, centrado en la evaluación de aprendizajes en la preparatoria “Salvador Allende”, a partir del testimonio de un funcionario del IEMS (quien participó en la construcción del modelo) encuentro que existe una vinculación estrecha entre las condiciones sociales adversas en las que se instituye la

---

<sup>4</sup> Un profesor de una de estas preparatorias me comentó que una forma breve de denominar al Problema Eje es el “Peje”, que puede entenderse como una contracción de las letras que forman esos términos. Aunque también, desde mi punto de vista, tiene connotaciones alusivas al apodo dado a López Obrador, quien impulsó la construcción del mayor número de planteles de este subsistema educativo.

preparatoria Iztapalapa 1 y la realización del Problema Eje, en el sentido de contemplarse como una retribución a la comunidad mediante una investigación, que identifique alguna problemática que la aqueje, y contribuya con una reflexión crítica a atenderla.

Sin embargo, otro sentido que adquiere el Problema Eje es que se considera como un mero requisito, pues como señala uno de los profesores fundadores del plantel Iztapalapa 1:

Se iba a evaluar con la elaboración de un proyecto de investigación, su ejecución y su presentación. Se asignaría una calificación. El razonamiento era que el estudiante, en sus tres años por la preparatoria, ya había adquirido los conocimientos y desarrollado las habilidades y actitudes que exige el perfil. Y eso lo puede demostrar en la elaboración de un trabajo que se le llamó 'Problema Eje'. Puede ser relacionado con cualquier materia. [...] La presentación es simplemente la culminación de eso... (IEMS, 2006b: 86).

De los dos sentidos que puede tener (o tiene) la elaboración del Problema Eje, considero que puede poseer un valor formativo importante para los estudiantes y para su entorno cercano, ya sea su familia, la escuela, la zona en la que se encuentra la escuela, etcétera.

Una percepción que me dejó la realización de la tesis de maestría fue el cuestionamiento que se ha formulado contra la elaboración de un trabajo escrito y su posterior defensa frente a un jurado en estas preparatorias. Es un evento académico que tendría que evaluarse de manera cuidadosa por los actores que en él participan. Sin embargo, considero que es una posibilidad formativa valiosa para sus estudiantes, y una veta de investigación fecunda para quienes se interesen en las preparatorias del IEMS, sus actores, sus prácticas y procesos educativos.

## CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

*Un bachiller [es] alguien capaz de expresarse correcta y eficientemente, manejar y utilizar distintos lenguajes, utilizar instrumentos culturales, científicos, técnicos y axiológicos para resolver problemas, comprender y criticar de manera racional el contexto ecológico, socioeconómico y político de su comunidad y su país, participando en su mejoramiento, aprender por sí mismo, evaluar y resolver las situaciones propias a su edad y desarrollo, e incorporarse a los estudios superiores o a un trabajo productivo.*

Lorenza Villa Lever, 1998.

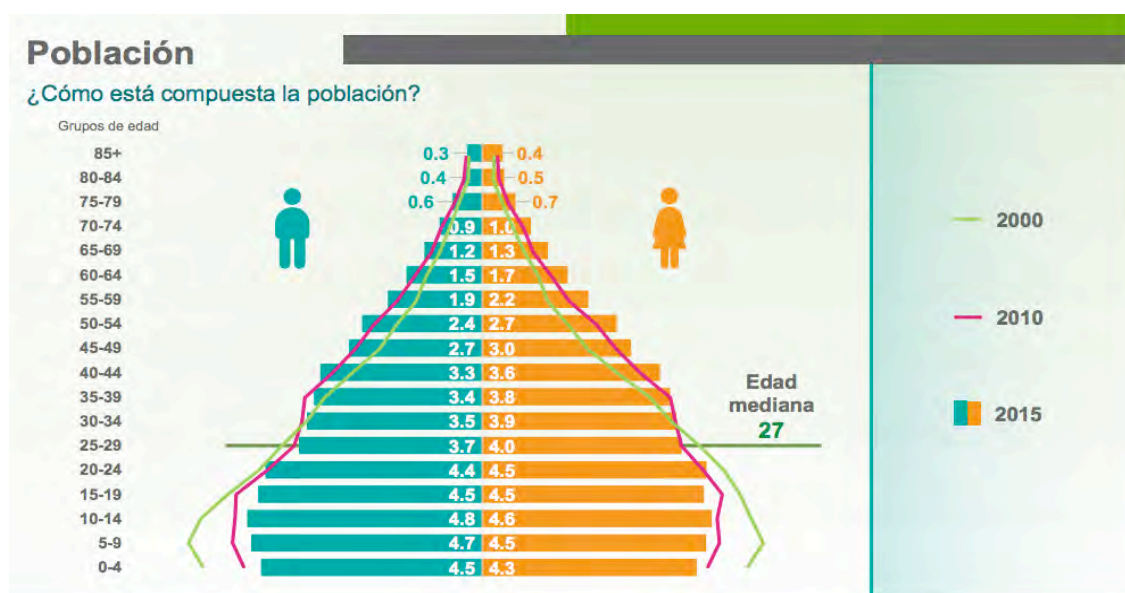
Este capítulo inicia con un panorama general de la escolaridad en México, pues considero que las cifras permiten una aproximación al panorama complejo de la escolaridad, de manera específica, en la educación media superior en este país.

Un elemento sustancial del contexto, en tanto forma parte del ambiente sociocultural, es el promedio de escolaridad que prevalece en México. Según datos del Censo de Población y Vivienda 2010, la escolaridad promedio de sus habitantes de 15 años y más es de 8.6 grados, esto es, un poco más del segundo año de secundaria (INEGI, 2010). El grado promedio de escolaridad de los hombres es de 8.7, en tanto el de las mujeres es de 8.4 grados. En particular, el Distrito Federal es la entidad federativa con mayor escolaridad, con 10.5 grados de sus habitantes, en promedio.

En relación al analfabetismo, en el país, 6.9 millones de personas de 15 años y más se consideran analfabetas; 6 de cada 100 hombres y 8 de cada 100 mujeres de 15 años y más no saben leer ni escribir, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010).

En cuanto a la asistencia escolar, los jóvenes de 15 a 19 años generalmente cursan algún año de educación media y media superior (bachillerato o preparatoria y carreras técnicas), y al año 2010, del total de dicha población, 57% asiste a la escuela, y 43% no asiste a la escuela.

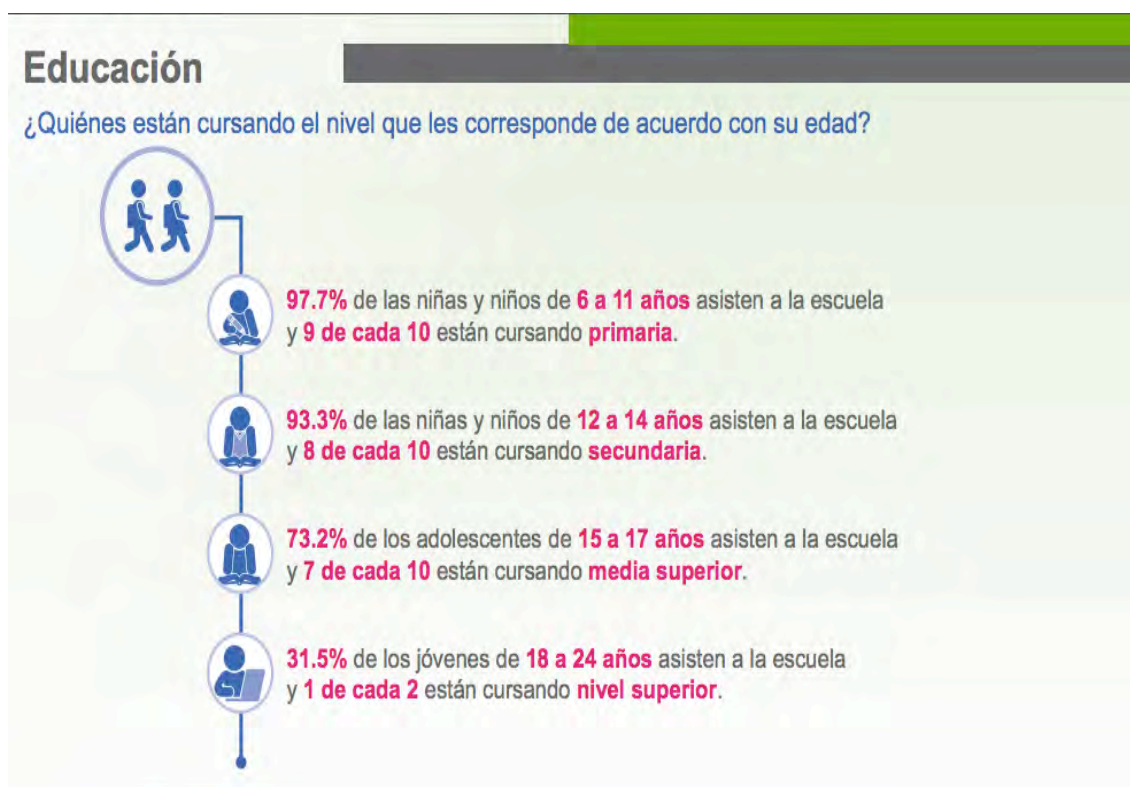
En relación a la educación media superior, de acuerdo con una declaración del Secretario General Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Jaime Valls Esponda, “24 de cada 100 jóvenes egresados del bachillerato no logra acceder a la educación superior” (Valls, 2016: s/p). El dato es preocupante si se considera que, de acuerdo con la Encuesta Intercensal de INEGI 2015, el 9% de la población se encuentra en el rango de entre 15 y 19 años de edad (figura 2), en un estimado de la población total de 119 938 473. La cifra aproximada de jóvenes en edad de estudiar el bachillerato, según mis cálculos, es de 10 794 463.



**Figura 2 Población. Composición por sexo y edad**

Fuente: INEGI Encuesta Intercensal 2015. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/>

Los datos expuestos en la figura 3 hablan de una realidad en la que concluir estudios de bachillerato es un logro de gran valor personal y social. Un logro que pocos alcanzan si se tiene en cuenta que, según la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2014 “En México, las tasas de matriculación en educación media superior y el porcentaje de población que ha alcanzado dicho nivel educativo ha aumentado, pero los niveles aún son bajos comparados con otros países de la OCDE y países asociados” (Organización para el Comercio y Desarrollo Económico, 2015: 1). Y la situación puede continuar, mientras desde las instancias de decisión no se atiendan las necesidades de la población escolar de bachillerato.



**Figura 3 Educación por rangos de edad**

Fuente: INEGI Encuesta Intercensal 2015. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/>



Por lo anterior, en el desarrollo de este capítulo describo en primer término los antecedentes históricos de la educación media superior en México, tanto del sector público como del sector privado. Después señalo algunos de sus aspectos en la actualidad. Posteriormente, describo algunos aspectos de las prácticas de escritura y lectura en estudiantes de bachillerato en México, a partir de la revisión efectuada sobre el estado del conocimiento en este tema.

## **2.1 Antecedentes**

Para Castrejón (1985) y Zorrilla (2008), las investigaciones acerca del surgimiento y desarrollo del bachillerato en México deben contemplar los cambios políticos y sociales ocurridos en su historia. Mientras que Castrejón (1985) enfatiza que la educación media superior tiene como una de sus principales fortalezas en su expansión y la diversificación, Zorrilla (2008) afirma que en la conducción del sistema de la EMS se han subordinado los criterios educativos “a la lógica y valores propios del sistema político” (Zorrilla, 2008: 75). Con base en dicha aseveración, este investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), manifiesta que el abandono del sentido social de esta institución ha provocado la baja eficiencia terminal y la baja calidad de la formación en la EMS.

Como puede observarse en este capítulo, son pocos los estudiantes que logran concluir sus estudios de bachillerato. Así, puede entenderse que este tipo de educación es selectivo y muestra la vulnerabilidad de los jóvenes ante la exclusión escolar que padecen muchos de ellos, ya sea para ingresar, permanecer o concluir la educación media superior. Para responder a la pregunta acerca del sentido social que ha tenido el bachillerato en México, a continuación

describo algunos momentos relevantes en la historia de la educación media superior, a través de estudios que se han realizado sobre el tema.

### **Breve recuento histórico de la educación media en México**

Castañón y Seco (2000) indican que el comienzo de la EMS puede hallarse en los Colegios creados en el siglo XVI por los jesuitas, “instituciones educativas cuyo método de enseñanza servía de vínculo entre los estudios universitarios y la educación elemental” (2000: 55). A partir de ese punto se habla de un nivel intermedio entre la educación elemental que consistía en la enseñanza del “catecismo, lectura, escritura y las reglas básicas de aritmética” (Gonzalbo, 2011: 61) hacia la población indígena, y la educación superior impartida en la Real Universidad de México y los Colegios de la Compañía de Jesús.

La enseñanza intermedia estuvo destinada a los indios, por una parte, hacia el aprendizaje de “técnicas de trabajo que les permitirían aprovechar sus habilidades para ganarse la vida dentro del nuevo orden, al mismo tiempo que proporcionaban a los españoles los objetos que necesitaban (Gonzalbo, 2011: 47). En este aspecto destaca la formación en artes y oficios que, si bien algunos de éstos (tales como la orfebrería, el tejido, la producción de objetos domésticos, entre otros) ya se practicaban entre la población nativa de Mesoamérica, la llegada de los españoles trajo otras técnicas y quehaceres artesanales, como la carpintería, platería, elaboración de muebles, etcétera.

Por otro lado, en la Universidad se impartían “cursos mayores y menores (...) y las clases de estos últimos (...) se llamaba el ciclo de las Humanidades” (Gonzalbo, 2011: 50-51). En éste se estudiaba la lengua latina “como paso previo para el acceso a cursos universitarios que se impartían en latín” (Gonzalbo, 2011: 51), además de Lógica y *Summulas*, como estudios previos a la educación superior. Se reconoce que la Universidad de México y los

Colegios fundados por la Compañía de Jesús otorgaban los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor.

En el México independiente, tras la contienda entre liberales y conservadores, sus gobernantes –pertenecientes al primer grupo- establecieron la educación pública como una responsabilidad del Estado. De esa manera, el gobierno de la nación que empezaba a formarse aceptó la conducción directa de la educación pública como parte de sus compromisos, sin que en ese momento se tuviera claridad en las cuestiones pedagógicas (Castrejón, 1985). Por otra parte, no se reconoció a la educación como un derecho del ciudadano, lo que en términos contemporáneos podría identificarse como un derecho humano. Se considera que el Estado tiene la obligación de propiciar ese beneficio social como una concesión. No se percibe como un derecho propio de los individuos, y que el responsable de su cumplimiento es el Estado.

En 1856 se creó la primera Escuela de Artes y Oficios, cuyo modelo fue utilizado para organizar las escuelas que impartieron educación técnica industrial o comercial. Después, en 1867, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) fue fundada por Gabino Barreda, quien postuló que la formación adquirida en esta escuela tendría un “sentido formativo para la vida” (Zorrilla, 2008: 101). Esta característica se mantuvo hasta 1910, año en el que la ENP fue incorporada a la naciente Universidad Nacional de México.

A partir de la información antes mencionada, es posible observar que se delimitan dos objetivos de la EMS en México, asociados no solo a la enseñanza que en las escuelas de este tipo de educación se imparte, sino también a la procedencia económica y social de sus estudiantes y sus familias.

## **Dos tendencias en la educación media superior**

Como puede verse, el bachillerato se ha desarrollado entre dos posturas encontradas: una, que postula al bachillerato como una etapa de paso, propedéutica hacia la educación superior; y la otra, que se orienta hacia la formación de recursos humanos con una educación técnica. En este escenario de indefinición del sentido social de la educación media superior, en 1982 la ANUIES organizó un Congreso Nacional de Bachillerato en el que participaron la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Instituto Politécnico Nacional, entre otras instituciones y dependencias de la Secretaría de Educación Pública, y la propia ANUIES. Entre las recomendaciones que en ese evento emitieron los participantes se encuentra la siguiente:

el bachillerato constituye una fase de la educación de carácter esencialmente formativo y que debe ser integral y no únicamente propedéutica. Se requiere una definición que lo ubique no solamente como una continuidad de la educación media o un antecedente del nivel superior, sino también como un ciclo con objetivos y personalidad muy propios, para un grupo de edades en que es necesario que los conocimientos den una visión universal, y que tengan a la vez una correlación con la realidad del país y de cada región (Castrejón, 1991: 4).

En esa recomendación se reconoce la necesidad de que la EMS cuente con una identidad propia, en la que se propicie la formación integral del estudiante de bachillerato, bajo la consideración del grupo de edad en el que se encuentra el educando, que corresponde con una etapa de definiciones en la vida, como pueden ser el primer empleo, el inicio a la vida sexual, el embarazo, por ejemplo.

En el Congreso antes mencionado se hace otra recomendación que considero muy valiosa, pues establece:

El bachiller debe ser capaz de:

- Utilizar los conocimientos generales que le den un panorama para definir sus intereses vocacionales.
- Manejar las herramientas adecuadas para confrontar integralmente su realidad.
- Valorar la experiencia personal y comunitaria que propicie su progreso integral.

- Participar en forma creativa en todos los ámbitos, de acuerdo con las destrezas adquiridas.
- Desarrollar la habilidad de utilizar lenguajes vistos en sus dos acepciones: la expresión oral y escrita, así como el lenguaje simbólico (Castrejón, 1991: 4).

En esta declaración se encuentran los componentes educativos que ha de poseer el estudiante y el egresado del bachillerato como parte de su formación. Se puede advertir que, tal vez sin proponérselo, se enuncia el uso y dominio de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinal-valorales, no sólo en una dimensión individual sino también social. Además, subrayo que el último punto es de gran valor para esta tesis, al considerar el desarrollo del lenguaje oral y escrito, así como el lenguaje simbólico, como un aspecto formativo propio del bachillerato.

Las consecuencias de contar sólo con dos opciones a los demandantes de EMS –ya sea una formación propedéutica para la educación superior, o la formación para el trabajo-, son diversas. Una de ellas es que tiende a establecer diferencias entre los jóvenes: los que logran ingresar al bachillerato y los que no lo lograron, por problemas económicos, familiares, académicos (haber reprobado materias en la secundaria, o por un bajo promedio en las calificaciones), por la edad, la lejanía geográfica; o que lo hicieron, pero no permanecieron hasta la conclusión de sus estudios.

Otra situación derivada de estas dos tendencias en la EMS es que, con el examen único de ingreso (EXANI), los jóvenes son asignados a las escuelas con base en un resultado que no toma en cuenta “los desiguales puntos de partida de los aspirantes” (Guerra y Guerrero, 2004: 20). De esa manera, se efectúa una segmentación entre los estudiantes, pues las escuelas de mayor demanda corresponden al bachillerato general (dependientes de instituciones públicas de educación superior, como la UNAM o el IPN), y las de menor demanda suelen ser las opciones de bachillerato tecnológico, o de formación bivalente, dependientes de la

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

De esta manera, la EMS se convierte en un filtro que selecciona y segmenta a su población estudiantil, con lo que legitima la inequidad, pues hace parecer a los jóvenes como los únicos responsables de su vida escolar. Asimismo, es excluyente, pues en sus escuelas no se encuentran todos los jóvenes, hombres y mujeres, que deberían poder estudiar.

## **2.2 Panorama en el Siglo XX y el Siglo XXI**

Durante el periodo del porfiriato se permitió la existencia de escuelas privadas, cuyo sostén fue la Iglesia. En ese tiempo, “las preparatorias (que incluían tanto a la secundaria como a la preparatoria propiamente dicha) dependían en su mayoría de los Seminarios Diocesanos” (Torres, s/f: s/p). En esta época la educación privada estuvo impulsada por distintas congregaciones religiosas. En su mayoría, indica Torres (s/f), surgieron para atender a un reducido aunque poderoso grupo social que buscaba en la educación más de lo que podía ofrecer la escuela pública.

Es así como en ese periodo histórico, se abrieron en México escuelas para extranjeros, tales como: el Colegio Americano, Colegio Alemán. Ya en el siglo XX se abrieron el Liceo Franco Mexicano, el Colegio Israelita (Torres, s/f: s/p), entre otros. Es importante destacar que estas escuelas se declaran “instituciones no lucrativas, laicas y mixtas”, destinadas en su mayoría a la atención de la educación básica y media superior. Entiendo que la educación privada en México es diversa en sus expresiones ideológicas y en sus formas de trabajo.

Cuando en el México post-revolucionario, en 1921, se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), se sistematizaron y organizaron los servicios educativos en el territorio nacional. Luego, en 1929, con el otorgamiento de la autonomía a la Universidad, el Consejo

Universitario aprobó el título de *bachiller*. Desde entonces y hasta la actualidad, la población a quien se ha destinado esta educación sigue siendo una minoría. En particular, la finalidad de este tipo de educación es la continuación de estudios superiores; es decir, se habla de una formación propedéutica accesible sólo para las élites (De Ibarrola y Gallart, 1994). Es el inicio de la dependencia de las escuelas de bachillerato hacia las universidades públicas.

Posteriormente, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), creado en 1936, incorporó en su seno a las Escuelas de Artes y Oficios, con lo que apareció el bachillerato técnico o vocacional. Es preciso resaltar que en este periodo del desarrollo económico del país se requirió vincular la educación con el sector productivo (Castrejón, 1985). Por ello, a partir de entonces la SEP ha mantenido la conducción del IPN y con ello a la educación técnica, cuyo crecimiento fue fomentado por dicha dependencia en todo el país. Con esta acción se pretendió otorgar formación para el trabajo a sectores de la población que tienen un nivel socioeconómico bajo (De Ibarrola y Gallart, 1994).

En relación a las escuelas privadas, Torres (1984) destaca que Torres Bodet, en 1944, al invitar a particulares en la apertura de nuevas escuelas, de manera tácita “reconoció la incapacidad del gobierno para satisfacer la totalidad de la demanda educativa” (Torres, 1984: 350). De este modo, tanto la Iglesia como los grupos conservadores reafirmaron sus principios ideológicos y la selectividad socioeconómica en sus escuelas.

Aunque parecería que la educación privada está dirigida hacia una población de nivel socioeconómico alto, Torres (1984) argumenta que existe “una gran afluencia a las escuelas particulares en los sectores medios y bajos” (1984: 354). Dicha afluencia puede atribuirse a la creencia basada en la superioridad y el prestigio académico de las escuelas privadas.

Según cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el ciclo escolar 2013-2014, estos planteles tuvieron un promedio de 159 alumnos, a diferencia de los planteles federales descentralizados, cuyo promedio fue de 2652 alumnos por plantel, y los planteles federales desconcentrados con 1983 alumnos. La UNAM y otras universidades autónomas contaron con 1016 alumnos en promedio por plantel (INEE, 2015: 21). De acuerdo con estas cifras, “los bachilleratos particulares atienden a 17.9% de la matrícula total en EMS: 840685 alumnos en 5273 planteles que representaron 36.68% del total” (INEE, 2015: 59). Como ocurre con el bachillerato público, de igual modo en la educación media superior privada existen estudios de bachillerato general y escuelas de nivel profesional técnico (Sistema Nacional de Información de Escuelas, 2016).

Otro subsistema de educación media superior que surgió en este periodo fue el Bachillerato Internacional, en 1983, con la expedición que hizo la SEP mediante el Acuerdo Secretarial número 91 (Subsecretaría de Educación Media Superior, s/f: s/p). De acuerdo con información encontrada en la página web del Bachillerato Internacional (International Baccalaureate), hay 38 planteles en México.

Por otro lado, Hamui y Villa (2010) y Carmona y Pavón (2010), coinciden al señalar la existencia de tres hitos en la historia de la EMS. El primero tiene lugar en la década de los setenta. Como efecto del crecimiento demográfico y de la demanda de escuelas de nivel medio superior, la UNAM en 1971 estableció el subsistema de educación media superior propedéutica y terminal: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que dio origen al concepto de bachillerato bivalente.

En ese mismo periodo, el gobierno federal tuvo en la mira el control del bachillerato para restar la predominancia de las universidades autónomas en la educación media superior.



Para ese efecto, en 1973 creó el Colegio de Bachilleres y en 1978 fundó el Colegio Nacional de Educación Técnica y Profesional (CONALEP), en cuyo inicio se formaron profesionales técnicos sin equivalencia con el bachillerato. En ese tiempo también se crearon los bachilleratos tecnológicos bivalentes (agropecuarios, industriales y de servicios, y posteriormente de Ciencia y Tecnología del Mar). Otras modalidades fundadas en aquel momento, con menor cobertura que las anteriores fueron: el bachillerato militar, el pedagógico y el de bellas artes (Carmona y Pavón, 2010), entre otros.

El segundo periodo histórico importante surgió en la década de los años noventa. Se dio un proceso de descentralización del Colegio de Bachilleres y del CONALEP. En esta última institución, en 1998, se implementaron asignaturas para que sus estudiantes eligieran entre obtener el certificado de bachillerato o la formación técnica profesional que ya existía desde el origen del Colegio. En este marco, en el 2005 se creó la Subsecretaría de la Educación Media Superior (SEMS), aunque sin facultades sobre los bachilleratos de las universidades autónomas (Carmona y Pavón, 2010; Hamui y Villa, 2010). En este momento histórico creció la heterogeneidad de planes de estudio en la educación media superior, de la que en el año 2007 se menciona la cantidad aproximada de 25 distintos subsistemas escolarizados.

### **Modalidades de la educación media superior**

Como consecuencia del proceso histórico antes descritos, se establecieron las modalidades de la educación media superior (Tabla 3): el bachillerato universitario, el bachillerato general, el bachillerato tecnológico bivalente y los estudios de bachiller y profesional técnico (Villa, 2000: 627). De igual modo, es notable la orientación curricular en

la formación hacia los estudios superiores, al trabajo, o a una combinación de ambos, en las que prevalecen las dos tendencias antes mencionadas .

**Tabla 3 Educación Media**

Bachillerato		Educación tecnológica	
Bachillerato de universidades	Bachillerato general	Bachillerato general	Profesional técnico
(Propedéutico)		(Bivalente)	(Terminal)
2 años/3 años	3 años	3 años	3 años
(Público y privado)		(Público y privado)	

Fuente: [http://www.sep.gob.mx/infolab/3/3\\_hm](http://www.sep.gob.mx/infolab/3/3_hm)

Con el surgimiento de estos subsistemas de bachillerato la cobertura de este nivel educativo se amplió en todo el país, incluso en las zonas rurales. Asimismo, se incrementó la cantidad de planes de estudio existentes en todo el país para este tipo de educación. De acuerdo con Carmona y Pavón (2010), y con Márquez (2008) existen cerca de 200 modalidades en la educación media superior en México. Esta situación representa un obstáculo para que los estudiantes puedan transitar de un sistema de bachillerato a otro, debido a que no existen equivalencias entre los planes de estudio, aun dentro de la misma institución. Tal es el caso de la UNAM, pues para sus estudiantes es imposible cambiar sus estudios de la preparatoria al CCH, o a la inversa.

### **La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS)**

En 2007 la EMS vivió un periodo de revisión, que corresponde al tercer acontecimiento trascendente en la historia del bachillerato en México. En ese año la SEMS dio

a conocer la operación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), cuyo objetivo es:

(...) mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad y la cobertura del bachillerato, que demanda la sociedad nacional, y plantea la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad en el cual se integran las diversas opciones de bachillerato a partir de competencias genéricas, disciplinares y profesionales (SEMS, 2008).

En opinión de Hamui y Villa (2010) este propósito es un acierto del gobierno federal, pues otorga mayor atención a satisfacer las necesidades educativas de una parte de la población escolar que había sido olvidada desde tiempo atrás. No obstante lo anterior, la RIEMS ha tenido frente a sí un reto complejo, relacionado con lo que Villa (2010) identifica como una “fragmentación curricular, consecuencia de una malentendida especialización técnica, lo que ha impedido replantear una educación media superior que dé respuesta a la demanda masiva y heterogénea de jóvenes en edad de cursarla” (2010: 307). Aunado a la situación de la gran cantidad de planes de estudio, se encuentra la organización de los contenidos curriculares, así como las horas destinadas a la atención educativa escolar, y la inequidad que muestra este subsistema educativo en la atención, marcada por el origen socioeconómico (Villa, 2010: 308), que establece diferencias y jerarquías entre sus estudiantes y egresados.

Cabe señalar que ni la ENP y el CCH dependientes de la UNAM, ni el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS) se sumaron a esta reforma. Quienes sí aceptaron fueron los gobiernos y universidades estatales.

La puesta en marcha de este programa implicó la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) “cuyos ejes de articulación son: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS, la instrumentación de mecanismos de gestión que

permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB” (Carmona y Pavón, 2010). Estas medidas fueron inéditas en nuestro país.

El año escolar 2008-2009 inauguró el ciclo de transición, así denominado por las autoridades educativas y la ANUIES. En el periodo 2009-2010 arrancó la operación de la RIEMS. Correspondió a Miguel Székely, subdirector de la SEMS, ser el responsable de este proceso. En su periodo de gestión:

(...) se establecieron los perfiles para el docente, los directores y los egresados. En un esfuerzo por impulsar la evaluación se establecieron mecanismos para la certificación de los planteles, se puso en marcha la prueba Enlace Educación Media Superior que evalúa el desempeño de los alumnos, se establecieron los lineamientos para otorgar el Registro de Validez Oficial de Estudios y se logró hacer realidad los concursos de oposición para la selección de los directores de los planteles de bachillerato, a pesar de la oposición del SNTE. (Hamui y Villa, 2010).

El Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) puntualiza que en esta reforma emprendida por la SEP se aprecian aciertos, como los antes mencionados, y algunas debilidades, entre ellas la desatención a las condiciones laborales de los docentes; el MCC, que entraña dificultades curriculares en vista de la heterogeneidad de planes de estudios de las distintas instituciones en este nivel educativo, y que, con los cambios en sus contenidos, genera oposición –evidente o encubierta- por parte de docentes y directivos. A estas observaciones, agrego la ausencia de una formación docente específica para la EMS, y la actualización continua de quienes se encuentran activos.

### **Obligatoriedad de la educación media superior**

En la secuencia histórica que he seguido, señalo otro acontecimiento importante para la EMS. En febrero de 2012 se decretó la obligatoriedad de la educación media superior, con las reformas a los artículos 3º y 31º constitucional. De manera razonable, cabría esperar que esta medida política tuviera como sustento un plan de acción y mayores recursos para atender

y mejorar lo ya existente en este subsistema educativo (en cuanto a infraestructura, formación docente en este tipo de educación, actualización de planes y programas de estudio, planeación, organización y coordinación de las distintas instituciones que configuran el subsistema, entre otros), pero no ha sido así.

De acuerdo con Rodríguez (2012), tras algunas diferencias partidistas el 9 de febrero de 2012 el Congreso de la Unión decretó la obligatoriedad de la educación media superior en México. El investigador de la UNAM señala que ese carácter es algo común en otros países. Lo que llama la atención en nuestro país –como él subraya- es que “la obligatoriedad del bachillerato no fue producto de la racionalidad educativa de una política pública, sino el resultado de la construcción de un consenso político entre las fracciones parlamentarias (...). De principio a fin, [fue] una operación política antes que un proyecto educativo” (Rodríguez, 2012: s/p). A este hecho se le pueden dar varias interpretaciones. Una de ellas es la fecha en que se realiza la medida: fue un año de elecciones presidenciales.

Para Tapia (2016), desde otro enfoque, el Estado exige la obligatoriedad de la EMS a los jóvenes y a sus familias, pero las estrategias planteadas

(...) se agotan en la *atención cuantitativa* de los sectores sociales excluidos, urbano-marginales y rurales, en alcanzar metas de ‘cobertura’, y de ningún modo se gestionan desde ‘el enfoque de derechos’, es decir, de los esfuerzos orientados a procurar, asegurar y garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación por parte de los jóvenes históricamente excluidos de la educación media superior.

Entiendo que Tapia (2016) se refiere a que, desde una concepción neoliberal, se entiende a la educación como un servicio, y no como un derecho humano. Desde esa perspectiva, las políticas educativas hablan de la disponibilidad del servicio, pero no de hacer accesible la educación, sobre todo a las personas de menores recursos tanto de poblaciones urbanas y rurales, como de los grupos indígenas.

Sobre la obligatoriedad de la EMS Villa (2014) argumenta:

(...) no sólo no resuelve el problema, sino que puede agravarlo al dar un trato igual a los desiguales. No sólo se trata de aumentar el gasto público de la EMS: es fundamental implementar políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación ofrecida que respondan a las necesidades de la sociedad, del mercado laboral y de los jóvenes en edad de estudiar (2014: 39).

Para lograr la universalización del bachillerato, es indispensable contar con el número suficiente de escuelas –equipadas con aulas, laboratorios y talleres– en todo el país, con el número necesario de docentes para atenderlas. Al respecto, en el tiempo en el que se decretó la obligatoriedad de la EMS, el secretario de Educación Pública en funciones, Rodolfo Tuirán, declaró que sería hasta 2025 cuando se alcanzara la cobertura universal en educación media superior, y que en el año 2016 se contaría con un 85% de cobertura (Rodríguez, 2012). En una fecha cercana a la escritura de esta tesis (2015), el mismo funcionario, ya como subsecretario de Educación Media Superior de la SEP, expuso que será hasta el 2018 cuando se alcance la meta de un 80% en la cobertura en educación media superior (Garduño, 2015). En el transcurso de cuatro años la expectativa oficial para la cobertura de la EMS en no sólo no se mantuvo, sino que disminuyó. De esa manera ¿cómo será posible lograr la obligatoriedad de la EMS, si no se cuenta con las escuelas necesarias? Porque parece que entonces la obligación de cursarla recae en los jóvenes y sus familias, que será a quienes se les exija su cumplimiento, al buscar empleo o al tratar de lograr mayores ingresos.

Con estas declaraciones, puede constatarse la atención que recibe la EMS es desde las políticas públicas. El monto de los recursos económicos destinados al bachillerato, así como la forma en que éstos son administrados, son elementos que también permiten poner en evidencia hacia dónde se inclinan los intereses del Estado en cuanto a la EMS.

## **Financiamiento y administración**

En relación al financiamiento y administración de las distintas escuelas en este subsistema educativo, encontramos que ambos mecanismos pueden ser de orden federal, estatal, autónomo o particular. Por su finalidad y planes y programas de estudio, puede clasificarse en bachillerato general, bachillerato tecnológico, técnico profesional, profesional técnico, tecnólogo y técnico básico. Finalmente, por duración, puede ser de dos o tres años (Castañón y Seco, 2000: 73).

El aspecto del financiamiento es relevante en el análisis del panorama de la EMS en México. El criterio para la asignación de los recursos presupuestales “no es únicamente un asunto técnico administrativo, definiendo el presupuesto, digamos, de la magnitud de la matrícula. En el establecimiento de los montos destinados a la educación es posible descubrir una visión de lo que se quiere del país, un proyecto de nación (...)” (Lozano, 2009: 17-18). En este sentido, Lozano encuentra que la EMS no recibe los recursos que requiere “[A] pesar de su importancia, del creciente número de estudiantes y los formidables retos en cuanto a prepararlos para su ingreso en el nivel superior, cuenta con menos recursos...”(Lozano, 2009: 26), comparada con los montos destinados a la educación básica y a la superior.

De acuerdo con González (2014:4):

(...) el gobierno como responsable de las políticas públicas, a través del gasto **incidirá** tanto en la oferta como en la demanda por educación.

El gasto público es entonces la principal herramienta con que cuenta el Estado para incidir en las decisiones relativas a continuar en el sistema educativo y por lo tanto un mecanismo para la generación de igualdad de oportunidades y de lucha contra la pobreza (Negritas más).

La decisión de estudiar o es, en cierto sentido, personal, en el que se encuentran expectativas y creencias sobre el valor de la educación. Sin embargo, en esa elección influyen factores como las condiciones socioeconómicas de los jóvenes y sus familias, su escolaridad,

disponibilidad de escuelas en el entorno cercano, entre otros. Recae en el Estado la responsabilidad de que la educación que se ofrezca satisfaga esas expectativas, de manera suficiente y oportuna.

Es evidente que al contar con recursos limitados o insuficientes, se hace difícil que la EMS cumpla en la cobertura, calidad, pertinencia y equidad en la atención a los jóvenes y adultos en edad de cursarla. Veamos más de cerca estos factores.

### **Cobertura, calidad, pertinencia y equidad en la educación media superior**

En relación a la cobertura, Villa (2010) indica que en los últimos años se ha logrado una cobertura mayor en la EMS, lo que ha permitido que una parte de la población con menores recursos ingrese a estas escuelas. Sin embargo, ese crecimiento no ha propiciado una mejora en la eficiencia terminal ni en la calidad en la educación. Explica que existe una distribución desigual en la atención a la demanda de los jóvenes, pues además de no incorporar a todos los solicitantes, las escuelas son incapaces de retener a la mayoría de quienes ingresan.

Al respecto, González (2014: 15) menciona que en el año 2010 México tuvo una tasa de asistencia del 56.6% en el grupo de edad de 15 a 19 años, cuando el promedio de la OCDE es de 82.9%. Agrega:

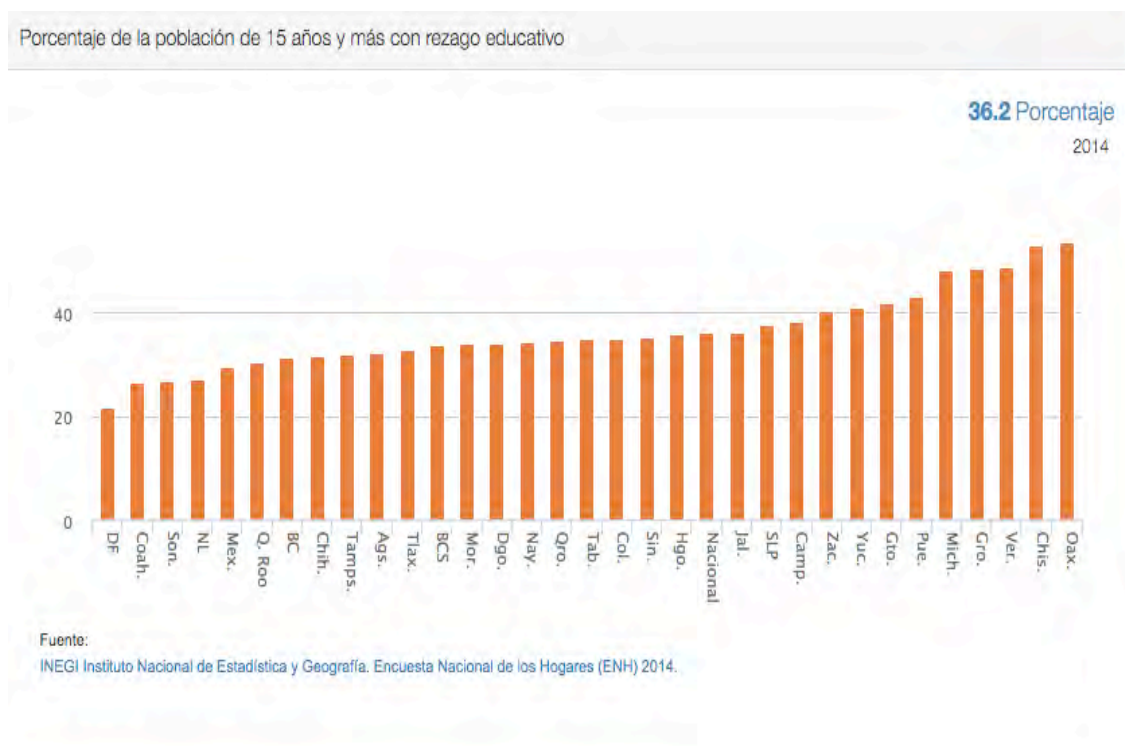
(...) a partir del 2006 no se observan avances en la escolarización de los jóvenes. El cambio en las tasas de asistencia no ha sido significativo estadísticamente, lo que puede deberse a la crisis económica del 2008, aunado a la falta de políticas públicas que favorezcan la permanencia en el sistema educativo de los jóvenes no sólo ante los problemas estructurales (desigualdades sociales), sino también ante eventos coyunturales (crisis económicas (González, 2014: 15).

Es responsabilidad del Estado garantizar no solo el ingreso a la escuela, sino también lograr la retención de los estudiantes, en cualquier tipo y nivel de educación. En este aspecto,



las políticas educativas tienen una brecha que cubrir entre la educación secundaria y el bachillerato.

Como se muestra en la figura 4, Porcentaje de la población de 15 años y más con rezago educativo (INEGI, 2015), es evidente que falta destinar recursos económicos, humanos, materiales, a la atención de este importante segmento de los habitantes del país.



**Figura 4** Porcentaje de la población de 15 años y más con rezago

Fuente: INEGI Características educativas de la población. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/>

La Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) indica que...

México está aumentando el nivel de adolescentes de 15 a 19 años que están en educación: del 48% al 54% entre 2005 y 2013. A pesar de este aumento, en 2013 México fue uno de sólo dos países de la OCDE y asociados (el segundo fue Colombia) donde menos de 60% de los jóvenes de 15 a 19 años estaban inscritos en el sistema educativo (OCDE, 2015: 1).

Si estas cifras son preocupantes, lo es también que las entidades federativas en las que se concentra el mayor rezago educativo son, sin que la coincidencia sea casual, los estados del país con mayor pobreza.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), la medición de la pobreza “incluye dos grandes rubros: a) el ingreso de los hogares y b) las carencias sociales en materia de educación, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso a servicios básicos en la vivienda, acceso a la alimentación y de cohesión social” (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2015: 2). Estos indicadores se sintetizan en los datos proporcionados por esta dependencia gubernamental (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2015: 17), que expongo en la figura 5 Evolución de la pobreza en las entidades federativas entre 2012 y 2014.

**Cuadro 8. Carencias promedio de la población en pobreza y pobreza extrema, según entidad federativa, 2012 y 2014**

Entidad federativa	Pobreza		Pobreza extrema		Entidad federativa	Pobreza		Pobreza extrema	
	2012	2014	2012	2014		2012	2014	2012	2014
Aguascalientes	1.85	1.72	3.37	3.36	Morélos	2.31	2.23	3.57	3.56
Baja California	1.91	2.08	3.27	3.83	Nayarit	2.37	2.23	3.96	3.74
Baja California Sur	2.11	2.12	3.54	3.59	Nuevo León	1.97	1.79	3.52	3.28
Campeche	2.41	2.55	3.43	3.59	Oaxaca	2.92	2.94	3.79	3.76
Coahuila	1.96	1.93	3.40	3.45	Puebla	2.60	2.41	3.69	3.58
Colima	2.08	2.08	3.66	3.60	Querétaro	2.12	2.00	3.56	3.57
Chiapas	2.91	2.81	3.81	3.75	Quintana Roo	2.33	2.32	3.55	3.49
Chihuahua	1.86	2.07	3.47	4.07	San Luis Potosí	2.42	2.21	3.67	3.58
Distrito Federal	1.95	1.76	3.45	3.23	Sinaloa	2.19	2.23	3.71	3.52
Durango	1.99	1.91	3.36	3.43	Sonora	2.24	2.01	3.64	3.38
Guanajuato	2.21	2.01	3.52	3.58	Tabasco	2.73	2.63	3.60	3.61
Guerrero	3.04	2.98	3.81	3.74	Tamaulipas	2.02	1.98	3.56	3.38
Hidalgo	2.27	2.32	3.51	3.49	Tlaxcala	2.16	1.91	3.55	3.48
Jalisco	2.12	1.87	3.50	3.42	Veracruz	2.72	2.67	3.75	3.67
México	2.05	2.01	3.41	3.39	Yucatán	2.65	2.45	3.70	3.63
Michoacán	2.63	2.54	3.69	3.66	Zacatecas	1.95	1.82	3.37	3.35
					<b>Estados Unidos Mexicanos</b>	<b>2.37</b>	<b>2.29</b>	<b>3.66</b>	<b>3.62</b>

Fuente: estimaciones de CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2012 y 2014.

**Figura 5 Evolución de la pobreza en las entidades federativas entre 2012 y 2014**

Fuente: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Comunicado de prensa No. 005 CONEVAL informa los resultados de la medición de la pobreza 2014. Recuperado de [http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/Comunicado005\\_Medicion\\_pobreza\\_2014.pdf](http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/Comunicado005_Medicion_pobreza_2014.pdf)

Relaciono los datos antes expuestos con la vinculación entre pobreza y bajo índice de escolaridad como parte del contexto nacional en el que se desarrolla la educación formal en México. Si bien el foco de la atención en esta tesis es la EMS, es indispensable considerar las condiciones socioeconómicas en las que tiene lugar.

En este panorama las políticas educativas tienen un papel relevante. Al respecto, Ibarra (2010) afirma que tanto en la educación básica –hasta antes del decreto de obligatoriedad de la educación media superior en México en el año 2011- como en la educación superior existen políticas, acuerdos, propuestas y normativas que dirigen, organizan y supervisan las acciones correspondientes a sus respectivos programas educativos. Desde su punto de vista, no ocurría lo mismo con la educación media superior. Aun en el presente, la situación no ha variado de forma sustancial pues al depender de los recursos económicos y financieros de las universidades autónomas de las que forman parte (porque esa situación académico-administrativa no ha cambiado), o bien al ser sostenidas por la SEP, los gobiernos estatales o locales, las escuelas de educación media superior continúan bajo la conducción de otras instancias de decisión. Ibarra añade:

El resto de los bachilleratos propedéuticos y tecnológicos, así como el profesional medio, se subordinan a la dirección de las instancias gubernamentales federales, centralizadas o descentralizadas, y estatales a las cuales pertenecen. Lo que representa la sujeción a la visión política e intereses de la autoridad en turno. Situación que impide la realización de acciones a largo plazo destinadas a la mejora de la calidad educativa en la EMS (Ibarra, 2010: 149).

El escenario en el que tiene lugar educación media superior en México confirma el señalamiento de Zorrilla (antes expuesto en esta tesis) en el sentido de la subordinación de la educación media superior a intereses políticos. El investigador mexicano señala que la base de este problema es estructural y

(...) la conducción del sistema de EMS, por parte de la SEP, (...) se encamina de manera prioritaria a la atención a la demanda social por este tipo de educación, [y] subordina su

instrumentación a principios eminentemente políticos. Entre ellos destaca que la atención a la demanda por EMS se ofrece con una calidad suficiente para asegurar que la demanda social se desactive como problema político. También aparece que en la gestión de las instituciones y de las escuelas se privilegia la organización escolar, el mantenimiento de la paz social y el control del nombramiento de los puestos directivos de las instituciones públicas sobre la calidad y consistencia de las formaciones que obtienen efectivamente los estudiantes (Zorrilla, 2010: 26).

En otras palabras, se cubre apenas la necesidad de las personas demandantes de educación media superior para que se mantengan en calma, aun cuando los aprendizajes obtenidos pueden ser insuficientes para formar a los futuros ciudadanos del país. De igual modo, se advierte que la asignación de puestos directivos ha sido más importante para la SEP que la mejora de la formación de los estudiantes de este tipo de educación. Las consecuencias de esa desatención provocan inequidad en el acceso, desiguales condiciones en la permanencia escolar, y un bajo número en el egreso, como puede observarse en las cifras que se mencionan a continuación.

En un informe realizado por la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) en el 2015, en México se elevó el número de personas que cursaron el bachillerato; entre los años 2005 y 2012 “la población de 25 a 34 años en México que habían alcanzado la educación media superior aumentó en 8 puntos porcentuales, de 38% a 46%. No obstante, este porcentaje es mucho menor que el promedio de la OCDE de 83%” (OCDE, 2015: 1). La diferencia es abrumadora, pues muestra que aún falta un gran número de personas por atender en algún grado de escolarización, aunque es en la educación media superior donde se concentra un grave problema, no solo en el ingreso, sino también en la permanencia. La deserción estudiantil es una de las consecuencias de la falta de atención en las políticas educativas hacia la EMS.

Con datos provenientes del Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE) para el ciclo escolar 2010-2011, González indica que “la tasa de deserción total para el nivel medio superior fue del 14.9%; esta deserción ocurrió en mayor medida en el primer año de dicho nivel: el 60.8% de los desertores abandonaron sus estudios en el primer año, 26% en el segundo y 13.2% en el tercero” (González, 2014: 16). Para las instituciones educativas será importante distinguir si la deserción ocurre durante el periodo escolar o al término del ciclo escolar; esto es, si la deserción es intracurricular o intercurricular.

Sobre las causas que determinan la deserción se han presentado como principales las dificultades económicas del propio estudiante y de su familia y la necesidad de trabajar. No obstante, Estrada (2014: 433-434) explica que la reprobación puede ser un motivo para que los estudiantes deserten, al no contar con una educación básica adecuada que les permita responder a las exigencias del bachillerato.

En las implicaciones que tiene la deserción se habla de un costo privado. Éste provoca “menor cuantía de ingresos laborales que dejan de percibir durante su vida activa los jóvenes que abandonan con anticipación sus estudios” (Espíndola y León, 2002: s/p). De este modo, es perceptible que los efectos de la deserción no sólo repercuten en el individuo. También tiene implicaciones sociales desventajosas.

Para Espíndola y León (2002: s/p), los costos sociales implican que la fuerza laboral sea menos competente, que la escolaridad baja sea una limitación para acceder a la capacitación proporcionada por el Estado o por los centros de trabajo. Los costos sociales también incluyen baja productividad laboral, lo que influye negativamente en el crecimiento de la economía. Conjuntamente, impacta en el gasto social destinado al financiamiento de programas sociales para los sectores de la población que no poseen recursos propios.

Por otra parte, la formación que se proporciona en cada modalidad educativa “orient[a] a los jóvenes hacia salidas socialmente diferenciadas y (propicia) que su futuro laboral quede definido por el tipo de EMS frecuentado” (Villa, 2010: 308). De esta manera, mientras que a algunos jóvenes se les forma para que se inserten al sector productivo, a otros se les da la posibilidad de integrarse a la educación superior, lo que profundiza las desigualdades sociales.

En este listado de problemas que aquejan al bachillerato mexicano cabe agregar la insuficiencia de la oferta pública universitaria para acoger la demanda de los egresados de la EMS (Rodríguez, 2009). Una forma de atender a esa población ha sido mediante la creación y expansión de universidades e instituciones de educación superior de capital privado, lo que deriva en otras cuestiones problemáticas, de igual manera relacionadas con el acceso, la calidad y pertinencia de la formación que ahí reciben los jóvenes, como se expuso en el inicio de este capítulo.

Es claro que el panorama de la educación media superior en México dista de ser el más adecuado para su población, al continuar con su carácter selectivo y excluyente, aquél que tuvo en sus inicios en nuestro país. Para los jóvenes en edad de cursarla puede significar una aspiración frustrada por sus condiciones socioeconómicas adversas. El ejercicio del derecho humano a la educación no se ha cumplido a cabalidad.

Algo que hemos de mencionar es que, como precisa Zorrilla (2015), “la lectura, la escritura y las matemáticas no son los único que integra una buena educación, pero sin ellas tampoco se logra” (2015: 9). En virtud de la importancia que tiene el desarrollo de la alfabetización académica como proceso educativo en el que están involucrados la lectura y la escritura como prácticas situadas (ver el capítulo 1 de esta tesis), en el siguiente apartado me ocupo de mostrar, a través de una revisión de distintos textos, el estado en el que se encuentra

la aplicación de los procesos de la lectura y la escritura en estudiantes de educación media superior en México.

### **2.3 Prácticas de lectura y escritura en estudiantes de bachillerato en México**

Investigar a estudiantes de bachillerato, como señala Weiss (2012) implica distinguirlos en una doble condición: por una parte, educandos en un sistema escolar con características específicas; y, por otro lado, jóvenes que construyen su identidad a través de diversas prácticas culturales. Es por esto que se puede entender a “‘la juventud’ (...) como una categoría que remite a la diversidad y cuya identidad social se define y se negocia en contextos diferenciales de poder y siempre en interacción con otros actores sociales” (Weiss, 2012: 9). Es decir, se reconoce a la institución escolar de bachillerato como un espacio en el que confluye una población con distintas experiencias e intereses.

Guerra y Guerrero (2012), al considerar cuáles son los sentidos que tiene el bachillerato para los jóvenes, destacan que existen diversos “significados, valores y expectativas atribuidos por los jóvenes al bachillerato” (2012: 35). En las investigaciones que ellas realizaron, fue posible identificar algunos significados compartidos, que son los siguientes:

- I. Escuela como medio para continuar estudios superiores
- II. El certificado como medio que posibilita la movilidad económica y social
- III. Escuela como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil
- IV. Escuela como espacio formativo
- V. Escuela como posibilidad para enfrentar la condición de género
- VI. Escuela como medio para adquirir autoestima y valoración social
- VII. El bachillerato como un desafío a la posición o valoración negativa de la familia hacia la escuela (Guerra y Guerrero, 2012: 36).

Con los antecedentes mostrados, es posible visualizar algunas perspectivas desde las que puede abordarse a los estudiantes de educación media superior como sujetos de estudio. A continuación expongo algunos hallazgos efectuados durante la revisión del estado del arte acerca de estudiantes de bachillerato en la escritura de trabajos escolares.

Considero en primer término el libro *Lenguaje y Educación. Temas de Investigación Educativa en México*. De manera específica, me baso en la revisión del capítulo I Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización, “cultura escrita” y “literacidad”, elaborado por Guadalupe López-Bonilla y Carmen Pérez Frago; y en el capítulo V Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos, cuyos autores son: Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López, Antonio Reyna Valladares y Brianda Saraí Rodríguez Zamarripa. Las aportaciones de ambos capítulos están presentes en el desarrollo de los planteamientos conceptuales de esta investigación.

En virtud de lo anterior, el capítulo Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización, “cultura escrita” y “literacidad”, del libro antes mencionado, *Lenguaje y Educación*, me permitió esclarecer los términos conceptuales referidos. El recorrido genealógico que hacen las autoras del capítulo, al incluir la palabra “literacy”, hace posible comprender los diversos aspectos (lingüísticos, políticos, pedagógicos) involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la lectura, al reconocerlos como procesos culturales que tienen lugar en distintos espacios educativos, no sólo en las aulas escolares; en otras palabras, lectura y escritura son prácticas sociales situadas.

En segundo lugar, considero importante mencionar la tercera edición de los Estados del Conocimiento, en el que existe un volumen titulado *Una década de investigación*



*educativa en conocimientos disciplinares en México, 2002-2011: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras* (2013). Es necesario resaltar que, como señalan las coordinadoras de la sección dedicada a la investigación sobre lenguaje y educación en México, Guadalupe López-Bonilla y Alma Carrasco, “es la primera vez que en los estado de conocimiento el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se ofrece un estado de conocimiento de la investigación sobre lenguaje” (2013: 291). Es alentador saber que las investigaciones sobre el lenguaje y educación cobran mayor relevancia en la producción de conocimientos.

De esta sección del volumen antes mencionado me interesó analizar el Capítulo 4 Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media superior y superior, cuyos coautores son Bañales, Vega, Reyna, Rodríguez y López. “La revisión describe la investigación en el área, mediante cuatro objetos de estudio comunes: conocimientos y creencias, prácticas, procesos, enseñanza y evaluación” (Bañales et al., 2013: 327). En los siguientes subapartados mencionaré las investigaciones que tuvieron como sujetos de estudio a estudiantes de educación media superior y superior. Incluí a estos últimos porque hay pocas o ninguna investigación sobre estudiantes de bachillerato en México en relación al lenguaje y la educación.

### **Estudios centrados en la lectura**

*Conocimientos y creencias acerca de la lectura.* En este subapartado, Bañales y otros (2013) citan la investigación de Moore y Narciso (2011), quienes describen los modelos epistemológicos desarrollados por 15 estudiantes universitarios en relación a la comprensión de textos. Sus resultados fueron los siguientes:

dos de los estudiantes adoptaron un modelo epistemológico de *transmisión*, que caracteriza al estudiante como un receptor pasivo, cuyo objetivo de lectura se centra en obtener un

significado literal del texto; a su vez dos estudiantes asumieron un modelo de *traslación*, a partir del cual se considera que el significado radica en el texto, cuyo objetivo central es decodificar el mensaje del texto presentado implícita o explícitamente, sin apelar a su conocimiento previo o el contexto de producción de dicho texto, considera un significado único, sin posible interpretaciones, mientras que seis estudiantes poseían un modelo *transaccional*, los cuales conciben que el significado del texto se construye activamente a partir del texto y su conocimiento previo, guiado por sus propios objetivos para la lectura; finalmente, cinco manifestaron la convergencia de dos modelos transmisión/traslación, translación/transaccional (Bañales y otros, 2013: 328).

Moore y Narciso argumentan que “algunos elementos como la frecuencia de lectura, el uso de estrategias variadas, la personalización y crítica del texto, se relacionan con los modelos descritos y confirmarían la existencia de dichas epistemologías” (Bañales y otros, 2013: 328).

Otra investigación que se cita en este subapartado, realizada por López-Bonilla (2006), se refiere a las creencias manifestadas por profesores de bachillerato en el área de historia y de literatura acerca de la lectura en sus respectivas áreas del conocimiento.

*Procesos de lectura.* Las investigaciones que tuvieron como foco de atención los procesos de lectura indagan las estrategias de comprensión empleadas por estudiantes en el nivel medio superior y superior. Es el caso de Vega et al. (2011), quienes analizaron el proceso de autorregulación de 28 estudiantes universitarios. En sus resultados encontraron que “la mayoría de los estudiantes universitarios tienen dificultad para autorregular su comprensión de múltiples textos de manera estratégica (Bañales, 2013: 329).

Otros investigadores efectuaron reflexiones teóricas sobre los procesos de lectura. Hernández Rojas (2005) “propone estudiar los procesos de lectura (y escritura) reconociéndolos como actividades de construcción social de significados de naturaleza situada, dialógica e intertextual, inseridas en determinadas prácticas sociales y comunidades discursivas” (Bañales, 2013: 329).

*Prácticas de lectura.* En este apartado del estado del conocimiento, se menciona una investigación realizada por Peredo (2001), quien destaca las diferencias existentes entre las prácticas de lectura en el bachillerato y las prácticas efectuadas por estudiantes de licenciatura y de posgrado. Menciona que la lectura en el bachillerato propicia que los estudiantes reflexionen sobre el contenido de lo que leen, y que lean distintos temas, así como la comprensión de diferentes estructuras de los textos. Para esta investigadora, las habilidades de lectura que desarrollan los estudiantes de bachillerato son: análisis, crítica, deducción lógica (Peredo, 2001, en Bañales y otros, 2013: 330).

La investigación de López-Bonilla et al. (2006), apunta hacia las prácticas de lectura en estudiantes de bachillerato. Encontraron que dichas prácticas tienen lugar en tres contextos distintos. En el primero de ellos, el estudiante se muestra pasivo ante la autoridad del docente. En el segundo, los estudiantes analizan la estructura formal del texto, sus componentes retóricos e ideológicos. El tercer contexto promueve que los estudiantes sean “lectores activos, negociadores de significados, que acceden a los textos por diferentes vías, incluyendo al profesor” (López-Bonilla et al., 2006, en Bañales y otros, 2013: 330).

### **Estudios centrados en la escritura**

En el estado del conocimiento antes citado, dentro del rubro *Conocimientos y creencias acerca de la escritura* no existe información sobre estudios realizados con estudiantes de bachillerato. Las investigaciones aluden a estudiantes universitarios de licenciatura, de posgrado, y a la enseñanza de la escritura en la educación superior.

En otro material sobre el tema, entre las ponencias del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje 2013, destaca la expuesta por Lugo (2013), titulada *La producción escrita en el*

*aula escolar*. Ella analiza el caso de un grupo de estudiantes del CCH Azcapotzalco, pues en los resultados y discusión de su investigación, la autora menciona que “los estudiantes dicen preferir escribir textos de orden artístico-literario (líricos y narrativos), a elaborar producciones escritas relacionadas con las palabras: síntesis, resumen, ensayo, etc. (sic)” (Lugo, 2013: 463). Más adelante menciona que la principal objeción de los jóvenes hacia la escritura de textos del segundo grupo obedece a que se siguen demasiadas reglas, entre ellas las de ortografía.

De igual forma, se realizó la búsqueda de tesis a través del catálogo de TESIUNAM, donde se abordaran como objeto de las prácticas y procesos de escritura en estudiantes de bachillerato. Se encontraron siete tesis en la UNAM donde se plantean como objeto de estudio las prácticas y procesos de escritura en estudiantes de bachillerato, durante el periodo 2009-2013. Seis de las tesis se elaboraron para la obtención del grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), y sólo una corresponde a la Maestría en Pedagogía.

De las seis tesis correspondientes a la MADEMS, cuatro de ellas fueron elaboradas como propuestas didácticas para trabajar la escritura de géneros textuales: en una de las tesis se plantea la escritura narrativa en la construcción de historias (Saulés, 2010); en otra, la escritura de resumen y reseña crítica (López, 2010); en otra de las tesis (Martínez, 2011), se propone un taller para la escritura y lectura de ensayo; y la otra tesis (Pacheco, 2013) expone una propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico y la producción de argumentos en la escritura de una reseña crítica del espectáculo teatral. La temática de las otras dos tesis es la siguiente: en una de ellas la autora (Nuñez, 2011) elabora un diagnóstico del nivel lingüístico, en relación a la maduración sintáctica de estudiantes de primer semestre de preparatoria; la

sexta tesis (Buendía, 2012) es una propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de escritura y lectura en el modelo de competencias dentro de una preparatoria privada.

La séptima tesis de consultada (Gasca, 2009), que fue elaborada para la obtención del grado de Maestría en Pedagogía, se refiere al desarrollo de competencias en los estudiantes para la planeación, búsqueda y valoración de información en Internet, desde la perspectiva de la literacidad crítica.

En la revisión del estado del arte también se encuentran algunas de las ponencias presentadas en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje 2013, cuya población de estudio haya sido el alumnado de educación media superior, en el desarrollo de los procesos de escritura.

La información antes descrita hace posible la constitución de un importante acervo de información útil para analizar, interpretar y comprender el objeto de estudio de la tesis; también permite la noción del contexto en el que se ubican los procesos y prácticas de escritura de estudiantes del bachillerato mexicano, en general, y de manera particular, las especificidades que muestra la cultura escrita en las preparatorias del Gobierno del D. F.

### **Conclusiones del capítulo**

Coincido con el señalamiento que hace Zorrilla (2008) al plantear que, pese al considerable crecimiento en la matrícula escolar de este subsistema educativo en la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI, no se han eliminado las inequidades sociales que el bachillerato mantiene desde su aparición en el panorama educativo en nuestro país. Este problema repercute en la calidad de dicho nivel educativo no sólo en la Ciudad de México

sino en todo el país, además de que se plantea también la pertinencia de la formación como otro debate que aún no se ha atendido.

A la situación descrita, se aúna la promulgación de la obligatoriedad de la educación media superior. Se convierte así en una obligación del Estado garantizar la cobertura de este tipo de educación. Varios factores influyen para lograr esa meta. Weiss (2012: 13) menciona que se requiere mejorar el ingreso y conclusión de estudios de la población con educación básica. Un punto en común con lo antes planteado por Zorrilla (2010) es que habría de mejorarse la oferta de oportunidades de ingreso al bachillerato, aunque Weiss enfatiza la atención que ha de proporcionarse a la población rural, rural-urbana e indígena.

De manera precisa, Weiss menciona: “habrá que mejorar la capacidad institucional para retener a los estudiantes por parte de las instituciones de educación media superior” (2012: 13). En este punto coincide, de nueva cuenta, con uno de los planteamientos de Zorrilla (2015), en el sentido de que “existen dos principios básicos que no deben olvidarse en la educación: el primero es no perder nunca a un alumno; el segundo es no olvidar el primer principio” (2015: 15-16). Aun cuando estos principios aplican a la educación en general, la historia del bachillerato en México es una constatación de la omisión del primer principio mencionado.

Entre las consecuencias derivadas de la diversificación en la formación terminal de los estudiantes de la EMS, se encuentra que las modalidades de algunas de esas escuelas sean propedéuticas para el ingreso a educación superior, mientras otras son opciones terminales, y en algunas otras, bivalente. Lo que genera esa división, como plantea Villa (2010), es que la EMS carezca de una identidad, lo que impide satisfacer necesidades para la vida y el trabajo de los jóvenes. Ante la falta de identidad de la EMS, Zorrilla (2010: 32), propone que es

prioritario ampliar la cobertura, mejorar la calidad y buscar la equidad en este tipo de educación, para así enfrentar los retos que tiene el país.

En la búsqueda de la identidad del bachillerato, otro tema esencial es la planeación y organización de lo que va a aprender el educando, la conceptualización de los conocimientos y habilidades que ha de desarrollar y aplicar en su contexto sociocultural, de acuerdo a su edad, género, a sus conocimientos previos; que den respuesta a las necesidades y aspiraciones del estudiante y a lo que se espera de él o ella en la sociedad.

La obligatoriedad de la educación media superior es un desafío que ahora enfrenta el Estado. Alcanzar la cobertura del 80% hasta el año 2018 es un impedimento para muchos jóvenes que no alcanzarán un lugar en las escuelas disponibles. Lo grave del asunto es que es a ellos, y a sus familias, a quienes se responsabiliza de estudiar el bachillerato.

Las expectativas creadas en torno a la escuela como medio de movilidad social se mantienen, por lo que se visualiza al bachillerato como un paso necesario para ingresar a la educación superior. Esa demanda tampoco es resuelta satisfactoriamente.

En estas circunstancias, observo que existen pocas investigaciones sobre la educación media superior en México. Son aún más escasas las investigaciones sobre la cultura escrita. En la revisión del estado del conocimiento encuentro que hay pocas investigaciones que aborden los procesos y prácticas de lectura y escritura académica en estudiantes de bachillerato, aunque las indagaciones existentes son importantes porque sientan las bases para continuar el estudio de esta población escolar desde una perspectiva sociocultural. En algunas investigaciones se analizan los procesos de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva docente, y unas cuantas se enfocan en los textos elaborados por los estudiantes. Encuentro que hace falta indagar más acerca de la escritura como producto de la alfabetización académica.

Sólo en algunas escuelas de bachillerato los estudiantes realizan un trabajo escrito terminal para concluir sus estudios. Como eso ocurre en las preparatorias del Gobierno del IEMS DF, en el siguiente capítulo veremos cómo ocurre ese proceso y cuáles son los productos escritos que realizan los estudiantes en ese contexto, entre otras características de esa institución escolar.



### **CAPÍTULO 3. LAS PREPARATORIAS DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (IEMS) DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL**

*Cuanto más antigua y consolidada está la escuela en la trama de relaciones sociales, más fuerte y definitorio es el sello que “marca” a sus alumnos, a sus docentes, a sus climas y a los rasgos de su vida cotidiana. Pero también cuanto más joven, más cerca del origen, más enraizada en la gestación comunitaria que significa, en nuestro medio, el acto fundacional de una escuela, más fuerte y definitoria la dinámica, más potente el proyecto institucional.*

Lidia Fernández

Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.

En este capítulo se describe el contexto general en el que surgen las preparatorias del Gobierno del D. F., a través de la creación del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del D. F. en el año 1997; sus antecedentes políticos las vinculan, por un lado, a un movimiento urbano popular en la delegación Iztapalapa, y por el otro, al Partido de la Revolución Democrática (PRD). Ese vínculo tuvo algunas consecuencias para la institución y su comunidad educativa que son analizadas en esta sección de la tesis.

Asimismo, señalo las características del Modelo Educativo, en cuanto a los procedimientos de ingreso, el número de estudiantes que han ingresado y los que han egresado; los beneficios económicos a los que tienen derecho los estudiantes. De igual manera, especifico las características del personal docente, y la relevancia que tiene para la

institución la tutoría, considerado por sus actores como uno de los pilares de este modelo educativo, entendida como seguimiento y acompañamiento del estudiante.

En relación al proceso de certificación, en el que se encuentra la elaboración del trabajo de investigación denominado Problema Eje, describo aspectos generales en su desarrollo, y analizo sus ventajas y las críticas que se le han hecho desde distintos puntos de vista, al representar la culminación de la trayectoria escolar de los estudiantes dentro de esta institución, con la que obtienen una calificación en el certificado de terminación de estudios.

Como parte del entorno educativo que antecede el surgimiento del IEMS, menciono que en el año 2000, cuando se decreta la creación de 15 planteles dependientes de ese instituto, algunos datos estadísticos (Gil Antón, 2009) muestran que la escolaridad promedio de la población en el Distrito Federal en ese año fue de 9.6, y en el 2005 fue de 10.2, lo que significa el nivel más elevado de todas las entidades federativas, como puede distinguirse en la siguiente gráfica (figura 6).



**Figura 6** Escolaridad promedio en México en el año 2000

Fuente: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

Cabe destacar que en el inicio de este siglo, de acuerdo a las tendencias poblacionales que registra México, durante la primera década se esperaba contar con una población muy numerosa (para el 2007 las cifras se calcularon en 10 463 050 habitantes, incluidos hombres y mujeres) ubicados en el rango entre los 15 y 19 años de edad (Gil Antón, 2009), lo que implica una mayor demanda en la educación media superior y superior (Márquez, 2008; Rubio, 2007). Como se advierte en el capítulo anterior, aún en el año 2016, la población en edad de cursar este tipo de educación no se encuentra en las aulas. Para quienes logran inscribirse, la esperanza de concluir con éxito sus estudios es sólo del 60%.

Aun cuando la Ciudad de México ha sido la entidad con menor rezago educativo (como puede observarse en la figura 7, con información obtenida en el año 2014), de acuerdo con los resultados del X Censo de Población y Vivienda 2000 INEGI), en esta entidad existía una población de 15 años y más de 6 231 227, y de este total 3 371 775 jóvenes se encontraban sin instrucción media superior. Con estas cifras como parte de una problemática común que también se presenta en la entidad del país con mayor escolarización, es como aparece el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del Gobierno del D. F., en el panorama de opciones educativas para los habitantes de esta demarcación política.



Figura 7 Educación. Años de escolarización en población de 15 años y más. Año 2015

Fuente: INEGI Encuesta Intercensal 2015. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/>

Sería interesante ponderar cuánto ha contribuido el Sistema de Bachillerato del Gobierno del D. F. en el aumento de la escolaridad en la Ciudad de México. Por cierto, las razones que esta institución expone para su fundación en el documento denominado Proyecto Educativo (2006b), en un anexo que constituye la primera versión de la Propuesta Educativa del IEMS elaborado el 15 de enero de 1999, menciona que: “la política central que impulsará este nuevo sistema de bachillerato será (...) la de satisfacer las *necesidades educativas* de los jóvenes” (IEMS, 2006b: 59, cursivas en el original).

Otro documento del IEMS (2006a) agrega que la intención con la que surge este sistema de bachillerato es atender a la población que “ha quedado marginada del bachillerato propedéutico” (2006a: 9), por lo que se observa que el criterio demográfico no es el principal detonador para la creación de las preparatorias del Gobierno del D. F.

Uno de los problemas que se ha detectado en este nivel educativo es la cobertura, es decir, la insuficiencia de este tipo de instituciones para dar cabida a jóvenes y adultos que desean concluir esta etapa escolar. A fin de colaborar en la solución de este problema, aparecieron las preparatorias del Gobierno del D. F.: en 1999 la primera de ellas; en 2001 quince más, en el 2007 se inauguró otro plantel. En el año 2016 existen 20 planteles del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF). Veamos ahora las condiciones políticas y sociales que marcan su inicio.

### **3.1 Una lucha política... ¿y académica? en el surgimiento del IEMS**

Para entender mejor la historia acerca del surgimiento de las preparatorias del Gobierno del D. F., es preciso mencionar que la primera de ellas, en la delegación Iztapalapa, fue producto de la organización de vecinos que vivían en las colonias aledañas a la antigua Cárcel de Mujeres. Como habitantes de la zona, se opusieron a la decisión del regente Óscar Espinosa Villarreal por construir en ese lugar una cárcel de máxima seguridad, mediante la ocupación de esas instalaciones.

En vísperas de las primeras elecciones que se realizarían en la Ciudad de México para elegir a su jefe de gobierno, los colonos iztapalapenses buscaron aliarse con el candidato del Partido de la Revolución Democrática (PRD). De este modo, la existencia de estas escuelas se vincula al triunfo electoral que ha tenido en esta capital ese partido político. Como menciona Herrera (2014):

la consolidación de la apertura de la preparatoria Iztapalapa tuvo tres momentos importantes. El primero de ellos ocurrió durante el plantón, cuando las organizaciones y colonos decidieron abrir la preparatoria con sus propios recursos; el segundo en el momento en que, tras las negociaciones, los grupos prefundacionales firman acuerdos con el GDF y el último de ellos en un ritual político, cuando la preparatoria es reconocida por el jefe de Gobierno del D. F. (2014: s/p).

De esa manera, en 1998 se estableció la preparatoria “Iztapalapa 1”, que convirtió a la ex cárcel de mujeres ubicada en Santa Martha Acatitla –en la delegación más poblada de esta ciudad- en un establecimiento escolar, con una matrícula inicial de 230 educandos (Observatorio Ciudadano de la Educación, 1999). Asimismo, este gobierno declara su intención de fundar una nueva universidad en la Ciudad de México. Sin embargo, la escasez de recursos y la corta duración del periodo de gobierno (tres años) impidieron que su compromiso se llevara a cabo durante esa administración.

Este inicio marca una parte de la historia del IEMS, en el sentido de estar condicionado a los vaivenes políticos de ese partido, de los grupos (llamadas “tribus”) que lo componen, así como a la confrontación con otros grupos políticos. Una muestra de esa sujeción es que el Jefe de Gobierno sea quien designe al Director de esa dependencia pública.

Al respecto, encuentro que muchas de las decisiones que han afectado al SBGDF han dependido de la persona que ocupa la dirección del IEMS. Por ese motivo, a continuación describo la gestión que tuvieron los primeros dos directores de esa institución. Como podrá advertirse, su formación profesional, su papel como políticos, o la combinación de ambas cuestiones, determinaron la implementación de acciones que han tenido distintos efectos en el curriculum escolar.

En la etapa de apertura, ocupó la dirección del IEMS María Guadalupe Lucio Gómez-Maqueo, de profesión matemática, cuya trayectoria académica se formó en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ella, junto con Manuel Pérez Rocha, quien fungía en ese tiempo como Coordinador de Asuntos Educativos en la jefatura de gobierno de Cuauhtémoc Cárdenas, participó de manera sustancial en la fundación de este modelo

educativo en 1999. Continuó su gestión al frente del IEMS en el siguiente periodo gubernamental, en la jefatura de gobierno del DF de López Obrador.

Así mismo, Pérez Rocha participó en el establecimiento del modo de ingreso a la Universidad de la Ciudad de México (UCM) –llamada así antes de que obtuviera la autonomía- y para las preparatorias del GDF, y de una forma muy peculiar de concebir la evaluación, que se estableció en las preparatorias de una forma cualitativa en la que sólo se distingue si el estudiante acreditó o no la asignatura cursada.

Volviendo a la semblanza de los directores del IEMS, se precisa que a unos meses de haber sido electo como jefe de gobierno del DF, en el 2007, Ebrard designó como Director de ese instituto a Juventino Rodríguez Ramos, ex diputado local en Tláhuac por el PRD, quien durante su administración como director en el IEMS implementó distintas medidas para regular la vida académica y administrativa de la institución.

A mediados de 2009, por medio de una nota periodística, se dio a conocer a la opinión pública que Rodríguez Ramos no poseía un título profesional, aunque él se ostentaba como Licenciado y en ocasiones como Maestro en Historia. A partir de ese momento se da un intercambio escrito entre el diario que dio a conocer la noticia (que incluyó una fotocopia del kárdex escolar del susodicho, donde se muestra que sólo cursó un semestre en la Escuela Nacional de Antropología e Historia) y el funcionario público, quien respondió a las acusaciones a través de la página web del IEMS. Después de algunos días, en los que Rodríguez Ramos no logró demostrar la posesión de un título profesional –que es un requisito establecido por el Estatuto Orgánico del IEMS del D. F. para poder ocupar el puesto que ocupó durante más de dos años-, presentó su renuncia voluntaria. Este hecho parece confirmar la subordinación de los intereses educativos a los intereses políticos, como plantea Zorrilla

(2008), pues el personaje carecía de experiencia académica, que es uno de los requisitos para ocupar ese puesto directivo, de acuerdo al Estatuto Orgánico de la propia institución.

Desde la perspectiva del análisis institucional, Herrera (2008, 2014) plantea que la historia de las instituciones muestra que el sufrimiento es una presencia constante entre sus integrantes. El IEMS no es la excepción. Entre los eventos externos que contribuyeron a la generación de ese sufrimiento está el vínculo de las preparatorias con el partido político que apoyó su aparición y crecimiento. Señala que en el impulso realizado por la administración de López Obrador, a partir del año 2001, en la creación de 15 planteles se destinaron recursos humanos, materiales y tiempo para la consecución de espacios y la construcción o remodelación de las preparatorias. “Sin importar de cuál se trate –*sanar, vender, divertir, educar, etcétera*- la tarea primaria de la institución funda su razón de ser y establece el vínculo con los sujetos. El no realizarla genera sufrimiento entre los individuos y conduce a la institución a su final” (Herrera, 2008: 116. Cursivas en el original). La tarea no realizada fue la parte académica, y la formación de los estudiantes fue subordinada al momento político.

### **Ingreso y egreso**

El 9 de enero de 2001, el jefe de Gobierno electo el año anterior (2000), Andrés Manuel López Obrador, emitió un acuerdo para la creación de las otras 15 preparatorias del Gobierno del DF y la Universidad de la Ciudad de México (UCM). En julio de ese mismo año ingresó la primera generación de estudiantes en ambas instituciones educativas, a través del mismo mecanismo de ingreso que se empleaba desde 1999 en la preparatoria “Iztapalapa I”, es decir, mediante un sorteo.

En ese sorteo se ofertan 350 lugares disponibles en cada plantel (Gobierno del Distrito Federal, 2006). Bajo este mecanismo, el IEMS no participa en la Comisión Metropolitana de



Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), por lo que su convocatoria y proceso de ingreso se efectúan de manera separada, y no a través del examen único para el ingreso al bachillerato (EXANI I) realizado por el Centro Nacional para la Educación Superior (CENEVAL).

Un requisito que se pide a los aspirantes a ingresar al IEMS es radicar dentro del D. F. En cada plantel, junto con la Convocatoria que se publica en periódicos e Internet, se enlistan las colonias, barrios y pueblos que abarca dicho plantel. Esto define su zona de influencia, que se extiende en un perímetro alrededor de tres kilómetros, dentro de la Ciudad de México. La justificación que se da a esta medida es que “los jóvenes que cursen sus estudios no tengan necesidad de desplazarse largas distancias (tales desplazamientos agravan diversos problemas urbanos y generan en el estudiante una fatiga que disminuye su capacidad de estudio)” (IEMS, 2006b: 57). Una de las consecuencias de esta medida es que algunas personas interesadas en ingresar a dichas preparatorias solicitan los comprobantes de domicilio de las colonias incluidas en el listado, aunque en realidad radiquen en dicho domicilio, o dentro del D. F. en una delegación política distinta, o en el Estado de México.

En el 2001 comenzaron a funcionar las 15 preparatorias que, junto con el plantel Iztapalapa 1, integraban hasta esa fecha el IEMS. Lo que indica el propio Gobierno de la Ciudad de México, es que dichos planteles se encuentran ubicados en zonas de demanda educativa “no satisfecha, y de mediana, alta y muy alta marginación, o muy próximas a ellas en las diferentes delegaciones del Distrito Federal, en las cuales la oferta de este servicio era muy reducida” (Gobierno del Distrito Federal, 2006: 96).

En agosto de ese año (2001), el OCE emitió algunos elementos de reflexión y análisis acerca de la UCM. Aquí se retoman algunos de ellos debido a que existen semejanzas entre

ambos centros educativos, uno de ellos es la utilización del sorteo como mecanismo de ingreso, en el que no se toman en cuenta la edad, el promedio de egreso de la secundaria o la modalidad en que ésta se haya cursado –tal como sí ocurre en otros bachilleratos- como criterios de selección.

El OCE planteó los siguientes cuestionamientos a ese mecanismo de ingreso que en el año 2016 sigue vigente:

En la práctica, los jóvenes aspirantes a esta opción educativa no pueden elegirla con un grado razonable de certeza de que ingresarán, aunque cumplan con los requisitos formales establecidos. [...] ¿En realidad confían en que, a falta de algo mejor, el azar estadístico es el método justo para escoger entre aspirantes? Es difícil imaginar que para los jóvenes sea claro y legítimo este procedimiento de justicia distributiva, como también parece inapropiado el mensaje emitido a los jóvenes en el sentido de descalificar su promedio de bachillerato porque no es un indicador confiable y suficiente de su preparación académica. (2001: 2-3)

La ausencia de otro mecanismo de selección propicia que ingresen tanto adolescentes recién salidos de la secundaria como jóvenes y adultos que interrumpieron sus estudios por algún tiempo, o bien, que ingresen personas con una trayectoria escolar inconclusa de otros sistemas de bachillerato. Los grupos que así se conforman en el aula son heterogéneos, en cuanto a la diversidad de edades, y de antecedentes académicos, lo que supone un gran reto para la práctica docente.

Al eliminar el examen de ingreso como parte de una política de equidad, de inclusión social, cabe hacer un señalamiento. Aunque cada año se admiten 350 estudiantes de primer ingreso para cada plantel en la modalidad escolarizada, de acuerdo al Informe Anual de Actividades del ex director general del IEMS, Juventino Rodríguez Ramos, en el 2008 egresaron 1750 estudiantes, lo cual significa que aproximadamente 100 estudiantes por plantel concluyeron exitosamente sus estudios, considerando que hasta esa fecha estaban en operación 15 planteles del IEMS y que aún no había egresados del plantel Venustiano

Carranza. Aun cuando el procedimiento de ingreso pretende dar las mismas oportunidades a todos los aspirantes, tiene la limitación del número de lugares programados en cada plantel, por lo que no logra el propósito de la inclusión en su totalidad. En relación al número de egresados, cabe preguntarse qué sucede con quienes no lograron concluir sus estudios, cuáles fueron las razones por las que abandonaron la escuela, o si aún se encuentran allí inscritos, sin entrar a las aulas. Esos estudiantes de algún modo siguen excluidos, pues es una tarea del Estado en general, y de la institución escolar en particular garantizar el derecho a la educación de todas y todos. Así está consagrado en el artículo 3º constitucional a partir del año 2010 al establecer la obligatoriedad de la educación media superior.

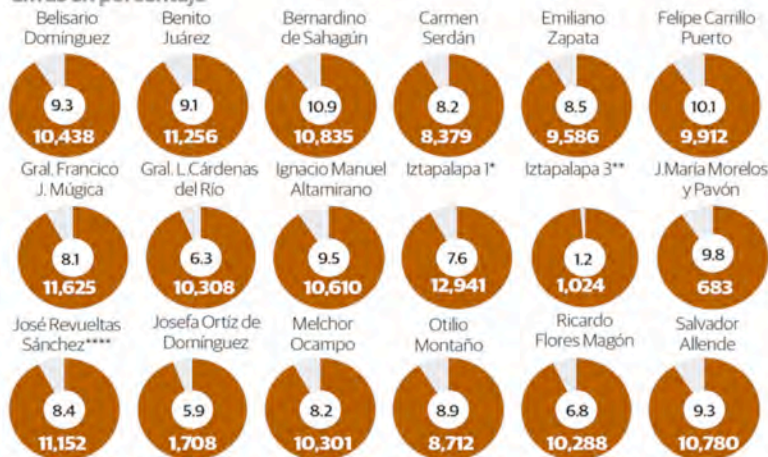
Pero los números son fríos. En un dato histórico, según información proporcionada por el Subdirector de Coordinación del plantel “Salvador Allende” en abril de 2008, de 38 mil 433 estudiantes que se habían inscrito en el Sistema desde su fundación, hasta el 2008, habían egresado 5 mil 333 estudiantes. Esto significa una eficiencia terminal de 13.8%, cuando Zorrilla (2008) subraya que un índice de 60% en el egreso de las escuelas de educación media superior es un bajo nivel. En información más reciente, Bracho (2012) encontró que el número de egresados, de 2002 a 2012, el número total fue de 12,722 alumnos.

Una nota periodística del año 2015, cuya fuente –señala- es el propio IEMS, indica que el ingreso a las preparatorias del Gobierno del D. F., hasta el año 2013, fue de 173 mil 139 estudiantes, y el egreso es de 14 mil 671, “es decir, apenas ocho por ciento, cuando a nivel nacional el porcentaje de egreso fue de 52 por ciento” (Gutiérrez, 2015). Esta misma nota incluye una gráfica que reproduzco a continuación (figura 8), pues contiene la información del total de estudiantes que han ingresado a cada plantel, y el porcentaje de egreso de cada uno.

## Eficiencia por plantel

A continuación se presentan los porcentajes de egresados de cada IEMS de acuerdo con el número de matrículas inscritas desde 2001.

Cifras en porcentaje



\* Considera estudiantes de las generaciones 1999-1, 1999-2, 2000 y 2001.

\*\* Inició operaciones hasta el ciclo 2010-2011.

\*\*\* Inició operaciones hasta el ciclo 2011-2012.

\*\*\*\* Inició operaciones hasta el ciclo 2007-2008.

\*\*\*\*\* Inició operaciones hasta el ciclo 2011-2012.

Iztapalapa 4\*\*\*  
Vasco de Quiroga\*\*\*\*\*  
cifras sin especificar

Fuente: IEMS

**Figura 8 Educación. Eficiencia por plantel IEMS DF**

Fuente: Gutiérrez, Ivette. Prepas del GDF, peor que en Oaxaca: en 10 años egresa apenas 8%. *Diario La Razón*. 10 de agosto de 2015. Recuperado de <http://www.razon.com.mx/spip.php?article272201>

Aun cuando pueda ponerse en duda la veracidad de la información dada por ese periódico por su filiación política contraria al Gobierno de la Ciudad de México, las cifras no distan mucho de las que, por otros medios, se han dado acerca del número de egresados en las preparatorias del IEMS. Lo que de ningún modo es alentador. También podría aducirse que la baja eficiencia terminal es un problema generalizado sobre todo en la educación media superior en todo el país, aunque eso debe constituir un fuerte llamado de atención hacia las políticas educativas que se han implementado en este tipo de educación, pues ha mantenido desde hace tiempo, como lo afirma Zorrilla (2015) un «carácter selectivo y excluyente», como puede verse en el capítulo anterior. El IEMS no escapa a esa situación, pese a contar

con un programa de beneficio social como lo son las becas, de las que se habla en el siguiente apartado.

### **Becas en el IEMS**

Un elemento que ha de considerarse en la expansión y cobertura de la educación media superior en el DF es la creación de la Secretaría de Educación, ya que no existía en esta entidad. El surgimiento de esta dependencia está vinculado a los resultados del proceso electoral del año 2006, donde es elegido Marcelo Ebrard Casaubon como Jefe de Gobierno. Así, en 2007 quedó al frente de esa nueva dependencia el Dr. Axel Didriksson Takayanagui, quien hizo varias propuestas para impulsar al DF como una “ciudad del conocimiento”, y señaló a la educación media superior como uno de los pilares de dicho proyecto.

Entre las acciones emprendidas por Didriksson al frente de la nueva Secretaría de Educación en el DF, se instituyó un *Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal* (Prepa Sí), dirigido a los estudiantes de bachillerato de las diferentes instituciones educativas públicas localizadas en esta entidad. Dicho estímulo consiste en una beca económica, que tiene el propósito de evitar que los jóvenes que se encuentren inscritos en este nivel escolar abandonen sus estudios. Rodríguez (2009) señala que este programa “consume el doble de los recursos que el conjunto de las preparatorias del IEMS (2009: parr. 7)” lo cual indica hacia dónde se inclinaron los intereses de la esa administración; es decir, hacia una política asistencialista, de beneficio político para el partido en el poder dentro de la Ciudad de México.

Cabe mencionar que en el IEMS existe un programa semejante desde mediados del año 2006. Mediante ese programa se otorga una beca a los estudiantes considerados como regulares, a través de distintos criterios. El monto de la beca equivale a medio salario mínimo

mensual vigente en el D. F. Sus objetivos son: “disminuir la deserción escolar, atenuar la situación económica del estudiantado, incentivar el desempeño académico que le permita continuar con sus estudios y realizar las diversas actividades académicas para concluir satisfactoriamente el ciclo de tres años” (Gobierno del Distrito Federal, 2008: 221). Con la instauración del programa *Prepa Sí*, esta beca pierde cierto sentido, pues de cualquier forma se les otorga con el sólo hecho de encontrarse inscritos, sean o no estudiantes regulares.

En este aspecto, Bracho (2012) señala, como una debilidad en el IEMS, que el monto destinado a la asignación de becas disminuyera, pues “podría estar generando un problema de permanencia, dado que quienes acceden, por lo general, son personas de bajos recursos” (2012: 41). Parece que estos recursos han disminuido debido a la asignación de la Beca Prepa Sí a un mayor número de estudiantes de educación media superior, no sólo a las preparatorias del IEMS.

Según una nota periodística (Rodea, 2015), en el Informe de Seguimiento de las Recomendaciones 2013-2015 elaborado por el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal, se reporta que la ayuda proporcionada mediante las becas no ha conseguido frenar la deserción escolar. Menciona que la *Beca Prepa Sí* se otorga, por un lado, a alumnos que no se encuentran en riesgo de desertar por cuestiones académicas; y, por otro lado, “un 32.6 por ciento de los becarios manifiestan que trabajan para obtener recursos que les permitan seguir estudiando” (Rodea, 2015: s/p), es decir, la beca contribuye a solventar algunos gastos, pero no cubre todas sus necesidades.

En algunos casos, como indica Bracho (2012), la *Beca Prepa Sí* es un incentivo para que los estudiantes se inscriban para recibir ese beneficio, pero eso no significa que avancen en la conclusión de sus estudios de bachillerato. A esta situación se suma el hecho de que, en

las preparatorias del IEMS, no se pide a los estudiantes un promedio mínimo para permanecer inscrito o un cierto número de materias aprobadas, por lo que pueden continuar recibiendo el monto de la beca, sin ocuparse de sus estudios.

### **Personal docente**

Uno de los requisitos que se pide a los aspirantes a profesores en el IEMS es que posean título profesional en la disciplina que corresponda a la materia del plan de estudios (por ejemplo, si la asignatura es matemáticas, el perfil profesional que se requiere es matemático; si es historia, se requiere ser historiador; si es biología, ser biólogo, etcétera), y que realicen un Curso Taller de Formación Docente en Educación Media Superior, impartido por la UNAM (GDF, 2006). Una vez que lo aprueban, están en condiciones de ingresar a la planta docente.

Desde el inicio de las preparatorias hasta el año 2008 los profesores habían estado contratados por honorarios, y no existía –ni hasta el presente- un tabulador salarial que haga algún tipo de distinción entre ellos. Así, todos los docentes obtienen la misma remuneración, sin importar la antigüedad, los estudios de posgrado, el número de horas frente a grupo, el número de estudiantes que atiendan en cada uno de ellos, o de estudiantes tutorados, ni el número de estudiantes a quienes se les dirige la investigación del Problema Eje.

Con Marcelo Ebrard, llegó a la dirección del IEMS una administración que realizó modificaciones en el SBGDF, la de Juventino Rodríguez Ramos, de quien se habló en renglones anteriores. En lo que respecta al área docente, hubo presión de los académicos para lograr su reconocimiento como trabajadores de base, y como grupo organizado dentro de un sindicato. En el año 2008, se habla ya de la existencia del Docente Tutor Investigador (DTI), reconocido como trabajador del Gobierno del DF.

Bajo esta dirección fue creado el sistema semi-escolarizado en las preparatorias del D. F., con formas de contratación distintas para los docentes que ahí laboran cuya denominación es como asesores, son contratados por tres meses, en el régimen de pago por honorarios. Lo mismo ocurre con los profesores de Lengua Náhuatl, que se torna una asignatura optativa dentro de los 17 planteles. Como nota aclaratoria, cabe señalar que hasta el 2007 esta asignatura sólo se impartía en dos planteles: Milpa Alta y Salvador Allende.

Los docentes del sistema escolarizado se encuentran contratados por tiempo completo (ocho horas diarias), cuentan con un cubículo propio, una computadora dentro de éste, un escritorio, un sillón, dos sillas y un librero. Sus horarios frente a grupo son de un promedio de ocho a diez horas por semana. El resto del tiempo lo emplean –o deberían hacerlo- en la atención en tutoría y en investigación. Esto significa que trabajan con tres o cuatro grupos, como máximo. Éstos están conformados por 25 estudiantes.

En este apartado cabe mencionar que a partir del reconocimiento a dos sindicatos por parte de la Junta Local de Conciliación y Arbitraje, la vida institucional cambia, por el protagonismo que tienen ambas organizaciones gremiales. Una de ellas, el SITIEMS, consigue su registro con la mayoría de los trabajadores administrativo; el otro, el SUTIEMS, con predominancia del personal docente. Este sindicato logra negociar con las autoridades del IEMS beneficios para sus agremiados, entre ellos incidir en cuestiones académicas, y que se reconozca su triple labor como docentes, tutores e investigadores. En el siguiente subapartado describo algunas características de la tutoría.

### ***Tutoría***

Un aspecto relevante de este sistema escolar está dado por la atención tutorial que proporciona el Docente-Tutor-Investigador. La tutoría se entiende como una actividad que



éste desempeña para desarrollar su labor docente, “así como al desarrollo de sus estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de atención a la diversidad de necesidades de los estudiantes y de la evaluación de los aprendizajes” (IEMS, 2006b, p. 38). Es una atención personalizada que se realiza desde el ingreso del estudiante hasta que concluye sus estudios. La forma en que opera es que a cada docente se le asignan un máximo de 15 estudiantes, que pueden o no formar parte de la población de los grupos que atiende. Al respecto, cabe mencionar que las aulas de cada plantel están diseñadas para albergar a un máximo de 26 estudiantes, por lo que la conformación de los grupos generalmente se encuentra integrado por ese número de educandos.

El papel institucional de la tutoría está relacionado con lo que en este modelo educativo se define como dos dimensiones de ésta: la asesoría académica y el seguimiento y acompañamiento del tutorado. Sería interesante conocer la incidencia de la tutoría en el proceso formativo de los estudiantes y en el egreso, y si dentro de la institución se cuenta con información al respecto, por tratarse de un elemento curricular con ciertas especificidades dentro de la misma.

El marco normativo del IEMS establece que los estudiantes cuenten con...

asesorías permanentes para la solución de los diversos problemas académicos que se les presentan, por lo que la asistencia es obligatoria. En los primeros semestres las asesorías desempeñan también otras importantes funciones, entre ellas: reforzar la motivación de los estudiantes, darles las orientaciones pedagógicas necesarias para que estudien de manera efectiva; indicar trabajos especiales para la solución de problemas y resolver dudas, entre las más importantes. Será una actividad obligatoria a cargo del docente-tutor, cuyo propósito es orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de su asignatura (IEMS, 2006b: 38).

Sin embargo, el carácter obligatorio de la asistencia a la asesoría se menoscaba desde el momento en que al estudiante no se le exige el cumplimiento de esa actividad. En la práctica, en el comprobante de inscripción o reinscripción («horario») que se proporciona al

estudiante al inicio de cada semestre, no se agrega el horario de asistencia a dichas asesorías. Tampoco se le proporciona al estudiante un Reglamento en el que se indique, además del horario de este espacio académico, las horas de estudio que ha de dedicar a cada asignatura.

### **Infraestructura y servicios de apoyo**

Como parte de las instalaciones necesarias para desarrollar las actividades de docencia y estudio, en cada plantel del SBGDF existe una biblioteca, laboratorio de cómputo, sala de Internet y laboratorio de ciencias, así como cubículos de estudio para los estudiantes. Existen también aulas digitales, aunque el acceso a las mismas es restringido.

Cada plantel cuenta con personal pedagógico, que actualmente forma parte del equipo docente. Cuando se integró este equipo al trabajo en los planteles, tenía unas funciones más bien de apoyo a los docentes, pero en las últimas administraciones del IEMS, por cuestiones presupuestales se les incorporó a la docencia.

Entre el personal de apoyo, se cuenta con dos médicos en cada plantel, para brindar Atención de Primeros Auxilios y Educación para la Salud, uno para cada turno existente en las preparatorias. Son responsables de hacer una valoración del estado nutricional de los educandos, y de dar seguimiento a sus condiciones de salud. Asimismo, estos profesionales, en coordinación con otras instancias del GDF han de impartir cursos, talleres, conferencias, etcétera, relacionadas con diversos temas.

Asimismo, en la mayoría de los planteles se cuenta con una cancha deportiva, equipada con canastas, porterías y balones para fútbol, basquetbol y voleibol.

El Gobierno del D. F. definió que los planteles se diseñaran para albergar a una matrícula reducida, con una población de alrededor de mil quinientos alumnos. Sin embargo, con la puesta en marcha del sistema semi-escolarizado, en agosto de 2007, este criterio ya no

es vigente pues cada plantel cuenta con una población estudiantil superior a esa cantidad. A esto se suma que existe una cantidad considerable de estudiantes que no logran egresar en la cohorte respectiva, por lo que las instalaciones resultan ser insuficientes para la población total de estudiantes y docentes de las modalidades escolarizada y semi-escolarizada.

Fue también en el año 2007 cuando se creó la preparatoria “José Revueltas” en la delegación Venustiano Carranza, ya que en esta demarcación no existía ningún plantel del SBGDF. Ésta se convirtió en el plantel 17 del Sistema. Su inicio se dio de la misma forma en que fue el comienzo de algunos de los otros planteles, es decir, en instalaciones provisionales, con una matrícula de 150 estudiantes, aproximadamente. A pesar de las constantes solicitudes que hicieron padres y madres de familia, estudiantes y profesores de ese plantel, las primeras generaciones egresaron sin ver las instalaciones definitivas, sin haber contado con laboratorios para las prácticas de las materias de Física, Química y Biología.

En el 2010 se abrió un tercer plantel en la delegación Iztapalapa, con instalaciones prestadas por una congregación religiosa. En el año 2013 se abrieron otras dos preparatorias, una en la delegación Álvaro Obregón, y otra más en Iztapalapa, con lo que esta demarcación política cuenta con cuatro planteles.

En el año 2016, el IEMS cuenta con un total de 20 planteles, con lo que amplió su cobertura en 14 delegaciones políticas. Las delegaciones Cuauhtémoc y Benito Juárez aun no cuentan con un plantel del IEMS. Esta situación puede atribuirse a que en esas dos demarcaciones políticas se concentra el mayor número de escuelas de educación media superior en la Ciudad de México.

### **Características curriculares**

Un rasgo determinante en el Modelo Educativo del IEMS es considerar al estudiante como el centro del proceso educativo. En palabras de la propia institución: “el estudiante constituye el principio y el final de las acciones; [...] de la organización y las normas, cuya misión es poner en lugar central la formación académica del estudiante y apoyarlo en su trayectoria durante el bachillerato” (IEMS/SBGDF, 2006b: 44). Bajo este supuesto, se pide al estudiante asumir responsabilidad ante las actividades que la escuela le solicite para su mejor aprovechamiento. Se le insta a que construya aprendizajes significativos, así como también una identidad personal que le permita poseer distintos enfoques para construir la realidad y un futuro viable (IEMS/SBGDF, 2006b).

En renglones anteriores se mencionó que, bajo el principio de la inclusión social como una política del GDF, la población estudiantil de las preparatorias es heterogénea. Tan es así, que también ingresan jóvenes con necesidades especiales, y para ello la infraestructura de algunos planteles se encuentra adaptada para que puedan desplazarse sin dificultades, y que de ese modo no exista la discriminación hacia ellos. Aquí cabe preguntarse si el propio sistema propicia que dichos jóvenes puedan sentirse incluidos en el ambiente escolar y con sus compañeros, y si los docentes cuentan con la formación suficiente para alternar con las necesidades educativas de esos estudiantes y las de los demás.

Otra de las características de las preparatorias del Gobierno del DF es su flexibilidad curricular. Es un bachillerato general, propedéutico, presencial, en el que se cursa un total de 38 asignaturas (tabla 4). Es flexible, al grado de que a partir del segundo semestre los estudiantes pueden inscribirse en asignaturas que correspondan a semestres más avanzados.

Esto permitiría que algunos jóvenes concluyeran este ciclo escolar antes de los tres años. Sin embargo, esto ha sido más bien excepcional.

**Tabla 4 Asignaturas Plan de estudios Preparatorias del IEMS DF**

Semestre	Asignaturas
1°	Matemáticas I Física I Lengua y Literatura I Filosofía I Planeación y Organización del Estudio I Computación I
2°	Matemáticas II Física II Lengua y Literatura II Filosofía II Planeación y Organización del Estudio II Computación II
3°	Matemáticas III Química I Lengua y Literatura III Filosofía III Historia I Artes Plásticas I
4°	Matemáticas IV Química II Lengua y Literatura IV Filosofía IV Historia II Artes Plásticas II Inglés I
5°	Biología I Historia III Música I Inglés II Matemáticas V Optativa del área de ciencias Optativa del área de humanidades y artes
6°	Biología II Historia IV Música II Inglés III Optativa del área de humanidades, de artes o de ciencias Problema Eje

Fuente: IEMS D.F. Recuperado de <http://www.iems.df.gob.mx/ext.php?id=2&que=2>

Como puede observarse en la tabla anterior, cinco de esas asignaturas corresponden a Matemáticas, otras cuatro a Lengua y Literatura, y la misma cantidad a Filosofía y a Historia. Puesto que, sin que exista una seriación entre ellas, estas materias están programadas para ser alternadas, no continuas en el mismo ciclo escolar, es poco probable que un estudiante al estar inscrito en tres asignaturas de matemáticas, por ejemplo, pueda aprender los conocimientos de todas ellas en el mismo periodo escolar<sup>5</sup>.

Cabe señalar que desde la administración escolar no existe impedimento alguno para que un estudiante se inscriba de ese modo, si así lo decide. Existe un plazo máximo de nueve semestres para cursar el bachillerato. En caso de no concluir en la modalidad escolarizada, el estudiante puede inscribirse en la semiescolarizada del mismo Sistema.

Se trata de un currículum flexible, pero quienes ingresan a las preparatorias del GDF lo hacen a primer semestre. Aun cuando hayan cursado estudios previos en otras escuelas de bachillerato, no existe la revalidación de materias. La justificación a esta política es que el modelo educativo es totalmente distinto a los demás.

Esta situación se presenta también para aquellos jóvenes que no concluyen sus estudios dentro del IEMS. Para efectos de certificación, se valida la historia académica con una equivalencia numérica. Por lo anterior, el IEMS comparte un problema que padece el subsistema de bachillerato en todo el país, que es la ausencia de movilidad entre las distintas instituciones de educación media superior, dado el impedimento de las equivalencias entre planes y programas de estudio.

Se encuentra que las dificultades que enfrenta el modelo educativo del IEMS son de diverso tipo. Para los intereses de esta investigación, ha bastado con presentar el contexto en

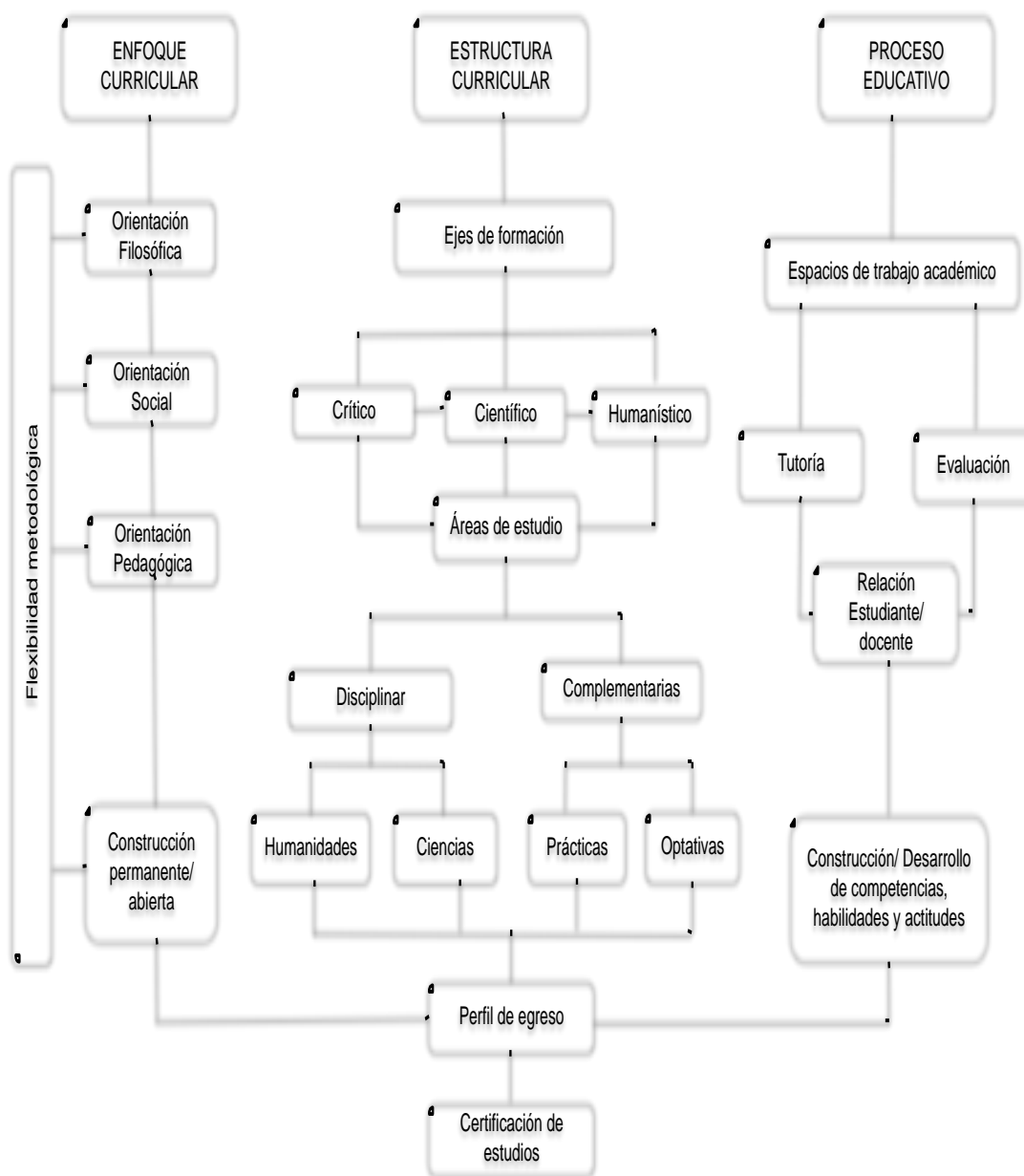
---

<sup>5</sup> Lo menciono porque en mi experiencia como responsable de Servicios Escolares noté que algunos estudiantes inscribían esas materias en el mismo semestre.

el que surge el IEMS y esbozar cuál es su identidad, sus elementos constitutivos. Ahora continuaré con las características de su enfoque curricular y sus elementos y estructura curricular.

En resumen, puede afirmarse que el modelo curricular que se implementa en las preparatorias incorpora algunas propuestas conceptuales y metodológicas, tales como flexibilidad curricular, educación centrada en el estudiante, competencias, evaluación formativa, tutorías académicas, que formaban parte del discurso pedagógico innovador (Cfr. Díaz y Lugo, 2004) en el tiempo en el que surgen las preparatorias del IEMS, es decir, en el año 2000. Hasta la fecha, en el año 2016, no se ha hecho una evaluación del plan y los programas de estudio; tampoco de los procesos de evaluación de aprendizajes, ni del proceso de certificación, pese a las críticas que propios y extraños han hecho a esos elementos curriculares (ver Bracho, 2012; Gaspar, 2001; Moreno, 2011).

A fin de facilitar la comprensión de los elementos curriculares que integran el Proyecto Educativo de las preparatorias del Gobierno del D. F., enseguida se reproduce un esquema (figura 9), donde se muestran el enfoque curricular, la estructura curricular, y los elementos del proceso educativo, para la formación, egreso y certificación de estudios (Instituto de Educación Media Superior, 2006b).



**Figura 9 Elementos curriculares del Proyecto Educativo del IEMS DF**

Fuente: Proyecto Educativo SBGDF (Instituto de Educación Media Superior, 2006b). Recuperado de <http://www.iems.df.gob.mx/ext.php?id=2&que=2>



### **Enfoque curricular**

Uno de fundamentos del plan de estudios del IEMS se refiere al enfoque curricular, cuya orientación se divide en cuatro apartados que son:

1. Orientación filosófica: aquí se otorga un papel relevante al saber vivir y al saber convivir en el que han de desenvolverse los estudiantes. En una realidad cambiante –menciona el documento- el sujeto debe asumirse de manera responsable de sí mismo, tener la capacidad para participar de un modo activo en una comunidad, al saber encontrar respuestas a los problemas y plantear alternativas de intervención. Se busca que se desarrollen actitudes tales como: la imaginación, intuición, creatividad, sentido del humor y empatía hacia los demás (Instituto de Educación Media Superior, 2006b).
2. La orientación social: se define que la educación tiene un papel social, por lo que ha de colaborar en la eliminación de las desigualdades al “propiciar la reinserción del sujeto en lo social y en lo colectivo mediante la diversificación de la esfera de las opciones” (Instituto de Educación Media Superior, 2006b: 14); a formar a un sujeto que no sea individualista; a construir identidades situadas en una realidad diversa.
3. Orientación pedagógica: tiene como base la flexibilidad, que, afirma, “permite el desarrollo de diversos procesos, propicia la participación de los actores involucrados” (Instituto de Educación Media Superior, 2006b: 17) a fin de que éstos propongan opciones a los procesos, aunque no se aclara cuáles son o pueden ser esos procesos. Habla también de recuperar tradiciones educativas valiosas, sin

mencionar cuáles serían éstas. Desde esta perspectiva, la estructura curricular del Proyecto Educativo del IEMS se encuentra definida por tres ejes de formación:

- La formación crítica
  - La formación humanística
  - La formación científica
4. Proyecto educativo abierto: en este eje se alude a la flexibilidad en la que – afirman- se sustenta el Proyecto Educativo, en el que se espera que los docentes participen en su construcción permanente, con el fin de enriquecer sus propias prácticas y los ámbitos que constituyen al modelo educativo.

Otros aspectos propios de los espacios de trabajo académico, las áreas de estudio y de la conceptualización de la evaluación del aprendizaje que compone el Proyecto Educativo del IEMS se mencionan a continuación.

### **Estructura curricular**

Los espacios de trabajo académico están conformados por el trabajo grupal y la tutoría. El trabajo grupal se realiza en sesiones de una hora u hora y media, con un grupo de aproximadamente 25 estudiantes. Cabe aclarar que en el documento Proyecto Educativo (Instituto de Educación Media Superior, 2006b) se remarca que el término «clase» es opuesto a la concepción educativa que –a decir de los autores de dicho texto- sustenta al modelo educativo de las referidas preparatorias, por tener una connotación tradicionalista (Instituto de Educación Media Superior, 2006b: 25), donde la atención docente está centrada sólo en el aula.

Como espacio académico, se considera la atención tutorial a los estudiantes. La importancia de la tutoría radica en que es “una actividad permanente e intrínseca la labor del

docente-tutor, así como al desarrollo de estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de atención a la diversidad de requerimientos de los estudiantes y de la evaluación de aprendizajes” (Instituto de Educación Media Superior, 2006b: 27). Se establece a través de dos dimensiones: la primera como asesoría académica, en la que los estudiantes acuden con los profesores para solucionar problemas y resolver dudas. La segunda dimensión alude a la identificación de las necesidades y situaciones particulares de los estudiantes durante su permanencia escolar.

Aunque se indica que en el proceso de aprendizaje el papel de estudiante es central, la participación de éste parece estar delimitada a tener “la oportunidad de hacer preguntas con respecto a los asuntos que expone el docente, quien las aborda en la medida en que juzgue que pueden ser de interés general” (Instituto de Educación Media Superior, 2006b: 37).

Del docente se dice que su función “no es la de simple transmisor de los conocimientos, sino más bien la de constituir un ejemplo intelectual y moral para los estudiantes y la de transmitir experiencias que hacen más expedito el proceso de aprendizaje” (Instituto de Educación Media Superior, 2006b: 37). A lo anterior se agrega que ha de registrar la asistencia de los estudiantes a las actividades de trabajo académico, ya sea en el aula, en los laboratorios, a las horas de estudio o a la tutoría.

En cuanto a la evaluación de aprendizajes, interesa destacar los señalamientos académico-administrativos para el egreso de los estudiantes. La normativa para la expedición del certificado de estudios del IEMS dispone que al término del plazo establecido el estudiante haya cubierto 38 asignaturas (Anexo B), cinco de las cuales se denominan optativas –que deben cursarse entre las opciones que hay en el área humanista, de ciencias experimentales y matemáticas- y una denominada Problema Eje, que es obligatoria, que se imparte en la modalidad de seminario, dirigido por un profesor que funge como director en la elaboración

de un proyecto de investigación. El siguiente apartado describe con mayor detalle las normas que rigen la elaboración del Problema Eje dentro del IEMS.

### **3.2 El proceso de certificación y el Problema Eje**

La normativa del IEMS establece que para obtener el certificado de terminación de estudios los estudiantes deben realizar un proyecto de investigación, denominado Problema Eje. Los requisitos administrativos son: haber aprobado el 80% de las asignaturas que integran el Plan de Estudios, que consta de un total de 38 asignaturas (Anexo A) cinco de las cuales se denominan optativas –que deben cursarse entre las opciones que hay en el área humanista, de ciencias experimentales y matemáticas; presentar un plan de trabajo y un cronograma de actividades que debe registrar en Servicios Escolares, e inscribirse a la materia Problema Eje en el sexto semestre, que se imparte en la modalidad de seminario .

El propósito educativo de este trabajo académico es lograr que el estudiante cumpla con el perfil de egreso propuesto por la institución. A través de dicho texto se espera que el estudiante reúna los conocimientos desarrollados en su trayectoria académica. En ese sentido, surge la duda acerca de la forma como los estudiantes podrían integrar dichos conocimientos, pues el Problema Eje aborda un tema de una disciplina, pero no incluye todas las materias estudiadas. Lo que significa es que se dejan algunos temas fuera.

El tema de la investigación depende de los intereses del estudiante. Puede ser un trabajo que replique un experimento o un teorema matemático; la presentación de una obra pictórica, una representación teatral; la elaboración de una monografía; una demostración culinaria o de habilidades musicales, una muestra fotográfica, un *performance*, etcétera. En la elaboración de este trabajo académico se pretende que el estudiante dé muestra de los

conocimientos y habilidades adquiridos, y que tal desempeño refleje el perfil de egreso (Anexo B) contenido en el plan de estudios.

Me interesa destacar que los géneros textuales que los estudiantes de las preparatorias del Gobierno del D. F. deben desarrollar en la elaboración del Problema Eje son: ensayo, monografía, reporte de investigación, o bien un trabajo teórico-práctico de artes plásticas. Hay varias posibilidades para los estudiantes de presentar el trabajo escrito, aunque será importante advertir qué piensan los estudiantes acerca de producir un texto con un lenguaje académico.

Al referirme a las prácticas de escritura escolar, en la producción de un texto académico que permitirá al estudiante de las preparatorias del Gobierno del Distrito Federal egresar, se involucran tanto las características académicas de los alumnos –en alguna medida desarrolladas por el curriculum escolar-, como las particularidades que tiene su condición como estudiantes en dicha institución, puesto que la elaboración y exposición oral de un trabajo de investigación no se solicita a estudiantes de otros subsistemas de bachillerato para su egreso; dicha situación implica también la construcción de significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil, en el contexto específico de dichas escuelas.

De igual manera, implica ciertas posturas y actitudes de los alumnos frente al conocimiento y al trabajo escolar, ya que, como indica Lerner (2001), un proyecto implica un proceso de producción-interpretación de conocimientos, a partir de la lectura y la escritura, puesto que ambos procesos...

se interrelacionan permanentemente: leer “para escribir” resulta imprescindible cuando se desarrollan proyectos de producción de textos, ya que éstos requieren siempre un intenso trabajo de lectura para profundizar el conocimiento de los contenidos sobre los que se está escribiendo y de las características del género en cuestión; recíprocamente, en el marco de muchas de las situaciones didácticas que se plantean, la escritura se constituye en un instrumento que está al servicio de la lectura, ya sea porque es necesario tomar notas para recordar los aspectos fundamentales de lo que se está leyendo o porque la comprensión del texto requiere que el lector elabore resúmenes o cuadros que lo ayuden a reestructurar (sic) la información provista por el texto (Lerner, 2001:145).

El planteamiento de Lerner (2001) evidencia que el proceso de escritura, en la producción de textos escolares, implica leer para escribir y escribir para leer. Involucra, de ese modo, un proceso recursivo al planificar, desarrollar y valorar una y otra vez lo escrito. Habría que decir que nos encontramos con la realización de tareas híbridas; es decir, “aquellas cuya resolución exige leer y escribir y que poseen los rasgos propios de la comprensión y de la producción de discurso (Bracewell, Frederiksen y Frederiksen, 1982; Spivey, 1997, como se citó en Miras, Solé, Castells, 2013: 428). Parte del potencial epistémico que poseen tales tareas híbridas radica en la recursividad del proceso de leer textos que permitan ir al texto escrito y retornar a la lectura para comprender y organizar las ideas que se expondrán en el escrito (Miras, Solé, Castells, 2013). Este proceso implica una tarea que puede no ser atractiva, mucho menos productiva en términos de construcción de conocimientos, si no se tiene claro que elaborar un texto académico implica la escritura –y lectura- de decenas de páginas, además del manejo del lenguaje propio de la comunidad de la que se forma parte, o a la que el escritor desea pertenecer.

Una estrategia didáctica para lograr que los estudiantes realicen una práctica de escritura con tales características, es la elaboración de proyectos. Como lo expone Díaz (2005), “el aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (Díaz, 2005: 30). La escritura del Problema Eje parte del interés del estudiante por algún tema en el que centrará su atención y esfuerzo durante al menos un semestre, bajo la guía de un docente del propio plantel, denominado director.

El director de problema eje participa en la calificación del trabajo escrito y en la evaluación de la réplica oral que el estudiante realice de su investigación. Hay otras dos

figuras que intervienen en este proceso de evaluación terminal: un docente que revisa el trabajo en el contenido disciplinar y en general en cuanto a otros aspectos, que pueden ser secundarios o que influyan directamente en el trabajo de investigación.

El otro participante es un integrante de una instancia llamada Comisión Evaluadora, que está conformada por un profesor de cada una de las doce academias (Artes Plásticas, Biología, Computación, Filosofía, Física, Historia, Inglés, Lengua y Literatura, Matemáticas, Música, Planeación y Organización del Estudio, Química) que constituyen el conjunto de disciplinas que integran el currículum formal del sistema, ilustradas en el siguiente cuadro (tabla 5).

*Tabla 5 Asignaturas agrupadas por áreas Plan de Estudios Preparatorias del IEMS DF*

CIENCIAS	HUMANIDADES	PRÁCTICAS
Matemáticas	Filosofía	Planeación y Organización del Estudio (POE)
Física	Lengua y Literatura	Computación
Química	Historia	Inglés
Biología	Artes Plásticas	
	Música	

FUENTE: Elaboración propia

Una vez que el estudiante defiende su trabajo de investigación frente a este jurado, éste le pide que se retire para que deliberen sobre el resultado de su exposición. Para facilitar esta tarea, existe un formato denominado “Acta de Evaluación de Réplica Oral”, que contiene los rasgos que han de calificarse tanto en el producto escrito como en la exposición misma. A cada uno de ellos se le asigna un número. Se hace el promedio de esas cifras y la cantidad que se obtiene representa la calificación numérica que se asentará en el certificado de terminación

de estudios de bachillerato del estudiante en cuestión. Así concluye este procedimiento evaluativo para la certificación del estudiante.

Aquí cabe mencionar que los docentes que participan en este proceso quizá hayan sido profesores del educando. De ser así, tal vez en alguna medida influya en ellos estar al tanto de la trayectoria académica del estudiante. Aunque también es necesario decir que aún en el caso de que conociera esa trayectoria, en el procedimiento de evaluación terminal no existe algún mecanismo que contemple los antecedentes ni el desempeño que haya tenido el estudiante en su permanencia en este sistema escolar. Un punto que considero crucial en el que coinciden los hallazgos de Bracho (2012) y los resultados que encontré en la tesis de maestría (Gaspar, 2011), es que profesores y estudiantes consideran que es ineludible que en la evaluación del Problema Eje se incluya la trayectoria académica.

Por su parte, Moreno (2011) señala que, al formar parte del proceso de egreso, el Problema Eje constituye una dificultad aún no resuelta por el IEMS. Para él, existen dos objeciones a la elaboración y presentación de un trabajo de investigación (Problema Eje). La primera es que, dado que el plan de estudios está dividido en asignatura, esa fragmentación no propicia la integración de los conocimientos; y la segunda es que, al atribuirle la condición de una asignatura más al Problema Eje, resulta ser una carga extra para el estudiante.

Aunado a esta cuestión en el aprendizaje del estudiante, se suma que, al no existir normas claras para la realización del seminario Problema Eje, en cada preparatoria se implementan prácticas docentes distintas para la misma asignatura. Por ejemplo, en algunos planteles se ha definido que sean los profesores de algunas academias quienes impartan un seminario sobre metodología de la investigación. En otros planteles todos los docentes están involucrados en esa tarea, y las academias ofrecen líneas de investigación; sin embargo, como



el estudiante elige con quien cursar la asignatura, puede ocurrir que algún docente tenga bajo su responsabilidad a muchos estudiantes, mientras otros tengan a algunos o a ningún estudiante. A este respecto, Bracho (2012) menciona que “los parámetros y criterios de evaluación sobre el desarrollo y exposición del Problema Eje son diferentes y no necesariamente compartidos por todos los profesores de un plantel y mucho menos por todos los docentes-tutores del IEMS DF.” (2012: 89). Lo anterior significa que se comparten las normas, en este caso para el egreso de los estudiantes, pero que varía en cada plantel la forma de implementarlas.

### **Asignaturas vinculadas con la escritura del Problema Eje**

Cabe mencionar que la materia de Planeación y Organización del Estudio (POE), que los estudiantes cursan en primer y segundo semestre, proporciona algunos elementos metodológicos para la realización de un proyecto de investigación. De igual modo, en la materia de Lengua y Literatura, los estudiantes realizan ensayos, monografías, que denominan producto-meta, con el propósito de que trabajen el lenguaje escrito, tras la lectura de diversos textos literarios. Para desarrollar el lenguaje oral, se pide a los estudiantes que expongan el texto elaborado.

Debido a que la materia de POE se cursa en los primeros dos semestres, puede ocurrir que el estudiante haya olvidado lo antes aprendido, al encontrarse en inscrito en el sexto semestre. Interesa destacar en este aspecto que no existe continuidad en la enseñanza de la escritura académica en un proyecto de investigación, ni en el aprendizaje de los géneros que componen los textos académicos con los que deberá elaborar el trabajo de investigación para concluir sus estudios de bachillerato.

La materia llamada Problema Eje supondría ser la opción adecuada para reforzar aspectos conceptuales y metodológicos, pero como carece de un horario establecido, abre la posibilidad a que la forma de concretarlo sea a través de acuerdos personales entre el estudiante y su respectivo Director de Problema Eje. Desde mi punto de vista, esa falta de formalidad propicia que se diluya la importancia de un evento académico que puede resultar valioso en la formación de los estudiantes, como lo es la escritura de un trabajo de investigación y su exposición oral. Como menciono en otro texto (Gaspar, 2011), para los estudiantes a quienes entrevisté, el contacto con la lectura, establecer un diálogo con los autores de textos, desarrollar sus propios argumentos a partir de ese diálogo, y plasmarlo en la escritura y reescritura de un trabajo escrito, además de la conversación con sus pares y con los profesores que los guiaron, fueron experiencias vividas con un significado profundo en su vida personal, que modificó el sentido de su lugar en el mundo. Es esa implicación la que puede tener la alfabetización académica, no sólo como un proceso de construcción de conocimientos y de desarrollo de habilidades –que por supuesto son importantes por sí mismas-, sino en la complejidad involucrada en la formación del estudiante como persona, en su participación en la sociedad más allá de la escuela, como ciudadanos críticos y reflexivos de su realidad.

Desde el punto de vista del currículo formal, corresponde a POE y a Lengua y Literatura, con sus respectivas asignaturas, iniciar las bases con las que los estudiantes sustentarán la elaboración del Problema Eje. Sólo que la manera como se lleva a cabo puede diferir del orden establecido. Bracho (2012) menciona que en algunos planteles son otras las materias, como Música (o Teatro, aun cuando formalmente no se encuentra en el Plan de Estudios, algunos profesores principalmente de la academia de Lengua y Literatura

implementan en algunos planteles, como iniciativa personal y profesional), las que abordan el aspecto de la exposición oral.

Como puede advertirse, hay divergencias notables entre los planteles en la realización del proceso de certificación, dentro de las academias también se presentan varias formas de abordarlo, y los contrastes son más notorios en las prácticas docentes. ¿Qué significan esas diferencias, por qué se presentan en la institución escolar?

### **Lo instituido y lo instituyente**

Esas discrepancias entre lo que establecen las normas y lo que ocurre en la realidad que construyen los actores del proceso educativo en las preparatorias del IEMS pueden ser comprendidas como aspectos de la complejidad que entraña la institución escolar.

Antes de continuar en el análisis de las preparatorias del Gobierno del D. F., es pertinente aclarar que el término «institución» es polisémico. Fernández (1994) establece: “[e]n su uso más antiguo, la palabra ‘institución’ alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas –formalizadas en el caso de las leyes- con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos” (1994: 35). Se entiende entonces que la institución involucra un conjunto de pautas a las que los individuos han de ceñirse dentro del grupo o grupos sociales en los que participa. Esas normas implican que deben ser cumplidas de manera obligatoria, so pena de hacerse acreedor –o acreedora- a alguna corrección.

Otra acepción que hace posible el entendimiento del término institución es la que da Ricœur al plantearla como una «estructura de convivencia de una comunidad histórica, irreductible a las relaciones interpersonales» (Ricœur, 1990: 244). Puede señalarse el carácter estructural e histórico de la institución, cuya existencia trasciende al individuo.

Por su parte, Fernández (1994), agrega que el término institución se ha empleado como sinónimo de establecimiento, con lo que adquiere connotaciones de materialidad. Hay que notar en esta acepción el carácter fijo, permanente, de la institución y de las normas y valores en ella enlazados.

Además, Fernández (1994) destaca que las instituciones existen...

en el nivel simbólico de la vida social a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita –en el discurso manifiesto y latente- o implícitamente –en la interacción misma. La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones de índole primaria permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable (1994: 35-36).

La institución posee una existencia material, concreta, pero también opera de forma simbólica en la mente de los individuos, en las representaciones, sentidos y significados que construyen a lo largo de su vida en su participación social a través de las normas y valores que los individuos hacen suyos.

Una aportación importante en el estudio de la institución proviene, de acuerdo con Fernández (1994), del análisis institucional de autores franceses como Loureau (1975, 1977), Lapassade (1974, 1977, 1980), y Barbier (1977). Su legado consiste en agregar una perspectiva dialéctica “a la consideración de la dinámica de lo institucional, y proponen discriminar en la operación concreta de las instituciones –como dimensiones complementarias siempre presentes– lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación)” (Fernández, 1994: 36). Desde este punto de vista, la institución revela su composición múltiple, dinámica, constante y variable al mismo tiempo.

Acercas de esos conceptos, lo instituido y lo instituyente, Gadotti (2003) los entiende de la siguiente manera en el contexto escolar: “[l]o *instituido* son las formas definidas como normas y los sistemas de valores considerados como unificadores de las acciones en el interior de la escuela y en todas las escuelas (...)” (Gadotti, 2003: 69. Cursivas en el original). En otras palabras, lo instituido se encuentra en el orden establecido plasmado en las reglas, en la organización expresa en ciertas funciones que permanecen más allá de los individuos, aunque sean éstos quienes internalizan las normas que le permitirán participar en la sociedad (Cuccaro, 2005: 2, en Pajkurić, 2012: 2). De ese modo, una institución encargada de lograr la transmisión cultural de las normas sociales, es decir lo instituido, es la escuela.

En cambio, “lo *instituyente* son las personas vinculadas a la vida de la institución, que expresan sus deseos, que construyen y reconstruyen espacios de acción en un proceso interactivo en el medio en que actúan” (Gadotti, 2003: 70. Cursivas en el original). Este elemento le imprime un sello particular a la institución escolar, debido a que es lo que las personas hacen, piensan, crean y recrean con lo instituido, a través de sus prácticas cotidianas. Esta noción remite a la subjetividad, a formas de pensamiento y de participación social, que pueden ser, como indica Fernández (1994) críticas a lo establecido. Dicho de otro modo, lo instituyente puede ser realizado mediante prácticas que cuestionen o propongan cambios a la condición inmutable de la institución.

Ambos componentes de la institución escolar permiten comprender por qué existen diferentes prácticas en cada plantel en torno al proceso de certificación, incluido en éste la elaboración del Problema Eje. Se trata, también en este aspecto, de una “cualidad idiosincrásica del quehacer de cada establecimiento, a pesar de sus semejanzas con otros de la misma índole” (Fernández, 1994: 27), pues aunque las condiciones en que surgieron la

mayoría de las preparatorias del IEMS puede decirse que son las mismas en términos generales, y la normativa es la misma para todos los planteles, las especificidades de su contexto socioeconómico o geográfico y la población, o poblaciones a las que atienden (urbana o urbana-rural, por ejemplo), trazan distinciones notables.

### **Conclusiones del capítulo**

Puede afirmarse que las preparatorias del IEMS surgieron como respuesta para satisfacer una demanda social: dar educación a sus habitantes, al margen de su condición económica, edad o promedio de egreso en la secundaria, con lo que las autoridades de la Ciudad de México impulsan el criterio de cobertura y equidad en la educación media superior. Pero no puede ignorarse que la aparición de estos planteles educativos también obedece a criterios políticos que inciden en la vida académica de esa institución, como se observó antes.

El modelo educativo posee unos rasgos que se han resaltado en este capítulo, sin dejar de obviar que el intento por consolidarlo no se ha concretado. La institución buscó desde su inicio atender a la población estudiantil que no tenía acceso al bachillerato general y que vive en una situación socioeconómica precaria. Por esa razón este subsistema admite estudiantes de cualquier edad, sin importar el promedio obtenido en la educación secundaria y sin mediar examen de admisión. El ingreso es aleatorio. Lo que se busca es que los estudiantes tengan igual oportunidad de ingreso, que haya equidad y que sea una educación gratuita.

Sin embargo, puede aseverarse que esta opción educativa padece las limitaciones que han tenido otras instituciones de educación media superior, donde el interés educativo se ha subordinado a intereses políticos. Tras quince años de existencia de este sistema educativo, ha vivido problemas con la elección de sus funcionarios, algunos de ellos carentes de una presencia académica significativa, sin una visión definida sobre las finalidades y la

trascendencia de la educación media superior en la vida de sus estudiantes y su papel en la sociedad contemporánea.

Una muestra que corrobora esta afirmación es la declaración dada por Freyja Doridé Puebla López, quien fue Directora General del IEMS del 1º de febrero de 2013 hasta el 13 de diciembre del 2014. En noviembre del 2013, declaró que “no conocía la institución” antes de su designación como directora. Luego de su nombramiento, el secretario general del Sindicato de Trabajadores del IEMS, en una nota periodística, declaró que Puebla “no cumple con los requisitos para ser directora porque no es licenciada, sino profesora de preescolar” (Guzmán, 2013: s/p). En la nota se asienta que en el currículo laboral de esta funcionaria es evidente que “no ha ocupado ninguna dirección en el terreno educativo” (Guzmán, 2013: s/p). Lo notorio en su trayectoria laboral es su relación con Alejandra Barrales, quien fue presidenta del PRD en el D. F. del 2008 al 2009, y electa Senadora por el D. F. en el periodo 2012-2015 en ese tiempo. Barrales es una figura política cercana a Miguel Ángel Mancera, Jefe de Gobierno de la Ciudad de México.

Desde el inicio de la institución han existido deficiencias que se han agravado con el paso del tiempo. Pese a que en la preparatoria Iztapalapa 1 se contaba con un documento base, denominado Proyecto Educativo, no existía un planteamiento explícito sobre las materias que debía cursar el estudiante desde el primer hasta el sexto semestre, tampoco existían programas para cada una de ellas. Y menos aún, se tenía una forma definida de evaluar a los educandos, ni de considerar que la evaluación forma parte del proceso didáctico-pedagógico de la enseñanza y el aprendizaje. Han pasado más de 15 años y aunque ya se cuenta con programas de cada materia, sus contenidos siguen estando fragmentados, aislados unos de otros. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, pese a las observaciones que

desde diferentes instancias se han pronunciado al respecto (Bracho, 2012; Gaspar, 2011, Moreno, 2011), sus criterios siguen inamovibles.

Un aspecto que destaca Herrera (2014), importante para esta tesis, alude al desarrollo de vínculos afectivos entre profesores y estudiantes, que está mediado por la ausencia de normas institucionales claras sobre los derechos y las obligaciones de cada uno. Por ejemplo, el espacio académico de la tutoría propicia los docentes tengan un acercamiento al trabajo individual de los estudiantes en los cubículos de los profesores. El hecho de que los profesores del sistema escolarizado estén contratados por tiempo completo brinda la posibilidad de que los estudiantes puedan encontrar a su tutor prácticamente cualquier día de la semana laboral, durante las ocho horas de la jornada docente.

De esa manera, las condiciones de cercanía física pueden favorecer el trabajo académico, aunque también en ocasiones es posible que caigan en el exceso. En una charla informal que tuve con un profesor del plantel “Belisario Domínguez” (ubicado en la delegación Gustavo A. Madero), me comentó que algunos de sus compañeros docentes elegían a los estudiantes con los que trabajarían el Problema Eje con base en que hubiesen sido sus alumnos en semestres anteriores. De otra manera no los aceptaban. Incluso, mencionó que después de algunos semestres como profesor, él decidió ya no asesorar trabajos de Problema Eje, porque le desagradaba que sólo fueran textos de *copia y pega*.

En esa afirmación, coincide con las expresiones dadas por algunos docentes y estudiantes a quienes entrevisté hace algunos años, como parte de los informantes clave en la elaboración de mi tesis de maestría (Gaspar, 2011), en el sentido de la creación de lazos afectivos que, o bien pueden favorecer el desempeño académico de los educandos al proporcionarles perspectivas distintas de la vida –como también menciona Pérez (2010)-, o,



por el contrario, que exista una distribución desequilibrada en la dirección de esos trabajos escritos, ya que no existen reglas para la elección del Director, por parte del estudiante.

Por mi experiencia laboral en dos planteles del IEMS, y el contacto con personas relacionadas con la vida académica de esas preparatorias, observo que los estudiantes eligen a profesores con quienes sienten confianza, simpatía, seguridad, aunque también puede ocurrir que elijan a profesores o profesoras que sean poco exigentes con el trabajo académico (Gaspar, 2011).

Pese a lo anterior, coincido con Bracho (2012: 92) y Pérez (2010) en el sentido de que el Modelo Educativo del IEMS DF, por las características de su currículo formal, y más aún por las prácticas y procesos educativos vividos en cada plantel, así como el hecho de no solicitar un promedio mínimo o de limitar el ingreso con base en la edad de los aspirantes, implica la generación de oportunidades únicas de aprendizaje para jóvenes cuya probabilidad de cursar la EMS sea difícil o imposible, ya sea por razones económicas, sociales, o laborales.

En este sentido, considero que la escritura del Problema Eje puede significar una posibilidad valiosa de formación educativa para los estudiantes de las preparatorias del Gobierno del D. F., debido al potencial epistémico que guarda la alfabetización académica; o en otros términos, las condiciones de posibilidad de cambio que delinea lo instituyente, como podremos observar en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 4 LA ESCRITURA EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL PROBLEMA EJE

*Una de las condiciones cruciales para entrar al mundo de la lengua escrita es el acceso a diálogos sociales mediados por o apoyados en textos escritos (cuentos, novelas, poemas, textos periodísticos y científicos, etc.). Sólo dialogando con otros se puede entender lo escrito: de qué se habla, quiénes hablan, cómo y por qué. Y aquí radica la gran limitación de los programas educativos centrados en “materiales didácticos”: los materiales son artefactos, no organizan conversaciones de ningún tipo. Se necesitan agentes (seres humanos informados que tengan iniciativa) que organicen el espacio social e intelectual de interacción indispensable para entender de qué, cómo y por qué se habla en los textos escritos; y por qué es útil escribir o leer en nuestras vidas.*

Gregorio Hernández Zamora

Un elemento imprescindible para el análisis de los trabajos escritos por los estudiantes es el contexto donde se realizó. Al hablar del contexto, es posible reconocer que los procesos y prácticas educativas forman parte de una situación comunicativa, en la que pueden estar presentes las categorías que Van Dijk (2012) propone en un esquema del modelo contextual:

- Escenario: Tiempo/Periodo, Espacio/Lugar/Ambiente;
- Participantes (el Yo, otros);
  - Roles comunicativos (estructura de la participación);
  - Tipos de papeles sociales, membrecía (sic) o identidades;
  - Relaciones entre los participantes (por ejemplo: poder, amistad);
  - Conocimiento y creencias sociales compartidos;
  - Intenciones y objetivos;
- Acciones/Eventos comunicativos y de otro tipo (van Dijk, 2012: 122-123).

El contexto no sólo es un espacio físico o geográfico, involucra también la interacción de éste con personas que participan en acciones de distinto orden, en el que influyen factores políticos y económicos en la sociedad en su conjunto, y en los individuos en lo particular.

Por ello, en primer término describo la ubicación geográfica y algunos aspectos socioculturales relevantes de las delegaciones políticas en las que se encuentran los planteles “José María Morelos y Pavón” y “Salvador Allende”. Su contextualización permite discernir su relevancia en las prácticas letradas que realizan los estudiantes, y puede dar algunos indicios acerca de cuestiones, como la elección del tema abordado en el proyecto de investigación, y que hace posible comprender la forma en la que los estudiantes construyen el conocimiento de su realidad individual y social.

Posteriormente, analizo ocho proyectos de investigación escritos por estudiantes de los planteles “Salvador Allende” y “José Ma. Morelos y Pavón”, para comprender la función epistémica de la escritura y el uso del lenguaje académico en la construcción de esos textos. En ese análisis empleo algunos elementos teórico-conceptuales descritos en el capítulo, es decir, el ASF y la perspectiva sociocultural. En primer término, al enfatizar que el educando es un agente social, se abre la posibilidad de identificar y explorar su capacidad para actuar y elegir, aunque esa elección no es totalmente autónoma, pues existen normas sociales – institucionales- a las que se han ceñido. Los nombres de los estudiantes son ficticios, para resguardar su confidencialidad.

Me interesa posicionarme en una perspectiva sociocultural y situada del aprendizaje. Esta enfoque tiene como objeto de estudio el lenguaje de la comunidad (o las comunidades) a las que pertenezcan los sujetos –que opera como instrumento de mediación-, en las que practican y desarrollan discursos, entendidos como formas de acción y participación social.

Otro elemento a considerar en el análisis es que la construcción del conocimiento tiene una dimensión sociopolítica; es decir, hay relaciones de poder que es necesario develar, pues al invisibilizarlas se tornan naturales, no se cuestionan, se aceptan de manera acrítica. En este sentido, retomo el señalamiento de Street (1984, citado en Calsamiglia y Tusón, 2003: 62) acerca de la comprensión del uso de la lectura y la escritura en una comunidad, de dos maneras. Una de ellas la denomina *autónoma*, que considera a la alfabetización como una herramienta neutral. La otra manera “es la ideológica, que es la que tiene en cuenta que es el contexto sociocultural en el que se dan estas prácticas el que proporciona funciones específicas a la cultura escrita”. La cita muestra que en la práctica del lenguaje escrito están presentes representaciones sociales y distintas ideologías.

Para develar el contenido político y la ideología que presentan los textos recorro a la perspectiva sociocultural y al modelo de Análisis Crítico del Discurso (ACN) de Fairclough (1989, 1992a, 1992b, 1995a, 1995b, citado en De Gregorio-Godeo, 2003), ya que dentro de este modelo de análisis se concibe al discurso como texto, como interacción o práctica discursiva, y como práctica o acción social (De Gregorio-Godeo, 2003: 500, Fairclough, 1995, 2012).

Asimismo, como lo señala Fairclough: “Text analysis is seen as not only linguistic analysis; it also includes what I have called ‘interdiscursive analysis’, that is, seeing texts in terms of the different discourses, genres and styles they draw upon and articulate together” (Fairclough, 2003: 3) (El análisis de textos es visto no sólo como análisis lingüístico; también incluye lo que he llamado ‘análisis interdiscursivo’, esto es, ver los textos en términos de los diferentes discursos, géneros y estilos en los que concurren y se articulan entre sí. La traducción es mía). En otras palabras, considero que en los textos se encuentra presente la voz

del estudiante que lo elaboró, aunque también participan otros participantes mediante los discursos escritos (libros, revistas, páginas electrónicas...) que cada estudiante consultó, de acuerdo al tema abordado.

Después del análisis de los textos, presento algunas reflexiones en relación a la realización de la cultura escrita en las preparatorias del IEMS DF, y su vinculación con la formación educativa, la construcción de la identidad, la agencia y la producción o reproducción del conocimiento en sus estudiantes.

Por último, presento la conclusión terminal de la tesis, en donde presento las preguntas que guiaron esta investigación planteadas en el capítulo uno y las respuestas construidas a lo largo de esta investigación. Luego, expongo las posibles aportaciones de esta investigación a la literacidad en el bachillerato mexicano. Al final, esbozo mis consideraciones hacia la apertura de otras investigaciones a partir de los hallazgos aquí mostrados.

#### **4.1 Descripción geográfica de las delegaciones Tláhuac y Gustavo A. Madero**

La información expuesta en este apartado fue tomada en su totalidad de la página electrónica del Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, dependiente de la Secretaría de Gobernación (2010). Presento en primer lugar a la delegación Tláhuac por ser un sitio con mayor antigüedad histórica, donde se asientan siete pueblos originarios de la Ciudad de México (ver <http://www.tlahuac.cdmx.gob.mx/los-7-pueblos-originarios/>).

##### **Delegación Tláhuac**

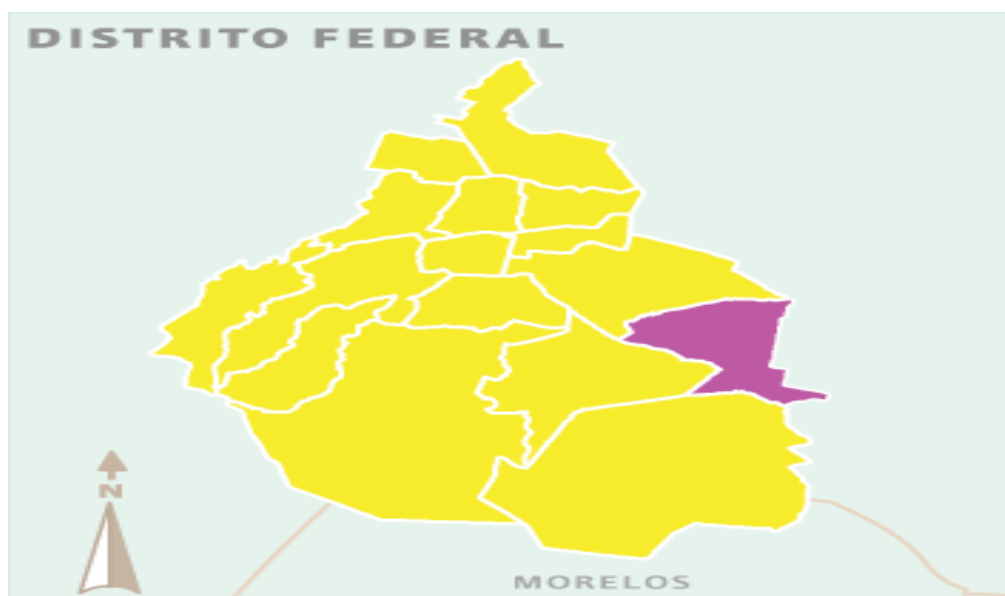
El plantel “José Ma. Morelos y Pavón” está ubicado en la delegación Tláhuac. Esta demarcación política se encuentra en el sureste de la Ciudad de México, como puede observarse en el mapa (figura 10). Colinda al norte y noreste con la delegación Iztapalapa, al

oriente con el municipio Valle de Chalco Solidaridad del Estado de México, al poniente con la delegación Xochimilco y al sur con la delegación Milpa Alta.

La superficie en la que se asienta esta delegación es de 85.91 hectáreas, que representan el 5.75% del total de la Ciudad de México, y el quinto lugar entre las cuales el 39.1% es de superficie urbana, con 2,860 ha y el 60.9% es de zona de conservación ecológica con 5,674 ha. Dentro de esta cifra, 4, 030 ha se dedican a usos agropecuarios y el resto corresponde a la zona inundable de la Ciénega.

Tláhuac es una zona lacustre con material volcánico acumulado, sus suelos y aguas son salinas, ricos en materia orgánica.

La región se caracteriza por ser una zona de transición que va de lo rural a lo urbano. Colinda con una delegación completamente urbanizada como lo es Iztapalapa y otra totalmente rural, que es Milpa Alta.



**Figura 10** Ubicación de la delegación Tláhuac en la Ciudad de México

Fuente INAFED. Recuperado de <http://www.iems.df.gob.mx/ext.php?id=2&que=2>  
<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09011a.html>

La tendencia del crecimiento poblacional ubica a la delegación como receptora del crecimiento de la ciudad, producto de la expulsión poblacional en las demarcaciones centrales, por la escasa oferta de suelo y por el relativo bajo costo del suelo en Tláhuac.

De acuerdo a la información del Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM) basada en el Censo de Población y Vivienda 2010, presento algunos datos de esta delegación, relacionados con la educación media superior:

- Población total: 360, 265 (hombres 175,210, mujeres 185,055).
- Escolaridad de la población de 15 años y más: general: 9.69; hombres 9.9; mujeres 9.50.
- Alumnos(as) inscritos en escuelas públicas por nivel educativo: bachillerato: total 7,985; hombres 4,746; mujeres 3,239.
- Alumnos(as) egresados en escuelas públicas por nivel educativo: bachillerato: total 1,341; hombres 707; mujeres 634.
- Docentes en escuelas públicas por nivel educativo: bachillerato: total 477; hombres 288; mujeres 189.
- Promedio de docentes por escuela: total 95; hombres 58; mujeres 38.

Con base en los datos referidos, puede señalarse que la Delegación Tláhuac posee una población rural tendiente a urbanizarse, con tradiciones y costumbres como la del Día de Muertos en San Andrés Mixquic, que perviven y son motivo de atracción turística.

En cuanto a su población, es notorio que hay más mujeres que hombres. Sin embargo, la escolaridad promedio es mayor en los hombres que en las mujeres. Lo mismo ocurre en el número de alumnos inscritos, y el de egresados: hay más hombres que mujeres. En la cantidad de docentes se presenta el mismo fenómeno: hay más docentes varones que mujeres. En una

investigación realizada por Tapia y Weiss (2013) con estudiantes de bachillerato en una zona rural-urbana en la periferia de León, Guanajuato, exponen que esos jóvenes dependen económicamente de sus padres y están sujetos a las decisiones de éstos. En ese tenor, la asistencia de las mujeres a escuelas de bachillerato enfrenta, en algunos casos, la oposición de familiares cercanos. Según ciertos modelos culturales tradicionales, “si las mujeres se van a casar, la escuela es sólo un gasto”. Puede ser que una situación cultural semejante sea la que ocurre en la población de Tláhuac, y que por eso haya menos estudiantes mujeres que hombres.

### **Delegación Gustavo A. Madero**

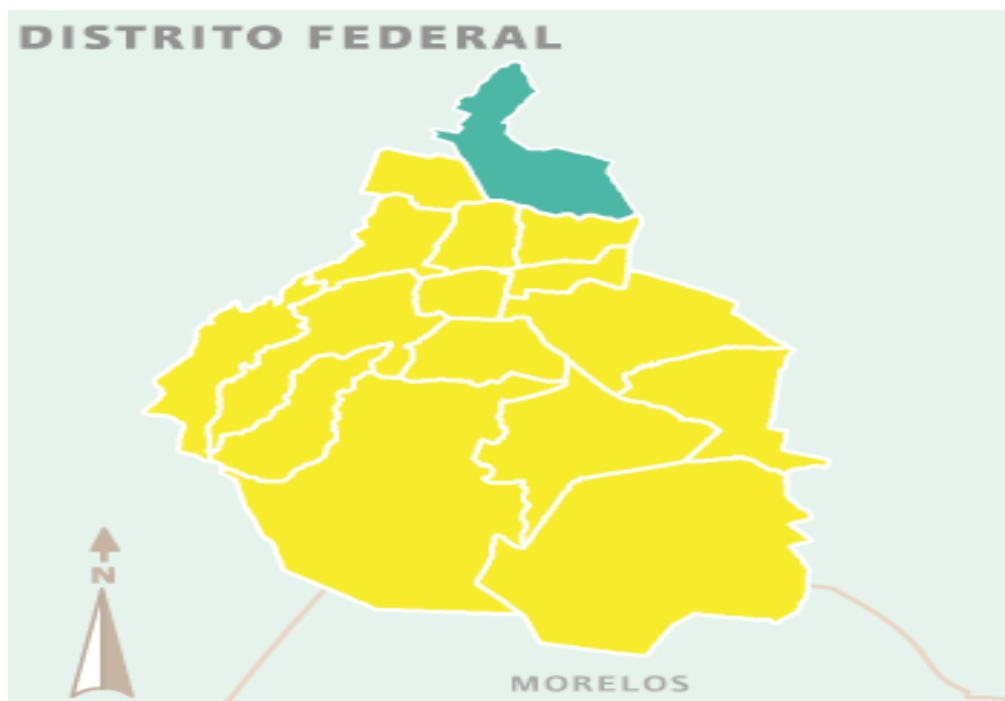
Esta demarcación política se localiza en el norte de la Ciudad de México, como puede observarse en el mapa (figura 11). Colinda al norte, noreste y noroeste con el Estado de México, con las delegaciones Cuauhtémoc y Venustiano Carranza al sur, y con la delegación Azcapotzalco al oeste.

La superficie en la que se asienta esta delegación es de 85.65 kilómetros cuadrados, que representan el 6.1% del total de la Ciudad de México.

El territorio de esta delegación es en su gran mayoría plano y en lo que es la Sierra de Guadalupe el terreno es accidentado. Se encuentra prácticamente poblado en su totalidad, con excepción de una parte de la Sierra de Guadalupe.

El uso de suelo es habitacional, industrial y comercial. No cuenta con recursos naturales.





*Figura 11 Ubicación de la delegación Gustavo A. Madero en la Ciudad de México*

Fuente INAFED. Recuperado de <http://www.iems.df.gob.mx/ext.php?id=2&que=2>  
<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/index.html>

De acuerdo a la información del Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM) basada en el Censo de Población y Vivienda 2010, presento algunos datos de esta delegación, relacionados con la educación media superior:

- Población total: 1,185,772 (hombres 571,233, mujeres 614,539).
- Escolaridad de la población de 15 años y más: general: 10.23; hombres 10.49; mujeres 10.00.
- Alumnos(as) inscritos en escuelas públicas por nivel educativo: bachillerato: total 60,038; hombres 31,670; mujeres 28,368.
- Alumnos(as) egresados en escuelas públicas por nivel educativo: bachillerato: total 13,485; hombres 6,728; mujeres 6,757.

- Docentes en escuelas públicas por nivel educativo: bachillerato: total 3,840; hombres 2,300; mujeres 1,540.
- Promedio de docentes por escuela: total 95; hombres 58; mujeres 38.

Un dato adicional a la información encontrada en la página web del SNIM acerca de la delegación Gustavo A. Madero, es que, de acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015) ésta es la segunda demarcación política más poblada en la Ciudad de México.

En cuanto a su población, es evidente que hay más mujeres que hombres. La escolaridad promedio es ligeramente mayor en los hombres que en las mujeres. En el número de alumnos inscritos, hay más hombres que mujeres. En cambio, en el número de egresados la cantidad es un poco mayor en las mujeres que en los hombres. En la cantidad de docentes hay más docentes varones que mujeres.

Quizá por la gran cantidad de habitantes, esta delegación se encuentra entre las más inseguras de la Ciudad de México. Según la Encuesta Nacional de Seguridad Pública URBAN (ENSU) realizada por el INEGI durante marzo del 2016, esta demarcación –junto con las delegaciones Iztacalco y Venustiano Carranza- es percibida de esa manera por un 87.4% de personas de 18 años y más. Esta situación de inseguridad puede estar relacionada con la cercanía con el Estado de México, en particular con los municipios de Tlalnepantla, Tultitlán, Ecatepec y Nezahualcóyotl.

Entre las consecuencias de la sobrepoblación está el hacinamiento en la vivienda, y el desempleo, que representan factores potenciales para el consumo de drogas (Centros de Integración Juvenil, 2011), al ser estas condiciones materiales y sociales precarias para una gran parte de la población, sobre todo los jóvenes.

## 4.2 ¿Producción o reproducción del conocimiento en la escritura de trabajos de investigación?

En este apartado del capítulo, quiero explicar que recopilé varios trabajos escritos por estudiantes de los planteles “Salvador Allende” y “José Ma. Morelos y Pavón”, ambos pertenecientes a las preparatorias de Gobierno del D. F. El análisis de estos textos –en tanto discursos escritos- tenía el propósito inicial de identificar cuáles son los temas, géneros textuales, las áreas del conocimiento hacia las que se enfocan los proyectos de investigación de los estudiantes de esas escuelas.

Del total de 21 proyectos de investigación a los que tuve acceso, el conjunto de textos escritos seleccionados para su análisis fueron los siguientes:

*Tabla 6 Datos generales de proyectos de investigación de estudiantes de los planteles "Salvador Allende" y "José Ma. Morelos y Pavón"*

N° texto	Título	Año	Área
1.	¿Cuál es la vigencia del surrealismo en la pintura?	S/F	Artes Plásticas
2.	La maternidad subrogada	S/F	Filosofía
3.	Mecatrónica en la industria automotriz	Julio 2010	Física
4.	Consumo de drogas en adolescentes: factores de riesgo y protección	Enero 2014	Biología
5.	¿Es la educación la vía esencial para que las mujeres transformen su situación de opresión?	S/F	Filosofía
6.	Distintos aspectos de la violencia	Enero 2014	Filosofía
7.	Pintando con luz un acercamiento a la fotografía	Enero 2014	Artes Plásticas
8.	Las hijas de Lilith	Enero 2014	Filosofía

Como puede observarse, los temas son heterogéneos, aunque al menos en los textos enlistados un común denominador es el área de la Filosofía. La intención de exponer cuál es el área predominante, sin embargo, no es generalizar resultados. Sólo menciono un aspecto que llamó mi atención. De igual modo, al analizar la estructura formal que conforma dichos textos, es notorio que la mayoría incluye al inicio palabras de agradecimiento a los profesores que fungieron como director y revisor de ese trabajo escrito.

*Tabla 7 Estructura de proyectos de investigación de estudiantes de las preparatorias "Salvador Allende" y "José Ma. Morelos y Pavón"*

Nº texto	Núm de págs	Análisis del texto					
		Estructura formal					
		Índice	Agradecimientos	Introducción	Capitulado	Conclusión	Bibliografía
1.	32	X	X	X	X	X	X
2.	29	X	X	X	X	X	X
3.	49	X	-	X	X	X	X
4.	45	X	-	X	X	X	X
5.	24	X	X	X	X	X	X
6.	26	X	X	X	X	X	X
7.	35	X	X	X	X	X	X
8.	33	X	X	X	X	X	X

Enfoco este aspecto de los agradecimientos porque allí el o la estudiante expresan lo que puede ser la parte más emotiva y propia del contenido de sus trabajos escritos. En general los trabajos están escritos en un lenguaje neutral, lo que no ocurre con las palabras de agradecimiento, pues allí muestran en forma explícita el esfuerzo, el placer, el tiempo que les tomó elaborar el proyecto de investigación.

En el análisis de los discursos construidos empleo las perspectivas descritas en el capítulo 1 de esta tesis. La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) me ha permitido entender el contexto de situación, y el registro del lenguaje (con sus componentes campo-tenor-modo),

así como las metafunciones del lenguaje: Ideativa, interpersonal y textual. Bajo este enfoque realizo la primera parte del análisis de los ocho trabajos realizados por estudiantes.

Asimismo, se encuentra presente la perspectiva sociocultural del lenguaje, al proponer a la alfabetización académica como una práctica social. Desde esta perspectiva se reconoce que al desarrollar discursos escritos en el ámbito escolar, los educandos –como agentes de su aprendizaje en un contexto sociocultural- pueden construir conocimientos e identidades mediante la apropiación del lenguaje académico, que efectúan en prácticas letradas situadas en ese contexto.

La perspectiva sociocultural (Lea & Street, 1998: s/p), asimismo, reconoce que la literacidad académica

(...) views student writing and learning as issues at the level of epistemology and identities rather than skill or socialisation. An academic literacies approach views the institutions in which academic practices take place as constituted in, and as sites of, discourse and power. It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices, including genres, fields and disciplines. From the student point of view a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch practices between one setting and another, to deploy a repertoire of linguistic practices appropriate to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes. This emphasis on identities and social meanings draws attention to deep affective and ideological conflicts in such switching and use of the linguistic repertoire. (Lea & Street, 1998: s/p). (...ve la escritura y el aprendizaje del estudiante como temas al nivel de la epistemología y las identidades más que como habilidades o formas de socialización. Una aproximación a las literacidades académicas observa a las instituciones en las que tienen lugar las prácticas académicas como sitios que están constituidos y se constituyen en y por el discurso y el poder. Considera las demandas de alfabetización del programa de estudios que involucran una variedad de prácticas comunicativas, incluyen géneros, campos y disciplinas. Desde el punto de vista del estudiante una característica dominante de las prácticas de alfabetización académica es el requisito para ajustar prácticas entre un sitio y otro, para desplegar un repertorio de prácticas lingüísticas adecuadas a cada entorno y manejar los significados sociales y las identidades que cada uno evoca. Este énfasis en identidades y significados sociales señala conflictos profundamente afectivos e ideológicos de tal cambio y uso del repertorio lingüístico. La traducción es mía).

En la cita anterior se distingue la función epistémica de la escritura, y la participación que tiene en el aprendizaje de conocimientos y en la construcción de identidades en los

educandos. Se reconoce que esa participación está mediada por el acceso al discurso académico establecido en el currículo escolar, en el que subyacen cuestiones de poder. Un aspecto sobresaliente en la cita es, también, el carácter instituido e instituyente que posee el discurso académico en las instituciones escolares. En este sentido, destaca el papel activo que ha de tener el estudiante al aprender el uso y manejo situacional de distintos recursos comunicativos a través de los géneros y disciplinas contenidos en los programas escolares, lo que implica una inversión de recursos no sólo cognitivos, sino que involucra aspectos afectivos (como se verá más adelante en el análisis de algunos de los textos escritos), lingüísticos e ideológicos.

A estos enfoques teórico-conceptuales fue necesario agregar el Análisis Crítico del Discurso (ACD), al distinguir en la escritura de los textos posiciones desiguales de poder, principalmente relacionadas con cuestiones de género. La perspectiva del ACD plantea poner atención “en el papel que tienen las prácticas discursivas en el mantenimiento, la reproducción o el propio cambio social” (Zavala, 2012: 2); es decir, su enfoque no se encuentra en el texto mismo, sino en el análisis social y político del discurso. Así, Van Dijk (1994) expresa que “el núcleo central del Análisis Crítico del Discurso es *saber cómo el discurso contribuye a la reproducción de la desigualdad y la injusticia social determinando quiénes tienen acceso a estructuras discursivas y de comunicación aceptables y legitimadas por la sociedad*” (Van Dijk, 1994: s/p). Como aclara más adelante Van Dijk (1994) en este mismo texto, le interesa destacar, a través del análisis del lenguaje, la manera como el poder se ejerce a través del abuso, de la injusticia y de la desigualdad social.

En relación a esta postura teórica de análisis del lenguaje, me parece oportuno aclarar que el poder puede entenderse como lo hace Fairclough (1995: 2) “por un lado, en términos de

asimetrías entre los participantes de los eventos discursivos, y por el otro, en tanto desigual capacidad de controlar cómo los textos son producidos, distribuidos y consumidos (y, en consecuencia, desigualdad en la forma de estos textos) en contextos socioculturales particulares”. Se trata de una visión que distingue al lenguaje como una práctica social, en cuyas manifestaciones –orales, escritas o simbólicas- están involucrados procesos comunicativos y culturales, y que éstos tienen un componente individual y otro que radica en considerar que el contenido de los discursos se construye desde la mediación del lenguaje para conocer la realidad.

En esta perspectiva teórica se entiende que el lenguaje está provisto de “ideologías sociales [...]”. La realidad, por tanto, nunca es exactamente “la realidad”, sino que está construida a partir de discursos o representaciones que hemos heredado, que continuamos reproduciendo y que la hegemonía nos obliga a usar casi de manera ‘natural’” (Zavala, 2012: 3). Se reconoce, de esta manera, el ejercicio de las relaciones de poder, el modo como éste se reproduce y, también la contribución que puede tener el lenguaje en la construcción de identidades, así como los efectos posibles de contestación y resistencia al develar la naturalización de ideologías y relaciones de poder injustas, desiguales y opresivas.

Además de lo antes expuesto, las siguientes preguntas me permitieron comprender su contenido y, sobre todo, distinguir a la persona que escribió el texto: “¿qué significa este texto?, ¿qué quiere decir?, ¿a quién está dirigido?, ¿qué me dice a mí? o ¿qué dice ahora?” (Beuchot, 2000: 20). Aclaro que el orden en el que se realiza el análisis es el marcado en la tabla 4, por lo que en primer término, expongo el proyecto de investigación marcado con el número 1. También es pertinente mencionar que los nombres de los estudiantes son ficticios, para resguardar su confidencialidad.

### **Leonora: ¿Cuál es la vigencia del surrealismo en la pintura?**

#### *Contexto de situación*

La preparatoria “Salvador Allende”, ubicada al norte del D. F. en la delegación Gustavo A. Madero.

#### *Agente escritor académico*

El primer texto procede de una estudiante, a quien nombro *Leonora*. En el escrito no existe información sobre su edad, o acerca del tiempo que le llevó realizar su trabajo. Para ingresar a estas preparatorias los estudiantes deben mostrar un comprobante de domicilio perteneciente a la delegación donde se ubica el plantel solicitado. Por lo anterior, es probable que *Leonora* habite en dicha zona.

Los profesores que asesoraron su trabajo pertenecen a las academias de Filosofía y de Artes Plásticas.

El trabajo inicia con una pregunta como título: *¿Cuál es la vigencia del surrealismo en la pintura?*

A continuación muestro un cuadro<sup>6</sup> en el que aparecen las categorías campo, tenor y modo (descritas en el capítulo 2), que forman el contexto de situación en el registro del discurso.

<p>CAMPO</p> <p><b>la acción social</b></p> <p>lo que está ocurriendo, la naturaleza de la acción social que está sucediendo:</p>	<p>Textos consultados por Leonora para la elaboración de su proyecto de investigación: tres libros, que corresponden a la temática del arte en los siglos XIX y XX, y uno de ellos a un pintor de la corriente surrealista: Dalí. Menciona la consulta a <i>wikipedia</i>.</p>
---	--

<sup>6</sup> Aclaro que sólo en este primer cuadro menciono a qué se refieren las categorías campo, tenor y modo. En el análisis de los textos subsecuentes las categorías aparecerán como encabezados sin su descripción.



<p>qué están haciendo los participantes en los que el lenguaje figura como un componente esencial</p>	
<p><b>TENOR</b></p> <p><b>la estructura de roles</b></p> <p>quién participa, la naturaleza de los participantes, su status y sus roles: qué tipos de relaciones entre roles se da entre los participantes, incluyendo relaciones permanentes y temporales de diversas clases, tanto los tipos de roles de habla que se asumen en el diálogo como el variado conjunto de relaciones sociales significativas en que participan</p>	<p><i>Leonora</i> inicia su texto con una dedicatoria destinada, en primer lugar, a su madre. Enseguida nombra a los profesores que fungieron como director y revisor, y les agradece “por haber confiado en mi persona”. Después se refiere a sus amigos, cinco personas, de quienes no menciona sus nombres. Y señala, con mayúsculas: “GRACIAS POR CONFIAR EN MÍ”.</p>
<p><b>MODO</b></p> <p><b>la organización simbólica</b></p> <p>cuál es el papel del lenguaje, cómo esperan los participantes que el lenguaje les ayude en una situación determinada: la organización simbólica del texto, el status que tiene, y su función en el contexto, incluyendo el canal (¿es oral o escrito, o alguna combinación de ambos?) y también la modalidad retórica, qué se está logrando con el texto en términos de categorías como persuasiva,</p>	<p>La voz principal es la de <i>Leonora</i>, que transita de la primera persona del singular –en los agradecimientos y dedicatorias, así como en las conclusiones- al nosotros en distintos momentos del escrito, así como también al modo impersonal.</p> <p>La mayor parte del texto (que consta de 32 cuartillas) está escrito sin ilustraciones. En el capítulo 3 Sistemas de expresión, en el apartado 3.2 Análisis de la pintura de Salvador Dalí, Leonora ilustra esta sección con las imágenes de dos pinturas de Dalí, con los nombres de éstas. En el capítulo 4 ¿Cuál es la vigencia del surrealismo en la pintura?, habla de Leonora Carrington. En esta sección incluye la imagen de una pintura, a la que no agrega una nota aclaratoria, por lo que no es posible saber cómo se llama dicha pintura.</p> <p>Su lenguaje es expositivo, aunque se advierte que trata de convencer(se) sobre la vigencia del surrealismo.</p>

expositiva, didáctica, etc.	
-----------------------------	--

A partir del lenguaje enunciado por *Leonora*, enseguida distingo las Metafunciones básicas del lenguaje que se refieren a la organización del lenguaje en una dimensión social, como se explica en el Capítulo 2 de esta tesis.

<p><b>Ideativa o ideacional</b> «quién hace qué a quién, cuándo, dónde, por qué, cómo»</p>	<p><i>Leonora</i> dividió su proyecto de investigación en cuatro capítulos: en el Capítulo 1 aborda los aspectos generales del surrealismo (qué es, cuándo, cómo y por qué surge, y el análisis del primer manifiesto). En el capítulo 2 Bases de la filosofía surrealista, describe una relación entre Sigmund Freud y el surrealismo, y la conexión de este movimiento artístico con Karl Marx. En el capítulo 3 Sistemas de expresión, identifica las técnicas empleadas, y un análisis de la pintura de Salvador Dalí. En este capítulo la estudiante realiza un análisis de la pintura de Salvador Dalí. En el capítulo 4 ¿Cuál es la vigencia del surrealismo en la pintura?, relata el Punto de vista intelectual (tomando como referencia a Leonora Carrington y Francisco Toledo).</p>
<p><b>Interpersonal</b> permite asumir un rol y asignar uno a los demás, mediante la expresión de ideas y sentimientos</p>	<p>La estudiante concluye, sobre el tema investigado, que el surrealismo es una forma de expresión que le permite “crear mi propio mundo...explotar mi imaginación sin reprimir las ideas más locas que puedan salir...”. También propone...”que cada quien se atreva a escuchar aquella voz que se encuentra dentro de nosotros y que hemos ignorado a lo largo del tiempo por miedo a perder la razón”.</p> <p>La forma como llega a esta conclusión es a través de la descripción de las características del tema, así como de lo que la estudiante designa como las bases de la filosofía surrealista, las técnicas empleadas; y, al final, lo que da respuesta a la pregunta que plantea en el título de su trabajo, con lo que cierra su investigación.</p>
<p><b>Textual</b> organizar el discurso enunciado por el</p>	<p><i>Leonora</i> elabora el discurso de su exposición escrita y parte de los conocimientos que construyó en su discurso basado en textos académicos para</p>

<p>participante en un texto coherente, acorde al contexto</p>	<p>adoptar una posición propia. Para llegar a este punto, al principio de su escrito –en la Introducción-, la estudiante enunció su intención para “explicar que el Surrealismo no está muerto está vivo y lo seguirá estando mientras que el hombre exista en una parte de sus aspectos psicológicos, el inconsciente, y mientras nosotros nos tendremos que dar la oportunidad de divagas en él, de poseerlo con todo lo que ello implica y dejar volar la gran y tan apreciada imaginación que poseemos (...)”.</p> <p>Parte del modo en que está constituido el texto se basa en preguntas, cuyas respuestas conforman tanto los capítulos, como sus respectivos apartados.</p> <p>Hace uso de algunas imágenes solo como complemento de sus afirmaciones, sin profundizar en el análisis de ellas.</p> <p>Identifico que el efecto que quiere lograr Leonora en su audiencia es convencerlo sobre la vigencia del surrealismo.</p>
---	---

El trabajo inicia con una pregunta como título: *¿Cuál es la vigencia del surrealismo en la pintura?* Es posible observar que la pregunta misma contiene un lenguaje académico, contextualizado en el plan de estudios de las preparatorias del Gobierno del D.F., pues sus estudiantes cursan durante dos semestres la asignatura de Artes Plásticas. Es decir, existe una influencia del discurso académico en la definición del interés mostrado por la estudiante autora del texto, sobre el tema expuesto. La bibliografía mencionada por *Leonora* está integrada por tres textos impresos y una fuente electrónica (wikipedia). Los libros citados se refieren de manera específica al surrealismo. Corresponden a textos que abordan el campo de estudio de las artes. Podría afirmarse que hay un acercamiento que realiza Leonora con la literacidad de la disciplina artística, en una de sus manifestaciones (el surrealismo), mediante la lectura y apropiación de las ideas expuestas en ese campo de estudio, a través de la escritura.

Acercas de los textos, Moje et al (2011, en Ramírez et al, 2012: 459) indican que “por *texto disciplinar* (cursivas en el original) se debe entender a todo aquel que se ocupe en el salón de clases, incluido el discurso oral tanto del profesor como del alumno y su interacción, los símbolos escritos en el pizarrón, los textos publicados, el lenguaje corporal, periódicos, la nota de los estudiantes y sus interacciones”. Es decir, aun cuando las fuentes escritas consultadas por Leonora fueron las antes mencionadas, también el diálogo construido con los profesores que guiaron el trabajo de la estudiante constituyen parte del texto disciplinar.

En el análisis de un texto –señala Fairclough (2005)- existen tres elementos analíticos separables en procesos de «construcción de significado» (*meaning-making*): la producción del texto, el texto en sí mismo, y la recepción del texto. En relación al autor, Fairclough indica que en las teorías sobre el significado, se analizan las intenciones, la identidad del autor; en cuanto al texto, la interpretación se centra en el lector o quien escucha el texto.

But it seems clear that meanings are made through the interplay between them: we must take account of the institutional position, interests, values, intentions, desires etc. of producers; the relations between elements at different levels in texts; and the institutional positions, knowledge, purposes, values etc. of receivers. It is very difficult to be precise about the processes involved in meaning-making for the obvious reason that they are mainly going on in people's heads, and there are no direct ways of accessing them (Fairclough, 2005: 10-11).

Lo expuesto en la cita anterior muestra que en la construcción de significado han de tomarse en cuenta la posición institucional, los intereses, valores, intenciones, deseos de los productores; las relaciones entre los elementos en diferentes niveles en los textos; y las posiciones institucionales, conocimientos, propósitos, valores, etcétera, de los receptores. Es muy difícil ser preciso en cuanto a los procesos involucrados en la construcción de significados por la obvia razón de que ellos tienen lugar en la mente de las personas, y no hay caminos directos para tener acceso a ellos.

En la escritura de un trabajo escolar, que permitió a la estudiante concluir sus estudios de bachillerato, es posible observar cómo su Discurso –en el sentido que da Gee (en Lankshear y Knobel, 2008) a dicho término- es una «forma de estar en el mundo», mediante el uso de un lenguaje académico. Es en este sentido como *Leonora* construye una identidad que la sitúa como agente capaz de expresar una cierta forma de comprender y de situarse en el mundo. Articula su escrito de tal modo que expresa una inquietud que la impulsa –así lo menciona- a “*defender esta investigación*” al exponer la obra de algunos representantes del surrealismo, para “*explicar que el Surrealismo no está muerto sigue vivo*”. La defensa que *Leonora* presenta se basa no sólo en sus conocimientos, en su propio decir, sino en una argumentación que establece conexiones lógicas, compara y contrasta conceptos, ideas, basadas en textos académicos. Para ello emplea citas textuales, notas a pie de página.

Para *Leonora*, el surrealismo –lo menciona en el apartado de la Conclusión de su texto- es una manera de liberar la imaginación “sin miedo a perder la razón, y así podamos encontrar por lo menos un poco de tranquilidad para poder lograr una estabilidad que nos proporcionara (*sic*) un poco de libertad entre tanta represión en la que vivimos”.

Me interesa destacar que la acción humana antes descrita si bien es producto de una iniciativa individual, de un tema que atrajo y concentró el interés de la estudiante hasta el punto de elaborar un texto escrito, es también, de manera simultánea, el producto de una práctica social, como lo es el lenguaje. Y en dicha práctica subyace un sistema social que lo produce.

En otras palabras, coincido con Zavala (2012), al afirmar que “el discurso es siempre parte de una práctica que no solo representa o refleja el mundo, sino que también le da sentido y lo constituye como tal” (2012: 170). El lenguaje que la estudiante construyó para hablar

sobre un tema está vinculado a la estructura de la institución escolar en la que tuvo lugar, a partir de las relaciones sociales allí establecidas con sus profesores, y las normas (lingüísticas, académicas y de la administración escolar) prescritas.

Enseguida hago el análisis del segundo trabajo, titulado *La maternidad subrogada*.

### **Vania: La maternidad subrogada**

#### *Contexto de situación*

La preparatoria “José Ma. Morelos y Pavón” se ubica al sureste del D. F. en la delegación Tláhuac. El INEGI (2010) sitúa en un nivel de bienestar de estrato medio a estratos bajos.

En el plan de estudios de las preparatorias del Gobierno del D.F., los estudiantes cursan durante cuatro semestres la materia de Filosofía, disciplina con la que se relaciona –en cuanto a la Ética- el tema desarrollado por la estudiante.

#### *Agente escritor académico*

El segundo texto procede de una estudiante a quien nombro *Vania*. Dado que en el trabajo no existe información sobre su edad, o acerca del tiempo que le llevó realizar su trabajo, no es posible tener mayor información de su persona. Tampoco hay información acerca de su lugar de residencia.

Los profesores que asesoraron su trabajo pertenecen a las academias de Filosofía y de Artes Plásticas.

<p>CAMPO <b>la acción social</b></p>	<p>Textos consultados: Diccionario de la Real Academia Española; el libro <i>La formación de la identidad femenina</i>, de Martha Casanova, del que da el nombre de la editorial, el número de la página que consultó, sin que aparezca en cuerpo del texto alguna cita alusiva a éste y a los otros libros consultados. Menciona también otros tres textos, de los que proporciona datos de los autores, el título de los mismos, un número de página y nada</p>
--	---

	<p>más. También incluye en la bibliografía las fuentes de Internet, 14 en total, que son enlaces a Wikipedia.</p>
<p>TENOR <b>la estructura de roles</b></p>	<p>En el inicio del escrito –luego del índice- <i>Vania</i> agradece a sus padres el amor y el apoyo que le han brindado. Expresa que “jamás existirá una forma de agradecerles una vida de lucha, sacrificio y esfuerzo constantes”.</p> <p>Dedica el trabajo también a su hijo, a quien, “con el corazón lleno de tristeza, tuve que robarle horas de convivencia y juegos para poder terminar esta etapa de mi vida”.</p> <p>Incluye a su pareja, a quien agradece su apoyo incondicional y su amor. En esta parte anota: “Me he convertido en una persona de bien y alguien importante: en su momento un ejemplo para nuestro pequeño y sobre todo, una compañera para ti”.</p> <p>Agradece, asimismo, al director y al revisor de este proyecto, la dedicación, esfuerzo, comprensión y paciencia, que recibió de parte de ellos.</p> <p>Agradece a todos los maestros con quienes trabajó en la preparatoria por sus “consejos, enseñanzas, aprendizajes, apoyo y todo lo demás”.</p>
<p>MODO <b>la organización simbólica</b></p>	<p>En la introducción del texto, <i>Vania</i> plantea algunas preguntas, con las que elaboró el capitulo de su trabajo escrito. Dichas preguntas son: ¿qué es la maternidad subrogada? ¿Cuáles son sus causas y consecuencias? ¿Cuáles sus aspectos éticos, económicos, jurídicos y psicológicos en las mujeres que rentan sus matrices? ¿Desde cuándo se empezó a dar esto? ¿Por qué hay mujeres que rentan sus matrices? ¿Qué tipo de consecuencias se dan en las mujeres que tienen este tipo de experiencias? La mujer que renta su matriz ¿se encariña con el bebé?</p> <p>En el desarrollo del trabajo responde, sin que haya una mención explícita, a algunas de estas preguntas.</p> <p>Una característica del trabajo de <i>Vania</i> –que consta de 29 páginas- es que ilustró su trabajo con 18 imágenes alusivas al subtema abordado en algunos apartados, sin que indique su procedencia.</p> <p>Su lenguaje tiene connotaciones didácticas, al ilustrar algunos de los conceptos abordados con imágenes referidas a los mismos.</p>

A partir del lenguaje enunciado por la estudiante, enseguida distingo las Metafunciones básicas del lenguaje.

<p><b>Ideativa o ideacional</b></p>	<p>Acerca del tema de la maternidad subrogada, <i>Vania</i> menciona que le interesa “indagar sobre las mujeres que rentan sus matrices a otras personas que desean tener un hijo que, por razones múltiples no lo pueden tener por sí solas. Así como averiguar qué tipos de beneficios obtienen las mujeres que rentan su matriz”.</p> <p>Basa el proyecto de investigación en cinco capítulos. El capítulo I se denomina La maternidad: describe una noción del término, así como las conceptualizaciones de maternidad compartida y maternidad legal. En el capítulo II Nuevas formas de maternidad, define qué es, las causas y tipologías de la maternidad subrogada. En el capítulo III Familia y otras formas de convivencia, menciona la evolución de la familia, y Mujeres solas y parejas no convencionales. Cabe aclarar que en el interior del texto, el título de este capítulo es Familia y técnicas de reproducción asistida, aunque la nomenclatura de los apartados es la ya mencionada. El capítulo IV Aspectos jurídicos de la maternidad subrogada, está dividido en cuatro apartados: Filiación, ¿Es la procreación una garantía individual?, Mercantilización de la maternidad, y El derecho a procrear en el derecho (sic) mexicano. El capítulo V se titula Consentimiento y tipos de contratos para las madres subrogadas. Los apartados que lo conforman son: Subrogante y subrogada, Donadores de gametos, y Mercantilización de la maternidad. Aunque este último apartado se repite en el índice, al corroborar si se encuentra duplicado al interior del texto, es posible observar que se omitió incluirlo.</p> <p>Se encuentran diferencias entre la información contenida en el índice y el desarrollo del texto escrito.</p>
<p><b>Interpersonal</b></p>	<p><i>Vania</i> menciona: “Este tema el cual escogí para mi problema eje es muy interesante y tal como lo he elaborado pude ayudar a que más personas sepan sobre la importancia del tema”.</p> <p><i>Vania</i> estableció como hipótesis central la siguiente: “la maternidad subrogada se da por un lado en mujeres, las cuales carecen de poder tener sus propios hijos, y ya sean de parejas de homosexuales y que desean tener la oportunidad para poder ser padres o madres, y por otro lado una mujer que por necesidad económica principalmente renta su matriz”. En la conclusión de su proyecto de investigación, la estudiante apunta que la hipótesis que planteó al inicio</p>



	“es verdadera”, porque la información obtenida “así lo muestra”.
<b>Textual</b>	<p>Se trata de un lenguaje escrito, en el que la voz principal es la de la estudiante.</p> <p>Menciona que su trabajo tiene la intención de exponer una definición de lo que es la maternidad subrogada, así como sus causas, consecuencias, la situación que viven algunas mujeres en otros países que han realizado ese acto.</p> <p>Apoya la descripción de algunos conceptos en notas a pie de página. Emplea 18 citas, todas procedentes de Wikipedia. Aunque en la bibliografía aparecen cuatro títulos de libros, ninguno de ellos se menciona en el cuerpo del escrito.</p> <p>El efecto que <i>Vania</i> trata de lograr es la persuasión de su audiencia en el sentido de que la información que ella proporcionó en su texto ha sido clara y concluyente, pues afirma: “pude y deje (sic) muy en claro lo que es la maternidad subrogada”.</p>

El trabajo escrito de *Vania* le permitió esclarecer algunas dudas que ella tenía sobre el tema estudiado. Aunque en la bibliografía incluyó cinco textos, y como referencia electrónica la única fuente consultada fue Wikipedia, las únicas citas que nombra proceden de esa fuente.

El lenguaje que emplea *Vania* es impersonal, salvo en los agradecimientos, y en las conclusiones. En el capítulo V Consentimiento y tipos de contratos para las madres subrogadas, dentro del apartado B Donadores de gametos, muestra cierta reticencia en la donación que hacen las mujeres: “Bueno, pero dar un óvulo o un espermatozoide es muy distinto a que si diéramos un cabello o un pedazo de un diente que se acaba de romper: uno como mujer sabe que cada óvulo encierra un misterio muy especial, una vez fecundado da lugar a una nueva vida humana”. Hasta antes de este párrafo, el lenguaje empleado en el texto había sido impersonal. Pero hay una situación que la interpela como mujer y como madre, y la hace reaccionar y cuestionar el acto de la donación de un óvulo.

Observo que hay un posicionamiento ético y de género ante un hecho biológico que da lugar al potencial nacimiento de un hijo, a quien *Vania* califica como “anónimo”, al ser producto de una donación. Ella declara:

El hombre puede dar millones de espermatozoides, con ellos se pueden fecundar uno, cinco, diez, o muchos más óvulos (...). El padre tranquilo sigue su vida, sin pensar que (sic) pasará con esos seres diminutos que tal vez nacerán al cabo de varios meses, años, siglos o quizá vivirán congelados en alguna clínica de reproducción asistida.

Quizás por su condición de madre de un niño pequeño (lo menciona en los Agradecimientos en el Proyecto de investigación), *Vania* deja entrever su preocupación por los hijos no reconocidos que puedan nacer sin que el padre se haga responsable de ellos.

Y emite un juicio ante esa situación: “Cuando un joven o una joven dan al laboratorio sus espermatozoides o sus óvulos hipotecan en las manos de los científicos algo muy suyo para que puedan producir hijos e hijas y hacer con ellos lo que tengan planeados otras personas”. El uso del término «hipotecan» tiene una connotación económica, que es –como se evidencia en el trabajo que *Vania* expone– una de las razones por las que algunas personas ceden sus gametos para una reproducción asistida.

El tema del que se ocupa *Vania* es polémico y su posicionamiento, aunque no lo revela de manera explícita, implica una elección personal, que depende del contexto que ha construido en el desarrollo de su trabajo escrito. Como menciona Ivanic (1998, 2005, en Castello et al., 2011: 108) “la escritura obliga a realizar determinadas elecciones discursivas (según valores, intereses, creencias, prácticas y relaciones de poder) y a desestimar otras”. Se muestra así al pasar de un lenguaje en el que quien escribe asume una posición neutral, a implicarse al utilizar la voz del «yo» y el «nosotras/os», donde emerge la forma de pensar –y de actuar– propia de *Vania*. Ya no es solo lo que aparece en los textos que ella consultó para

elaborar su trabajo; es también Vania quien interroga, responde y propone desde su propio conocimiento.

Como menciona Hyland (2002: 1092): “Academic writing, like all forms of communication, is an act of identity: it not only conveys disciplinary ‘content’ but also carries a representation of the writer” (La escritura académica, como todas las formas de comunicación, es un acto de identidad: no sólo transmite el ‘contenido’ de una disciplina, sino también involucra una representación del escritor. La traducción es mía.). En el caso de *Vania*, su elección en la escritura sobre el tema de la maternidad subrogada revela quién es, y la forma como entabla un diálogo con «otras voces», con interlocutores reales o imaginarios. Interpreto que emerge su identidad como madre en la escritura de un texto académico al preguntarse –sin que lo plantee de ese modo- si un donante (de esperma o de óvulos) puede denominarse padre o madre en un sentido social, pues, al ser anónimos, no pueden ser identificables por sus hijos. Se encuentra aquí, también, un cuestionamiento ético en cuanto a la responsabilidad que entraña la gestación de un ser humano, que al ser producto de una donación, se deja de lado al ser el producto de una tecnología, vista como un “*locus* de poder en el cual el humano es producido y reproducido –no sólo la cualidad humana del niño sino también la humanidad de aquellos que tienen y que educan niños, tanto los padres como los que no lo son-.” (Butler, 2006: 27, cursiva en el original).

Otro aspecto relevante en el trabajo de *Vania* es que emplea imágenes como ilustración; al emplearlas de esa manera, el significado recae en la escritura y la imagen representa y apoya el sentido del lenguaje escrito. Quizá por ello Vania no consideró agregar un texto escrito en cada una de las imágenes con las que ilustra su proyecto de investigación, como puede observarse en la figura 12, que corresponde a la primera imagen que utiliza la

estudiante.



**Figura 12 Recuperada de Proyecto de investigación La maternidad subrogada**

Los temas abordados por los estudiantes son diversos, proceden de su interés por distintas disciplinas como podrá observarse en los siguientes proyectos de investigación analizados.

**Ada: Mecatrónica en la industria automotriz**

El tercer trabajo se titula *Mecatrónica en la industria automotriz*.

*Contexto de situación*

La preparatoria “José Ma. Morelos y Pavón” se ubica al sureste del D. F. en la delegación Tláhuac, que se ubica en un nivel de bienestar de estrato medio a estratos bajos.

*Agente escritor académico*

Este texto fue elaborado por una estudiante a quien nombro *Ada*. En el texto no hay información personal de ella.

Los profesores que asesoraron su trabajo pertenecen a las academias de Computación y de Física.

El título del trabajo es: *Mecatrónica en la Industria Automotriz*.

<p>CAMPO <b>la acción social</b></p>	<p>Textos consultados: cuatro libros, uno de ellos titulado <i>Mecánica del automotriz actualizado</i>, cuyo autor es Calvo, Martín Jesús. Otro es <i>Historia 2</i>, de Nieto López, José de Jesús, que es un libro de educación secundaria. Los otros dos textos son: <i>Diccionario Escolar</i> y <i>Agenda Universidad Marista</i>. Las páginas consultadas de Internet fueron 10.</p>
<p>TENOR <b>la estructura de roles</b></p>	<p><i>Ada</i> no empleó dedicatorias ni agradecimientos en su proyecto de investigación.</p> <p>En la introducción, que consta de tres párrafos, parece dirigir su trabajo hacia los jóvenes. Su atención está centrada en la aplicación de la tecnología en los automóviles, y su vinculación con la mecatrónica. Señala que ésta última puede contribuir al desarrollo de la humanidad.</p>
<p>MODO <b>la organización simbólica</b></p>	<p>Para esa exposición de su discurso, <i>Ada</i> utiliza diagramas y fotografías. Todas las imágenes están numeradas de manera indistinta y con notas explicativas. Su lenguaje es expositivo-didáctico, emplea términos técnicos que aclara en notas a pie de página. Cabe observar que todas éstas aluden a la definición de términos que aparecen en el cuerpo del trabajo, sin que la estudiante aclare cuál es su fuente de consulta. En la introducción, en tres párrafos que ocupan media cuartilla, destaca que la intención de <i>Ada</i> es ponderar el desarrollo tecnológico y su aplicación a la industria automotriz.</p> <p>El proyecto de investigación se compone de 49 cuartillas.</p>

A partir del lenguaje enunciado por la estudiante, enseguida distingo las Metafunciones básicas del lenguaje.

<p><b>Ideativa o ideacional</b></p>	<p>El proyecto de investigación está integrado por siete capítulos. En el Capítulo I Evolución de la mecatrónica el único apartado que incluye es la Perspectiva histórica. En el capítulo II Elementos de un sistema mecatrónico no incluye ningún apartado. En el capítulo III Sistemas mecatrónicos del automóvil, incluye los apartados: componentes mecatrónicos dentro del automóvil; sistemas de</p>
-------------------------------------	---

	<p>control de frenos; sistemas de control de tracción; sistemas de control de seguridad; bolsa de aire o airbag, sistema de control de alarma. En el capítulo IV El futuro de la mecatrónica en los automóviles incluye: sistema de posicionamiento (radar); sistema de control de velocidad; sistema de control de obstáculos; sistema de control de luz guía; el ojo móvil; sistemas de control de temperatura; sistema ECU (control de emisiones); sistema EVAP; sistema de catalizador de tres vías. En el capítulo V Sistemas mecatrónicos en la industria automotriz incluye: sistemas de control de producción; pintura; montaje; proyectos en los cuales se desarrolla el área de mecatrónica; principales proyectos; cámara de vigilancia vehicular; la verificación vehicular mediante prueba dinámica.</p> <p>En el capítulo VI Desarrollo de un minimóvil con componentes mecatrónicos- diseña y construye un prototipo, al que llama “carrito con llantas de oruga tipo tanque militar”, que funciona con dos motores (baterías).</p>
<b>Interpersonal</b>	<p>Aunque en la mayor parte del proyecto de investigación <i>Ada</i> se expresa en un tono impersonal, en la conclusión de su trabajo utiliza un lenguaje en el que se incluye, al señalar que “la mecatrónica nos ofrece la posibilidad de combatir nuestro problema ambiental”, lo que interpreto como el sentido que quiso dar a su trabajo. Es decir, valora a la tecnología como un medio para lograr un beneficio social. En otros párrafos indica las ventajas laborales y de seguridad vial que puede tener la aplicación de la mecatrónica en la mejora de las condiciones de vida.</p>
<b>Textual</b>	<p>En la introducción, en tres párrafos que ocupan media cuartilla, destaca que la intención de <i>Ada</i> es ponderar el desarrollo tecnológico y su aplicación a la industria automotriz. Esto es, <i>Ada</i> elabora el discurso de su exposición basado en su intención para dar a conocer la utilidad de la mecatrónica en la industria automotriz, con vista a lograr un impacto favorable en el cuidado ambiental y en la mejora de la sociedad. Una forma de demostrar su argumento es la elaboración de un prototipo, del que no habla ni al principio ni al final de su escrito, pero que le permite desarrollar algunas habilidades en la aplicación de conocimientos adquiridos en el contexto escolar, bajo la guía de sus profesores.</p>

*Ada* señala las aplicaciones que tiene la informática y la Mecatrónica en situaciones cotidianas, como opciones tecnológicas que permiten mejoras en la vida.

En su discurso, emerge una preocupación por atender lo que llama “nuestro problema ambiental”, que por ejemplo, puede resolverse con la aplicación de la Mecatrónica al sustituir los motores de combustión interna con “energías limpias, y que nos ofrezca más alternativas para una favorable situación climática, energética y económica”.

Aun cuando *Ada* no menciona, ni en la introducción ni en la conclusión de su trabajo, las probables aplicaciones del prototipo que construyó, sí enfatiza que, para los jóvenes, desde la ingeniería –como disciplina- es posible desarrollarse en ese campo laboral, y contribuir a crear mejores condiciones de vida.

Para *Ada*, cabe la existencia de la posibilidad de mejorar las condiciones de su entorno ambiental. Y también que ella –como sujeto pensante dentro de su comunidad inmediata- puede realizar una propuesta de mejora. Asume, de ese modo, un papel activo no solo en la construcción de sí misma, sino también en su participación en el mundo a través del uso de la tecnología para un beneficio ambiental. Piensa no solo en ella, sino también en los demás.

En este sentido, me parece que pueden aplicarse las siguientes palabras de Butler (2006: 54, cursivas mías): “El pensamiento sobre una vida posible sólo puede ser un entretenimiento para quienes ya saben que ellos mismos son posibles. *Para aquellos que todavía están tratando de convertirse en posibles, la posibilidad es una necesidad*”. Si bien Butler alude a cuestiones de género, cabe la interpretación –desde mi punto de vista- pues la escritora del trabajo analizado es mujer, y es, asimismo, la expresión de una persona que plantea una posibilidad de cambio y mejora de su situación personal y social.

Enseguida hago el análisis del cuarto trabajo, titulado *Consumo de drogas en adolescentes: factores de riesgo y protección*.

## **Juan Alejandro: Consumo de drogas en adolescentes: factores de riesgo y protección**

### *Contexto de situación*

La preparatoria “José Ma. Morelos y Pavón” se ubica al sureste del D. F. en la delegación Tláhuac. El INEGI (2010) sitúa en un nivel de bienestar de estrato medio a estratos bajos.

### *Agente escritor académico*

El texto procede de un estudiante, a quien nombro *Juan Alejandro*. El trabajo no contiene información que permita identificar el tiempo destinado a la elaboración de este escrito.

Los profesores que asesoraron su trabajo pertenecen a las academias de Biología y Filosofía.

<p><b>CAMPO</b> <b>la acción social</b></p>	<p>Textos consultados: la bibliografía está integrada por 54 fuentes, tanto de libros como de revistas y referencias electrónicas. Algunas de las fuentes están en idioma inglés. Los temas que se abordan en la bibliografía son: adolescencia, juventud, familia, escuela, salud, adicciones, prevención e intervención psicosocial, consumo de drogas, alcoholismo.</p>
<p><b>TENOR</b> <b>la estructura</b> <b>de roles</b></p>	<p>El texto está escrito en un lenguaje impersonal en su mayor parte. No contiene dedicatorias ni agradecimientos.</p> <p>En la introducción menciona que “[e]xisten muchos ejemplos para hacer evidente el peligro social que representan las drogas, y que permiten afirmar con absoluta certeza que, por un lado la sociedad está jugando un papel protagónico en la influencia sobre los adolescentes, y por el otro que es la misma sociedad quien con su apatía discrimina, corroe y humilla a los adolescentes que necesitan de su apoyo y limitan sus capacidades para desarrollarse íntegramente”.</p> <p>En el capítulo 4 señala: “el concepto que tenemos de nuestras capacidades y nuestro potencial no se basa sólo en nuestra forma de ser, sino también en nuestras experiencias a lo largo de la vida. Nuestras vivencias y sensaciones influyen no sólo</p>



	<p>en nuestro carácter, sino también en la imagen de nosotras (sic) mismas (autoconcepto). Está escrito con abundantes referencias a investigaciones, conceptos, encuestas y modelos teóricos que estudian el tema.</p>
<p><b>MODO</b> <b>la organización</b> <b>simbólica</b></p>	<p>Ante la situación de las adicciones, <i>Juan Alejandro</i> se pregunta: “¿los adolescentes que tienen más información sobre los efectos y consecuencias de las drogas presentan un consumo menor que aquellos que tienen un grado de información más bajo?, ¿las razones de consumo de sustancias por los adolescentes están motivadas por la diversión y los amigos?</p> <p>En la justificación del escrito, el estudiante señala que tiene como propósito “conocer más a fondo el tema de las sustancias estupefacientes (drogas), que es uno de los flagelos a los que está sometida la población mundial, de igual manera se busca hacer un aporte a la comunidad educativa y a la sociedad sobre los daños que causan las drogas, ya que la drogadicción es un grave problema social en los adolescente (sic), la familia, amistades y la comunidad en general donde se desarrolla (...)”.</p> <p>Para apoyar la exposición de sus ideas, <i>Juan Alejandro</i> utiliza tablas con información alusiva a la clasificación de las drogas, criterios diagnósticos de dependencia, tipos de consumo de drogas, y consumo general por tipo de droga.</p> <p>El lenguaje empleado por <i>Juan Alejandro</i> es expositivo-didáctico.</p> <p>El texto está escrito en 45 cuartillas.</p>

A partir del lenguaje enunciado por el estudiante, enseguida distingo las Metafunciones básicas del lenguaje (ver Capítulo 2).

<p><b>Ideativa o</b> <b>ideacional</b></p>	<p>Además del índice presenta un índice de tablas y un resumen.</p> <p>El proyecto de investigación se integró en cuatro capítulos. En el Capítulo 1 Planteamiento de la investigación, se incluye: 1.1 introducción, 1.2 Enunciación del problema a trabajar, 1.3 Justificación, y 1.4 Objetivos. En el capítulo 2 La adolescencia se incluyen los siguientes apartados: 2.1 Antecedentes; 2.2 Etapas de cambio en la adolescencia; 2.3 La conducta violenta; 2.4 Contexto familiar, que se divide en 2.4.1 Adolescencia y familia; 2.5 Contexto escolar en la adolescencia. El capítulo 3 Consumo de drogas incluye: 3.1 Historia de las drogas, que se divide en 3.1.1 Aspectos conceptuales del consumo de sustancias psicoactivas; 3.1.2</p>
--	---

	<p>Evolución histórica del consumo de sustancias psicoactivas; 3.1.3 Tendencias actuales de los consumos y fenómenos emergentes; 3.2 Conductas de consumo en los jóvenes, que se divide en el subapartado: 3.2.1 Etiología de la conducta de consumo; 3.3 Los tipos de drogas, que se divide en los subapartados: 3.3.1 El uso de drogas legales e ilegales, y 3.3.2 Encuesta nacional de adicciones. El capítulo 4 Factores de riesgo y protección está conformado por: 4.1 Conceptualización de los factores de riesgo y protección; 4.1</p> <p>2 Factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en la adolescencia, que se divide en el subapartado 4.2.1 Factores de riesgo y protección personales, que se subdivide en 4.2.1.1 Características evolutivas de la adolescencia, 4.2.1.2 Autoconcepto y autoestima; y 4.2.2 Factores de riesgo y protección interpersonales o relacionales.</p>
<b>Interpersonal</b>	<p>En la justificación del proyecto de investigación, <i>Juan Alejandro</i> menciona que “acude a esta investigación documental para brindarle a la sociedad una herramienta de ayuda para enfrentar el consumo de drogas identificando los factores de protección y de riesgo en el consumo de drogas y la conducta disruptiva/violenta y cómo es que diversos contextos (familia, escuela y sociales) mediados por una serie de variables personales (psicológicas), favorecen o inhiben la aparición y/o mantenimiento de este tipo de conductas”.</p> <p>La referencia a la población estudiada es hacia los adolescentes mexicanos, sin particularizar alguna zona, región o localidad específica, aunque sí subraya que su interés está enfocado en estudiantes de educación media superior.</p>
<b>Textual</b>	<p>El objetivo general que se propone <i>Juan Alejandro</i> es “documentar los cambios que se han sucedido en el consumo de drogas por parte de los adolescentes”. Sus objetivos específicos son: “describir el riesgo relativo de los diferentes factores personales anteriormente expuestos, en el consumo de sustancias, y conocer de qué forma y en qué medida la influencia de la familia, del grupo de pares y de la autoestima predicen el uso de drogas entre los estudiantes de educación media superior”.</p> <p><i>Juan Alejandro</i> expone el tema del consumo de drogas en la adolescencia, así como sus factores de riesgo y protección. Describe y argumenta algunos procesos psicológicos involucrados en esos factores, como lo son el autoconcepto y la autoestima. De igual forma, indica que el entorno escolar puede favorecer que los adolescentes consuman sustancias, por lo que los centros escolares pueden</p>

	contribuir a la prevención de las adicciones.
--	---

Cabe decir que este trabajo llamó mi atención por la forma como está escrito, pues entre otros componentes, contiene un resumen y un índice de tablas, elementos textuales que no aparecen en el resto de los proyectos de investigación hasta ahora analizados. Además de lo anterior, en el primer párrafo de la introducción menciona que la investigación se basa en información documental y de campo. Al revisar el objetivo que el estudiante menciona en la sección correspondiente no menciona esa investigación de campo, y en el desarrollo del texto no existe referencia alguna a dicho trabajo. La gran cantidad de referencias a investigaciones alusivas al tema (algunas en idioma inglés) me hizo preguntarme si un estudiante de bachillerato puede escribir con un lenguaje especializado, con rigor académico (las citas referidas se encuentran en formato APA, por ejemplo), por lo que rastree algunos párrafos – elegidos al azar- en el buscador Google. Con sorpresa, encontré que gran parte del contenido del trabajo de este estudiante se halla en dos tesis de doctorado. Una proveniente de la Universidad de Alcalá, titulada *Estudio de los factores de riesgo y protección del consumo de sustancias en adolescentes*, cuya autora es Patricia Fernández Bustos. La otra tesis fue presentada en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Su título es *Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados*, escrita por María Elena Villarreal González. Algunos párrafos fueron copiados del *Estudio exploratorio de los factores de riesgo y de protección psicosociales asociados al consumo de drogas en la población infanto-juvenil de la red de centros de protección de menores de la comunidad de Madrid*, realizado por la Agencia Antidroga y el Instituto Madrileño del Menor y la Familia,

de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales, ambos de la Comunidad de Madrid. Ninguna de estas fuentes se encuentra en la bibliografía.

El hallazgo de esta situación de plagio lleva a cuestionar dónde queda la formación académica y ética del estudiante que presentó este trabajo como propio. El Perfil de Egreso de las preparatorias del Gobierno del D. F., señala:

El ideal formativo del Proyecto considera como características y aspectos centrales que los estudiantes deben desarrollar y evidenciar en algún grado al terminar sus estudios de bachillerato los siguientes:

1. **Capacidad para aprender por sí mismo, con constancia y compromiso para lograr construir nuevos saberes cada vez más complejos y adecuados a las circunstancias en las que se desenvuelva a lo largo de su vida.**
2. **Actitud y capacidad crítica que le permita analizar diversas fuentes de información, así como diferentes procesos de la vida cotidiana para tomar una postura ante lo inesperado, y que le faciliten la toma de decisiones.**
3. Capacidad intelectual para analizar y comprender su contexto, así como la fortaleza de carácter necesaria para modificarla en un sentido constructivo.
4. Autonomía y responsabilidad ante las decisiones libremente asumidas, con plena conciencia de sus derechos y obligaciones y las repercusiones de sus actos.
5. Capacidad para desenvolverse en situaciones problemáticas y resolverlas.
6. Competencia para participar como miembro de su comunidad; dispuesto a aceptar los disensos, así como para saber construir consensos.
7. **Dominio de diversas estrategias de búsqueda y procesamiento de información para hacer frente a los retos que su vida personal, social o académica le demanden.**
8. Habilidades, actitudes y conocimientos para el trabajo, entendido éste como una actividad consciente, creadora y productiva en el más amplio sentido de la palabra que debe conducir a la emancipación.
9. Competencias básicas para el aprendizaje y habilidades intelectuales para la construcción de los conocimientos necesarios para continuar su educación.
10. Respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad para construir un nuevo tipo de relaciones mutuamente enriquecedoras, que propicien la superación permanente. (Instituto de Educación Media Superior, 2006b: s/p, negritas mías).

El estudiante tuvo la capacidad para buscar información, para estructurarla de tal modo que tuviera coherencia, pero no hubo un procesamiento de ella que le permitiera construir una representación de sí mismo, en el sentido que da Ivanić (como se citó en Hyland, 2002: 1093):

there are three aspects of identity interacting in writing which she calls the ‘*autobiographical self*’, influenced by the writer’s life-history, the ‘*discoursal self*’, the image or ‘voice’ the writer projects in a text, and the ‘*authorial self*’, manifested in the extent to which a writer projects intrudes into a text and claim responsibility for its content (hay tres aspectos de la identidad que interactúan con la escritura a los que ella llama el «yo autobiográfico», influenciado por la historia de vida del escritor; el «yo discursivo», la imagen o «voz» que el escritor proyecta en un texto; y el «yo autor» que se manifiesta en la medida en la que los proyectos del escritor se imponen en el texto y reclama la responsabilidad de sus contenido. La traducción es mía).

En el texto presentado por *Juan Alejandro*, no se evidencia la construcción de un discurso propio ni siquiera en un elemento discursivo que han tenido los otros proyectos de investigación analizados, que son los agradecimientos, y en algunos de esos trabajos escritos las conclusiones también dejan ver sus posturas personales, mediante la construcción de un discurso propio en relación al tema investigado.

En relación al plagio, Miguel (2002: 80) lo entiende como “la acción de utilizar creaciones de otras personas, sin que se indique ni se referencie de dónde procede dicha información”. En un sentido académico, Comas, Sureda y Urbina, en el año 2005, señalan la existencia de estudiantes llamados *Generación “copy and paste”*, debido al acceso cada vez más generalizado a Internet, y a las amplias posibilidades que dicho acceso proporciona a los estudiantes como fuente de información, y de la apropiación de ésta de un modo indebido.

Comas y Sureda (2007) indican que el ciber-plagio académico es el uso de la web para “la localización, adopción y presentación de ideas, teorías, hipótesis, resultados, textos, etc. ajenos como propios en cualquier trabajo académico”. Ellos mencionan que el plagio no es desconocido en el ámbito académico. Lo que ocurre en la actualidad –subrayan- es que existen mayores repercusiones, cuya profundidad puede ser peligrosa por su prevalencia.

En una revisión del estado del conocimiento sobre el ciber-plagio académico en internet en la comunidad estudiantil, Sureda, Comas y Morey (2007, 2008), encontraron que el

tema presenta distintas facetas, y que involucra entre sus causas al profesorado y a la institución escolar, sin dejar de lado que también existen factores externos.

En el estado del arte mencionado es posible percatarse que a principios del siglo XXI cobró relevancia en las instituciones escolares –de manera notable en universidades e instituciones de educación superior- ocuparse de identificar las causas del ciber-plagio académico. Asimismo, las IES se han preocupado por tomar medidas, en algunos casos preventivas, y en otros de sanción contra quienes hagan un uso deshonesto de la información, además del desarrollo de programas informáticos que faciliten la detección del plagio.

Al indagar sobre las causas del plagio académico en la comunidad estudiantil, Sureda, Comas y Morey (2009) encontraron que parte del problema estriba en el quehacer docente. Dos de las causas que, para el objetivo de la presente tesis, llaman la atención son: “escasa supervisión de los trabajos demandados al alumnado” y “poca claridad de las instrucciones dadas a la hora de solicitar trabajos” (Sureda, Comas y Morey, 2009: 209).

Además de lo anterior, importa mencionar que existen también características y comportamientos del alumno como causa del plagio, entre ellos, “la ignorancia o inconsciencia del alumnado, el alumnado se rige por la ley del menor esfuerzo, la desmotivación y desvinculación emocional del alumnado, el plagio como forma de enfrentamiento al sistema o causa directa de éste” (Sureda, Comas y Morey, 2009: 210). En estas causas es posible detectar la forma como el estudiante se asume frente a la tarea de la escritura académica, y que en esa asunción se encuentran presentes aspectos subjetivos, ya sea de aceptación pasiva (al aceptar sin cuestionar) o de rebeldía frente a la tarea impuesta.

Me detengo en este punto porque en el discurso de la alfabetización académica una cuestión decisiva es el uso que se da a la escritura académica, cuya responsabilidad en cuanto

a la enseñanza es atribuible al docente pues a él le corresponde determinar las características que ha de tener un trabajo para ser considerado aceptable, y antes de esto, ha de enseñar para qué y cómo se escribe en el ámbito académico (ver Capítulo 2; y Carlino, 2005) para participar en una comunidad disciplinar a través del dominio de las características retóricas y semánticas del discurso propio de esa disciplina, además de estrategias de aprendizaje para realizar los trabajos.

Un aspecto que Sureda, Comas y Morey (2009) señalan como un factor del problema es que los alumnos universitarios no poseen habilidades para localizar, gestionar y citar las fuentes, por lo que los mismos estudiantes “manifiestan que sería interesante recibir algún tipo de formación que les permitiera trabajar de manera más eficaz” (Urbina, Comas y Sureda, 2006: 7). La escuela en sus primeros niveles enseña a los educandos las nociones básicas de la lectura y la escritura (como proceso cognitivo y en el desarrollo de habilidades motrices), pero en etapas de escolarización más avanzada la enseñanza de la alfabetización académica se desdibuja, sin que exista alguien responsable de asumir esa tarea de manera explícita, definida y clara.

He aquí un área de oportunidad valiosa para la intervención pedagógica, ya que ha de destacarse el valor que posee la escritura de ideas propias en la construcción de conocimientos, dentro del uso del lenguaje especializado de las disciplinas académicas.

Así, el problema no es solo la práctica docente, sino quizá también “la concepción misma de una escuela que utiliza como estrategia fundamental para los aprendizajes la reproducción y repetición antes que el análisis y la reflexión” (Urbina, Comas y Sureda, 2006: 8). En otras palabras, la escuela no enseña –mediante sus docentes- qué hacer con la información y para qué usarla. Por lo expuesto, tampoco se distingue el potencial epistémico

de la escritura al transformar la información contenida en Internet en conocimiento construido por el propio estudiante en la elaboración de un escrito académico, y que esta labor implica esfuerzo, dedicación, tiempo, motivación, interés y compromiso.

La escuela puede fomentar la construcción de la agencia de los sujetos, como se afirma en el discurso de la literacidad. La institución escolar posee esa capacidad al poner en manos de los estudiantes –aprendices de una disciplina académica- el saber científico, social, humanístico, artístico, pero también ha de dotar al estudiante de los conocimientos y habilidades que le permitan construir el discurso, y posicionarse no solo como sujetos sino también como agentes sociales. Hablo aquí del desarrollo de conocimientos factuales, procedimentales y actitudinal-valorales, en un contexto histórico-social situado.

Enseguida hago el análisis del quinto trabajo, titulado *¿Es la educación la vía esencial para que las mujeres transformen su situación de opresión?*

**Laura: ¿Es la educación la vía esencial para que las mujeres transformen su situación de opresión?**

#### *Contexto de situación*

La preparatoria “Salvador Allende” se ubica al norte del D. F. en la delegación Gustavo A. Madero. El INEGI (2010) sitúa en un nivel de bienestar de estrato medio a estratos bajos.

#### *Agente escritor académico*

El quinto texto procede de una estudiante, a quien nombro *Laura*. No existe información personal que permita identificar su edad, su domicilio, ni el tiempo invertido en la escritura.

Los profesores que asesoraron su trabajo pertenecen a la academia de Física y Filosofía.



<p>CAMPO <b>la acción social</b></p>	<p>Textos consultados: la bibliografía está integrada por siete libros: <i>Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas</i>, de Marcela Lagarde; <i>Educación y género</i>, y <i>De la domesticación a la educación de las mexicanas</i>, ambos de Graciela Hierro; <i>De la domesticación a la educación de las mexicanas</i>, de Josefina Muriel (aunque me parece que el título debe ser otro, y que por error duplicó el título del texto anterior); <i>Las mujeres latinoamericanas</i>, de Mercedes Pizarro de Parlange; <i>La aventura femenina</i>, de Maure Ruguette; <i>Mujeres que sufren y aman demasiado</i>, de Roberto Navarro. Asimismo, cita dos fuentes de Internet: jurídicasunam, y wikipedia.</p>
<p>TENOR <b>la estructura de roles</b></p>	<p>Laura inicia su trabajo con Agradecimientos, y menciona "Este trabajo que me costo (sic) mucho tiempo, trabajo y esfuerzo se lo dedico a mi familia por apoyarme económicamente y también por comprenderme y ayudarme a no darme por vencida". También agradece a sus amigos, a sus hermanos "por darme ánimos", a su novio "en especial por acompañarme siempre por estar conmigo y entenderme", y a sus maestros "por ayudarme a corregir mi trabajo por enseñarme como se hacen las cosas (...)".</p>
<p>MODO <b>la organización simbólica</b></p>	<p>El texto está escrito en primera persona del singular y del plural casi en su totalidad. En algunos momentos –al hablar de la mujer en la historia- se distancia y habla de "las mujeres".</p> <p>En la introducción del texto señala su implicación con el tema, en tanto mujer-mexicana-estudiante. Señala: "En este trabajo daré a conocer como (sic) es la mujer mexicana, qué tipos de mujeres mexicanas hay, cómo es su educación y si en realidad ésta puede colaborar a que disminuya la opresión, discriminación y machismo".</p> <p>En una parte del texto se asume como mujer de bajos recursos, mujer-joven-productiva.</p> <p>Dos de las autoras a quienes cita en su trabajo –Graciela Hierro y Marcela Lagarde- son intelectuales feministas a quienes reconoce como autoridades en la materia. En el desarrollo de su escrito, Laura las cita con frecuencia, de manera textual, pero en otros momentos expresa sus propios puntos de vista y pensamientos, y va del pasado al presente asumiéndose como mujer-mexicana-estudiante.</p> <p>Antes de hacer la conclusión de su escrito, Laura hace una propuesta: "La</p>

	<p>educación que a mi (sic) me gustaría ver en México, es una educación donde haya equidad, respeto, responsabilidad, e igualdad, donde las mujeres seamos valoradas y reconocidas en la sociedad, que los hombres y las mujeres tengan las mismas oportunidades al ejercer su profesión”.</p> <p>En la conclusión, sin que lo exprese de ese modo, Laura responde a la pregunta que dio título a su proyecto de investigación, al expresar: “reafirme (sic) que la educación profesional es muy importante para la formación de la mujer, pero no sólo hay que conformarnos con tener una profesión sino que también por la ejerción (sic) de la carrera”.</p> <p>El trabajo consta de 24 cuartillas.</p>
--	--

A partir del lenguaje enunciado por la estudiante, enseguida distingo las Metafunciones básicas del lenguaje.

<p><b>Ideativa o ideacional</b></p>	<p>El texto está organizado en cuatro capítulos. En el capítulo I La mujer mexicana, hace un breve recorrido histórico acerca de las mujeres antiguas y la educación matrilineal durante la colonia (sic). La única fuente que aparece en este capítulo es un libro de Graciela Hierro. En varios párrafos resalta el papel tradicional de las mujeres en el trabajo doméstico, así como la función social como madres.</p> <p>El capítulo II se titula La educación de la mujer en México, y tiene como Apartado 1.3 La educación religiosa de las mexicanas. En el capítulo III Diferencias generales entre los hombres y las mujeres, indica como apartados: 3.1 Machismo como una forma de opresión; 3.2 Las mujeres sus sentimientos y emociones (sic); y 3.3 Los derechos de la mujer. El capítulo 4 El feminismo y la educación feminista no tiene apartados.</p>
<p><b>Interpersonal</b></p>	<p>Laura asume un rol como mujer que describe la historia de otras mujeres mexicanas, como ella. Subraya, en reiteradas ocasiones, que la educación es una forma de “salir adelante”, que corresponde a ellas “demostrarles a los hombres una y otra vez que tenemos las mismas capacidades que ellos, que podemos tener buenos puestos, que podemos estudiar buenas carreras y hacer de México un país cada vez mejor”.</p> <p>Reconoce que las diferencias sociales colocan a las mujeres en distintas posiciones, y que “hemos sido educadas en el ámbito de los sentimientos, de lo</p>

	<p>sensible, de lo irracional, lo privado, lo subjetivo, lo supersticioso, contraponiéndolo al ámbito de lo científico, lo objetivo, lo público, la razón”.</p> <p>Al hablar sobre los derechos de la mujer resalta: “hoy las mujeres pedimos hechos, pedimos respeto pedimos trabajos dignos e igualdad de género. Pero yo pienso para qué si la mujer sigue siendo humillada aunque digan que todos somos iguales la mujer es discriminada le faltan al respeto la ven como una criada como un símbolo sexual (...)”.</p>
<b>Textual</b>	<p>Lo que plantea Laura en la Introducción de su trabajo es “dar a conocer como (sic) es la mujer mexicana, qué tipos de mujeres mexicanas hay, cómo es su educación y si en realidad ésta puede colaborar a que disminuya la opresión, discriminación y machismo”. Para lograr ese propósito, señala que a lo largo de la historia –sin precisar que se refiere a la historia de las mujeres en México- han existido distintos tipos de educación. Destaca, sin embargo, que las mujeres han sido “maltratadas y poco valoradas en la sociedad”, y “hoy en día que tenemos gracias a [la] lucha feminista”.</p> <p>Al final de su trabajo, Laura afirma: “Hoy en día las mujeres ya no sólo pedimos igualdad sino equidad, pedimos ser tratadas como mujeres y pedimos ser educadas como mujeres, queremos los mismos derechos que tienen los hombres, pedimos ser valoradas y que nos den la oportunidad de ser reconocidas profesionalmente al igual que a un hombre, reconocidas, respetadas en la sociedad”.</p>

En el trabajo escrito de Laura identifiqué lo que apuntan Bakhtin y Voloshinov (1973, como se citó en Prior, 2001) acerca sobre el lenguaje:

(...) language is always situated *and* social because –in production and understanding- it is dialogic along three planes: it uses and responds to past utterances, it is oriented to the immediate context of situation, and it is addressed to future utterances and situations. Furthermore, they stress that discourse is never a neutral anonymous system of referential meaning: instead, it is infused with evaluative perspectives, affective colorations, and indexical traces of all kinds (el lenguaje es siempre situado y social porque –como producción y comprensión- es dialógico a través de tres planos: usa y responde a enunciados anteriores; está orientado al contexto inmediato de la situación; y está referido a elocuciones futuras y situaciones. Además, ellos acentúan que el discurso nunca alude a un sistema anónimo neutral de significado referencial: por el contrario, está impregnado con perspectivas evaluativas, coloraciones afectivas, y rastros de atisbos de toda clase. La traducción es mía).

Laura sitúa la producción de su escrito en la historia de la educación de las mujeres. Así, ubica situaciones que surgieron en el pasado y que tienen efectos en el presente. Tal es la situación de la religión, de la que Laura menciona: “Hay una gran discriminación en la religión hacia la mujer ya que no es permitido que las mujeres tengan puestos altos en las sedes religiosas (...) si nosotras nos callamos y no reclamamos nuestros derechos por temor los hombres nos seguirán pisoteando aunque sean sacerdotes (...)”. Laura dialoga con los hechos que describe –los consignados por la historia- y los recupera para ubicarlos en el presente. De ese modo, externa sus puntos de vista y asigna un valor a los mismos. Hay una carga afectiva en el discurso, en la toma de posición ante los hechos descritos.

De igual forma, en el posicionamiento de Laura al criticar la discriminación social hacia las mujeres, puede advertirse lo que Butler (2006) identifica como un distanciamiento de las normas, sin que esa separación implique necesariamente el deseo de suprimirlas. Laura hace una propuesta: “la educación que a mí me gustaría ver en México, es una educación donde haya equidad, respeto, responsabilidad e igualdad, donde las mujeres seamos valoradas y reconocidas en la sociedad, que los hombres y las mujeres tengan las mismas oportunidades al ejercer su profesión”. El planteamiento es que la educación es una forma de lograr el respeto de los hombres, aunque también menciona que una mujer educada tiene la posibilidad de exigir equidad, “pedimos ser valoradas, pedimos ser libres, pedimos justicia e igualdad social”.

La condición de ser educada va de la mano –desde la perspectiva que interpreto lo expuesto por Laura- con el hacer posible que se den esas condiciones, y que, en ese aspecto, ella reconoce la lucha entablada por el movimiento feminista a lo largo de su historia para reivindicar los derechos de las mujeres. Es decir, hay una asunción personal que reconoce en

un agente colectivo –el feminismo- parte de esa posibilidad. La educación para las mujeres contemporáneas se debe a otras mujeres que pugnaron para que eso fuera posible.

Lo que señala Laura, además de mencionar que aprendió mucho con este tema, en su doble identidad como mujer y estudiante en las conclusiones de su texto, destaca:

La conclusión de este trabajo es que reafirme (*sic*) que la educación profesional es muy importante para la formación de la mujer, pero no sólo hay que conformarnos con tener una profesión sino que también por la ejerción (*sic*) de la carrera. La mujer ya no sólo puede ser ama de casa que hay otras opciones, también que la mujer puede sobrevivir sin la compañía o sin depender de un hombre. Las mujeres debemos ser respetadas y tratadas con seriedad y que se debe confiar en nosotras, se nos debe valorar.

A través del discurso que Laura elabora, identifica la posibilidad que le proporciona la educación (en su caso el término del bachillerato) para estudiar una profesión y ejercerla. Incluye en esa «posibilidad de ser» a la profesionista y a la ama de casa, a la mujer que puede vivir o no con un hombre, y que debe ser respetada, valorada. En esa afirmación, construye una identidad que la identifica –e identifica a un sujeto colectivo, las mujeres- conformada por distintos roles sociales. De ese modo,

(...) la identidad se reconstruye constantemente por la adquisición de nuevas posiciones y por las resignificaciones que hace cada sujeto de ellas, nuestro ser en el mundo lo conformamos por tantas identidades como nos constituyamos (decisoriamente o no) en él, y decidimos decisoriamente o no, porque tenemos algunos “polos identitarios” ya dados históricamente (por ejemplo: ser hijo, hombre o mujer) pero eso no quiere decir que un polo identitario constituya o determina en términos definitorios la identidad de un sujeto (Navarrete-Cazares, 2015: 477).

Además de lo anterior, señalo que en el discurso expresado por Laura también está presente la posibilidad de hacer algo respecto a la sumisión o discriminación de las mujeres. Hay una crítica a esa subordinación que le permite a Laura vislumbrar otra opción: es su capacidad para modificar las normas que la sociedad le ha impuesto, pero que no son inamovibles: “la posibilidad de mi persistencia como «yo» depende de la capacidad de mi ser

de hacer algo con lo que se hace conmigo” (Butler, 2006: 16). Ante la situación social a la que se enfrentan las mujeres, la respuesta que da Laura es que busquen ser libres, y que la educación –en otros términos, la formación escolar- permite esa condición.

Como Butler también advierte, las acciones que emprenda el sujeto de manera intencional, no niega la constitución social con la que nos encontramos al nacer: “Si tengo alguna agencia es la que se deriva del hecho de que soy constituida por un mundo social que nunca escogí. Que mi agencia esté repleta de paradojas no significa que sea imposible. Significa sólo que la paradoja es la condición de su posibilidad” (Butler, 2006: 16). Cabe recordar que el sentido que se da al término «agencia» alude a la acción emprendida por un sujeto con la intención de participar en el mundo, y que en esa acción intervienen, de manera decisiva, las prácticas discursivas.

Enseguida hago el análisis del sexto trabajo, titulado *Distintos aspectos de la violencia*.

### **Elizabeth: Distintos aspectos de la violencia**

#### *Contexto de situación*

La preparatoria “José Ma. Morelos y Pavón” se ubica al sureste del D. F. en la delegación Tláhuac. El INEGI (2010) sitúa en un nivel de bienestar de estrato medio a estratos bajos.

#### *Agente escritor académico*

El texto procede de una estudiante, a quien llamo *Elizabeth*. Dado que no se encuentra información personal de la estudiante, no fue posible saber su edad, tampoco si vive en las inmediaciones del plantel.

Los profesores que asesoraron su trabajo pertenecen a la academias de Física y Filosofía.

<p><b>CAMPO</b> <b>la acción social</b></p>	<p>Textos consultados: dos libros: <i>Una historia de la violencia</i>, de Robert Muchenbled, <i>La mente moral</i>, de Marc Hauser; y el artículo “Maltrato. La violencia de todos los días”, en la revista <i>¿Cómo ves?</i></p>
<p><b>TENOR</b> <b>la estructura</b> <b>de roles</b></p>	<p>El texto no contiene dedicatorias ni agradecimientos. Está escrito en la primera persona del plural en su mayor parte, aunque en algunas escasas ocasiones, hay referencias en la primera persona del singular.</p> <p>Hay numerosas referencias a autores e investigadores, sin embargo, no se hace ninguna cita a las obras de esos autores, por lo que no es posible identificar cuáles son los segmentos del texto propios de aquéllos, o los producidos por la estudiante Elizabeth.</p>
<p><b>MODO</b> <b>la organización</b> <b>simbólica</b></p>	<p>Lo que Elizabeth expone en la introducción de su trabajo es “abordar el tema de la violencia desde un enfoque histórico y científico”. Señala que es posible “comprender desde el siglo XIII hasta el siglo XXI, la violencia física y la brutalidad en las relaciones humanas”, aunque matiza que dicho fenómeno (sin especificar cuál, la violencia física o la brutalidad) “varía en el seno de cada cultura, grupos sociales, edades, sexo, y la época en la que se vive”. Menciona que la violencia es consecuencia de la agresividad, a la que denomina “gran monstruo”.</p> <p>Desde lo que Elizabeth denomina como enfoque científico, plantea que en su texto “se verán los múltiples factores que detonan la violencia, como la cultura, la sociedad, el sexo, la edad, los valores y la moral de cada individuo”. Hay una asociación entre hacer ciencia con experimentos que Elizabeth menciona en su trabajo, que fueron realizados con sujetos humanos.</p> <p>El proyecto de investigación está conformado por 26 cuartillas.</p>

A partir del lenguaje enunciado por la estudiante, enseguida distingo las Metafunciones básicas del lenguaje.

<p><b>Ideativa o ideacional</b></p>	<p>En la organización del texto ubicada en el índice, se marca con el numeral 1 la introducción; con el número 2 Desarrollo, con las preguntas: 2.1 ¿Qué es la violencia?; 2.2.2 ¿La violencia es innata? Cabe decir que dichas preguntas se enumeran sin seguir un orden determinado, pues a continuación aparece el número 2.2.3, con el subapartado Violencia y virilidad; continúa con el 2.2.4 El esperma y la sangre: una historia de honor; 2.2 El espectacular declive de la violencia desde</p>
-------------------------------------	--

	<p>hace siete siglos, y 2.2.1 Fiabilidad de las cuentas del delito. Hasta este punto, encuentro que se reproduce el índice del libro <i>Una historia de la violencia: del final de la Edad Media a la actualidad</i>, cuyo autor es Robert Muchembled (citado en el trabajo de la estudiante Elizabeth como una de las referencias consultadas), sin que se siga el mismo orden secuencial expuesto por el autor de dicho texto. Señala con el numeral 3 Conclusiones, y con el 4 Referencias.</p>
<b>Interpersonal</b>	<p>Al hacer un seguimiento histórico de la violencia, Elizabeth trata de entender para qué y por qué “surgen estas culturas dentro de la sociedad, sobre todo dentro de la población juvenil”, culturas que ella refiere están moldeadas por el honor y la virilidad manifestados en la población masculina, de manera predominante. Señala que son los “varones, de entre 20 y 30 años responsables del 90% de los delitos”, sin referir la fuente de dicha información.</p> <p>En las conclusiones de su trabajo, Elizabeth menciona: “lo que los seres humanos debemos hacer es dejar a un lado los estigmas de la sociedad, como que el ser hombre es sinónimo de macho y la mujer igual a debilidad. Debemos aprender a reconocer que todos tenemos capacidades, que cada ser es individual y que gozamos de un libre albedrío para tomar decisiones a lo largo de nuestra vida (...)”</p>
<b>Textual</b>	<p>En ninguno de los apartados del escrito aparece alguna cita o referencia a las fuentes consultadas, aunque sí aparecen cifras, datos estadísticos, hechos históricos referidos a eventos ocurridos en diferentes siglos (del siglo XV al siglo XXI), nombres de autores, investigaciones en el campo de la historia y de psicología en relación a la violencia. Asimismo, menciona nociones conceptuales sin aclarar el sentido de las mismas, por ejemplo, cuando menciona rasgos narcisistas en un presidente norteamericano.</p> <p>En un texto con amplias referencias académicas, llama la atención que el apartado dedicado a las conclusiones ocupe menos de 20 renglones.</p> <p>En ese apartado, Elizabeth afirma que la violencia es parte de cada ser, pero que sí es posible controlarla mediante la toma de decisiones, el libre albedrío y “la virtud de la paciencia”.</p>



Elizabeth se ocupa de una situación que aqueja al mundo entero, y de manera específica –y muy grave- a nuestro país. Sin embargo, Elizabeth reproduce en este texto la descripción de situaciones de violencia en el periodo comprendido entre los siglos XIII al XXI ocurridas en Francia y algunos otros países europeos. De manera esporádica menciona a Estados Unidos. Y nada más.

Dirige su trabajo hacia la población juvenil, al mencionar en la introducción de su trabajo que “la agresividad y la violencia es un asunto de hombres”. Señala que “varones de entre 20 y 30 años responsables (sic) del 90% de los delitos”, sin especificar de dónde obtuvo ese dato, ni el lugar (país, ciudad, etcétera), lo que resulta llamativo pues en párrafos anteriores menciona que la violencia es un fenómeno que “varía en el seno de cada cultura, grupos sociales, edades, sexo, y la época en que se vive”. Es decir, advierte que la violencia no es igual en cualquier lugar ni época histórica, pero aun así no contextualizó el dato antes mencionado.

Al leer la introducción de su proyecto de investigación, queda la impresión de que Elizabeth hará una descripción histórica de la violencia, en particular en Europa Occidental, aunque al final de esta sección señala que se enfoca desde una perspectiva científica, al mencionar algunos experimentos efectuados con seres humanos. Después, señala: “En este enfoque se cuestionan los actos cometidos y se inhiben las especulaciones, cuestionando nuestros actos desde un punto de vista moral”. ¿Qué quiso decir con esta afirmación, cuya sintaxis es confusa? ¿A qué se refiere cuando escribe que *se inhiben las especulaciones*? Puede ser que este párrafo Elizabeth lo haya escrito para ella misma; es decir, que corresponda a una escritura privada.

Aunque en la Introducción indica que honor y virilidad son “grandes protagonistas en este texto”, identifiqué que un término central en el desarrollo de su trabajo es la palabra ‘moral’, sin que Elizabeth aclare cuál es el significado que le atribuye a dicho término dentro de su trabajo escrito. En uno de sus apartados, llamado *Cultura machista*, menciona que ha de impulsarse una teoría general de la moral: “para entender como (*sic*) conecta nuestra facultad moral con otras dimensiones de la mente y la sociedad, tenemos que comprender como (*sic*) se relacionan, desarrollan, sobreviven y disuelven nuestros sesgos tanto concientes (*sic*) e inconscientes”. Parece ser que Elizabeth asume que quienes la leen comprenden a qué se refiere al hablar tanto de la teoría de la moral como de la moral misma.

Para tratar de esclarecer el significado que tiene el término «moral» y poder señalar un punto de partida para la interpretación y comprensión del texto escrito por Elizabeth, consulté el Diccionario de Filosofía de Ferrater (1975). Encuentro que dicha palabra significa «costumbre», así como que suelen utilizarse como sinónimos ‘ética’ y ‘moral’. También se menciona que en la lengua española lo moral es opuesto a lo físico:

(...) en ocasiones se opone también lo moral a lo intelectual para significar aquello que corresponde al sentimiento y no a la inteligencia o al intelecto. Y finalmente, lo moral se opone comúnmente a lo inmoral y a lo amoral en cuanto lo que se halla insertado en el orbe ético se opone a lo que se enfrenta con este orbe o permanece indiferente ante él. Lo moral es en tal caso lo que se somete a un valor, en tanto que lo inmoral y lo amoral son, respectivamente, lo que se opone a todo valor y lo que es indiferente al valor (Ferrater, 1975: 256).

Sin involucrarme demasiado en el tema –pues no es mi objeto de estudio aclarar qué es la moral- considero necesario puntualizar que en el trabajo de Elizabeth no parece existir un conocimiento claro de lo que involucra escribir (construir) una investigación. Da por sentado que el lector sabe de qué está hablando, como si el término «moral» tuviera un significado unívoco. Como señalan Carlino (2004b) y Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega (2012),

los escritores aprendices con frecuencia no consideran la perspectiva del lector en sus escritos académicos.

Me pregunto si Elizabeth, en tanto estudiante del sexto semestre de bachillerato, podría haber sabido que su texto no es del todo entendible porque solo parece haber considerado su propia perspectiva al escribir su trabajo, sin considerar que existirían (existen) lectores potenciales del mismo. Es preciso recordar que el texto académico –el Problema Eje– sobre el que realizo el análisis fue guiado y evaluado por dos docentes. La escritura de este trabajo involucra también a la enseñanza, esto es, a los profesores, no solo a la estudiante, en este caso, o a los estudiantes en general. Como señala Carlino<sup>7</sup> (2005), las prácticas de escritura corresponden a comunidades particulares que constituyen “una específica cultura en torno de lo escrito” (2005: 145). Lo que suscita la pregunta acerca de la forma como se realiza la enseñanza de la escritura de problemas de investigación, los denominados Problema Eje en las preparatorias del Gobierno del D. F.

Otros aspectos que considero pertinente mencionar en el análisis del trabajo de Elizabeth se relaciona con las prácticas discursivas. En una aproximación encuentro que el tutor del trabajo de la estudiante es profesor de Física; la revisora es profesora de Filosofía. Por la naturaleza del tema, se entendería que es ella quien más sabe sobre el tema, si éste se refiere a la moral y a la violencia, aunque la profesora no dirigió el trabajo. Por otro lado, en el contenido del trabajo, si bien se mencionan autores, el escrito carece de convenciones tales como las citas de las fuentes consultadas. Es decir, no aparece un diálogo entre Elizabeth, como la productora del texto, y los autores de los tres textos consultados.

---

<sup>7</sup> Cabe aclarar que ella se refiere a la educación superior

Al final de su trabajo, Elizabeth menciona –a través de un posicionamiento en primera persona del singular- que en el fenómeno de la violencia concurren distintos elementos (cultura, ecología, sexo), por lo que no existe “una definición exacta”. Podría ser comprensible esta afirmación si se tiene presente que en la Introducción, Elizabeth menciona que su trabajo tiene un enfoque científico. Parece emerger una conceptualización de ciencia en la que existen definiciones precisas, y experimentos, aunque en esa lógica deberían plantearse hipótesis, que no aparecen en el trabajo de la estudiante.

Elizabeth expresa, en las Conclusiones, que la violencia puede controlarse y que la historia así lo muestra. Señala:

Lo que los seres humanos debemos hacer es dejar a un lado los estigmas de la sociedad, como que el ser hombre es sinónimo de macho y la mujer igual a debilidad. Debemos aprender a reconocer que todos tenemos capacidades, que cada ser es individual y que gozamos de un libre albedrío para tomar decisiones a lo largo de nuestra vida, sin olvidar que para cualquier decisión debemos recurrir a la virtud de la paciencia”. Lo cual ayudara (sic) a tener parámetros en nuestro carácter agresivo.

En esta cita Elizabeth evidencia su reconocimiento a una situación social de poder desigual, que impone roles a hombres y mujeres. En ese momento emerge la crítica entendida como cuestionamiento a esa realidad, y plantea la posibilidad de otro modo de vida. Solo que, reconoce, ese mundo imaginado no le corresponde construirlo a una sola persona, por ello emplea el «nosotros», hombres y mujeres: “el sentido de la posibilidad que me pertenece debe primero ser imaginado desde algún otro lugar antes de que yo pueda empezar a imaginarme a mí misma. Mi reflexividad no está sólo mediada socialmente, sino que también está constituida socialmente” (Butler, 2006: 55-56). Hay una reflexión sobre la sociedad que le permitió a Elizabeth situarse desde afuera al indagar el tema de la violencia en la sociedad europea, que la lleva a constituirse también como un agente social, no ajeno a la situación que describe, sino como participante del mismo. Al proponer una posibilidad de cambio, interpreto

que Elizabeth se apropió tanto del lenguaje para expresar dicha posibilidad, como de una reconstrucción de la vida social en su contexto cercano.

Enseguida hago el análisis del séptimo trabajo, titulado *Pintando con luz un acercamiento a la fotografía*.

### **Adanely: Pintando con luz un acercamiento a la fotografía**

#### *Contexto de situación*

La preparatoria “José Ma. Morelos y Pavón” se ubica al sureste del D. F. en la delegación Tláhuac. El INEGI (2010) sitúa en un nivel de bienestar de estrato medio a estratos bajos.

#### *Agente escritor académico*

El texto procede de una estudiante, a quien denomino *Adanely*. En el escrito no existe información sobre su edad, o acerca del tiempo que le llevó realizar su trabajo.

Los profesores que asesoraron su trabajo pertenecen a las academias de Planeación para Organización del Estudio y Filosofía.

<p>CAMPO <b>la acción social</b></p>	<p>Textos consultados: libros: <i>La cámara lúcida</i>, de R. Barthes; <i>La obra de arte en la época de su reproducibilidad</i>, de W. Benjamín; <i>La fotografía</i>, de J. Calbet; <i>La era de la información: economía, sociedad y cultura</i>, de M. Castells; <i>De la fotografía documental al documento digital</i>, P. Nekane. Páginas web: <i>Taller de fotografía Claroscuro</i>; <i>Real Academia Española</i>; <i>El gran libro de la fotografía</i>.</p>
<p>TENOR <b>la estructura de roles</b></p>	<p>El texto no contiene dedicatorias ni agradecimientos. En los primeros dos capítulos, Adanely emplea la tercera persona del singular.</p> <p>En la descripción de las Técnicas de la fotografías (Capítulo 3) la estudiante Adanely utiliza la primera persona del plural.</p> <p>En el segundo momento del proyecto de investigación, Diseño de la Obra Plástica, Adanely indica:</p>

	<p>“Este proyecto está basado en el aprendizaje y la experiencia que día con día obtengo, ya que desde hace mucho tiempo comencé a utilizar la fotografía como un estilo de vida, debido al gusto, interés y pasión que me despierta, esta fue la mejor oportunidad que se me permitió, para mostrar la fotografía más allá del ámbito comercial (ya que es a lo que me dedico), compartirlo con todos ustedes y mostrarles una de las parte más artística de ésta”.</p>
<p><b>MODO la organización simbólica</b></p>	<p>En la Introducción, Adanely expone que su trabajo está dividido en dos momentos: el primero destinado a la investigación documental, en el que incluye tres capítulos. En el segundo momento, expone el diseño de una obra plástica que ella elaboró. En ambas secciones de su trabajo, Adanely emplea texto e imágenes. Su lenguaje es expositivo e icónico. En el primer momento, las ilustraciones sirven como apoyo para la explicación de los usos de las fotografía. De igual manera, en el capítulo 3 las imágenes sirven para explicar el manejo de la cámara: las partes que la integran, así como las técnicas de la fotografía.</p> <p>En el segundo momento, Diseño de la Obra Plástica, utiliza imágenes tanto para describir los materiales empleados, como para explicar, paso a paso, cómo realizó su obra, y el resultado alcanzado.</p> <p>Adanely apoya la construcción de su texto, compuesto por 35 cuartillas, con la integración de fuentes de consulta, que cita en la bibliografía, compuesta por libros y páginas electrónicas. En la citación emplea la paráfrasis, y ninguna cita aparece de forma textual. Las citas aparecen como notas a pie de página.</p>

A partir del lenguaje enunciado por la estudiante, enseguida distingo las Metafunciones básicas del lenguaje (ver Capítulo 2).

<p><b>Ideativa o ideacional</b></p>	<p>Adanely describe la Historia de la fotografía, y los diferentes usos que pueden darse a lo que la estudiante denomina un medio de expresión artística.</p> <p>En la Justificación de su trabajo, en lo que Adanely llama el Segundo Momento, menciona: “Elegí la técnica de pintado con luz porque me parece muy interesante el resultado, el hecho de poder plasmar una imagen que poco a poco vas</p>
---	--

	<p>construyendo, te da la oportunidad de imaginar y crear al mismo tiempo; esta es una técnica poco conocida por lo que mostrando este trabajo abre las puertas a los diferentes ámbitos de la fotografía”.</p> <p>Las secciones que componen esta parte del proyecto de investigación son: Tema de la obra plástica, Justificación, Diseño de la Obra Plástica, Presentación de la Obra Plástica, Conclusiones y Bibliografía.</p>
<b>Interpersonal</b>	<p>El aspecto medular del trabajo de Adanely es: “realizar una obra con la técnica de pintado con luz, con esto se tratará de identificar los elementos que componen la fotografía”. Si bien Adanely identifica los elementos de la fotografía en su proyecto de investigación, es cierto que también expresa que para ella la fotografía es un arte, al que, en la Introducción de su trabajo, califica como ‘maravilloso’ y ‘fascinante’.</p>
<b>Textual</b>	<p>En la organización del texto, Adanely construye una estructura, basada en un lenguaje escrito e icónico, que permite exponer los fundamentos de su obra artística.</p> <p>Muestra la forma como elaboró su proyecto de investigación en la Introducción, al mencionar lo siguiente: “El propósito de este trabajo es dar a conocer este fascinante arte, conocer los beneficios de la fotografía y analizar que (sic) es la fotografía en la actualidad es importante conocer su historia, así como sus diferentes usos que se le da, temas que abordaré en este trabajo eje, el cual se divide en dos facetas, la primera es la investigación documental, para lo cual visité bibliotecas y páginas de internet, con el fin de recabar información, y la segunda es la elaboración de la obra”.</p> <p>En la elaboración de su obra plástica, Adanely emplea <i>photoshop</i>, que es un software de edición de imágenes.</p>

En la construcción del lenguaje del proyecto analizado, además del uso de palabras escritas Adanely empleó imágenes no sólo para ilustrar su trabajo (como lo hace en los tres capítulos que integran lo que ella identifica como el Primer Momento, que corresponde a la

investigación documental), sino también para mostrar cómo fue el proceso de construcción de imágenes que integran su obra artística, elaborada con fotografías como recurso visual. La siguiente imagen (figura 13) muestra el resultado final: la obra plástica realizada por Adanely.



*Figura 13 Recuperada de Proyecto de investigación Pintando con luz un acercamiento a la fotografía*

Si se considera que las imágenes –en este caso, fotografías– también son signos, al entender el signo como “todo aquello que representa a otra cosa. Es decir, lo que está en lugar de otra cosa, que hace sus veces” (Beuchot, 2012b: 7), es posible interpretar y comprender el sentido del texto elaborado por la estudiante.

La manera como es posible construir sentido a otras formas de estructuras textuales, una en la que se combina la expresión escrita de ideas con imágenes fotográficas, permite entender al trabajo de Adanely con una interacción comunicativa con un propósito especial: construir un espacio discursivo individual.



Fairclough (2008) menciona que la fotografía y la comunicación no verbal forman parte de modalidades semióticas incluidas en prácticas semióticas que incluyen el uso lingüístico oral y escrito del término discurso. Destaca que el uso lingüístico ha de considerarse una práctica social.

Para elaborar ese discurso propio, en lo que Adanely identifica como el Segundo Momento de su trabajo –el Diseño de la Obra Plástica- menciona que la fotografía forma parte de su estilo de vida. Deja entrever que tiene práctica en la fotografía comercial y que le interesa compartir ‘con todos ustedes’ el diseño de una obra plástica fotográfica. La técnica utilizada es el dibujo con luz. A la descripción de la técnica agrega su propio punto de vista acerca de la misma: “Pintar con luz es una técnica muy artística, se emplea mucha imaginación”. Me detengo en este aspecto, la imaginación, pues coincide con lo expuesto por Beuchot (2012a) al describir al ícono<sup>8</sup> como una representación; es decir: “[e]l ícono, a pesar de partir de lo dado, es su modelo, esto es, un ideal, la noción que queremos” (2012a: 38). El filósofo mexicano agrega que el ícono se relaciona con la acción de pensar pero que actúa en conexión,

(...) a veces imperceptible, entre la imaginación y la razón; por eso la función del ícono en el diálogo del sujeto y la investigación es abrir la imaginación, la fantasía, para que se colecte en la inteligencia, la razón. Es que el ícono no se puede captar sin la imaginación. Pero no se queda en lo imaginario; avanza hasta lo intelectual, abstracto, universal (Beuchot, 2012a: 39).

Las imágenes son representaciones en las que confluyen distintos signos y sentidos: en el sujeto quien crea y produce las imágenes, en el contenido que es representado, y los que construye el interpretante.

---

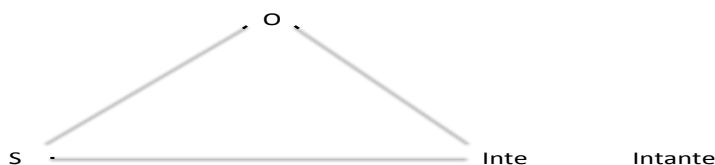
<sup>8</sup> Agrego la tilde a la palabra ícono aunque no ignoro que también puede escribirse sin ella, de acuerdo con la Academia Mexicana de la Lengua.

En otras palabras, las imágenes –en el caso de las fotografías- están constituidas por un conjunto de signos que pueden ser interpretados mediante el uso de íconos.

Para efectos de la interpretación del texto elaborado por Adanely –en particular el uso de las imágenes como componentes de un discurso-, me interesa emplear la propuesta de Charles Morris (1975, en Pericot, 2002: 22-24) para distinguir

(...) cuatro factores básicos en el proceso por el cual una imagen tiene función comunicativa:

- Aquello que tiene función de signo (*vehículo* o *signo*) (S).
- Aquello a lo que el signo se refiere (*designatum* o *objeto*) (O).
- La persona para la cual el signo tiene función de signo (*intérprete*) (Inte).
- El efecto en virtud del cual el vehículo sígnico actúa sobre el intérprete como signo (*interpretante*) (Intante).



(...) desde este punto de vista, la imagen toma una dimensión dinámica proveniente de las relaciones de significado surgidas de la situación en la que el enunciatario lo enuncia y la interpretación que provoca en el enunciatario (Pericot, 2002: 24).

Además del propósito comunicativo que Adanely concretó en la realización de su trabajo con la utilización de fotografías, es claro que ella se apropió de ciertas herramientas tecnológicas en interacción con otros. Uno de los factores que propicia esa apropiación es que

en las preparatorias del Gobierno del D. F., durante el tercer y cuarto semestre del plan de estudios, los estudiantes cursan la materia de Artes Plásticas. Los temas que allí se abordan introducen a los estudiantes en el lenguaje y en algunas de las prácticas que se efectúan dentro de las disciplinas involucradas en dicha área del conocimiento.

El uso de imágenes en un texto como el realizado por Adanely involucra el manejo de un lenguaje específico –el que presenta en la primera parte de su trabajo, el Primer Momento como ella lo denomina-, al hablar de la fotografía artística. Implica también el conocimiento de ciertos términos propios empleados en una comunidad discursiva, en este caso el arte de la fotografía. En otras palabras, la escritura del texto producido por Adanely contiene nociones conceptuales del arte fotográfico, que ella reproduce –en el contexto de una institución de educación media superior- con el propósito de recrearlas para construir un discurso propio: “novices learn how to produce texts in ways that reflect and define the textual universe of their community –a process that encompasses one’s dialogic negotiations with the voices (i.e, the texts) of community members (Bakhtin, 1981, 1986; Gutierrez, 1994)” (Kostouli, 2005: 4) (los principiantes aprenden a producir textos en formas que reflejan y definen el universo textual de su comunidad –un proceso que abarca una negociación dialógica con las voces (es decir, los textos) de los miembros de la comunidad. La traducción es mía). En el trabajo de Adanely, está presente el diálogo que estableció con los textos que consultó, con los profesores que supervisaron el proceso de la elaboración de su obra –escrita y plástica-, y con ella misma.

Por lo anterior, puedo afirmar que Adanely construyó ciertos significados sobre lo que quiso expresar por medio de su trabajo escrito a través de la realización de prácticas socioculturales que le permitieron combinar el lenguaje escrito con imágenes visuales. Se trata

de un texto multi-semiótico, intertextual, pues como afirma Beristáin (2006: 31), la intertextualidad está presente al existir una presencia constante de la palabra ajena. En la construcción de su discurso, la estudiante tomó como bases los conocimientos desarrollados por otras personas, a quienes menciona de forma explícita a través de las citas referenciales, por ejemplo.

Adanely menciona que la fotografía forma parte de su vida –laboral y personal- y además vincula su percepción del arte con el uso de imágenes para expresar su interpretación de la realidad y darla a conocer a otros. Lo anterior significa que expone los sentidos que construye en una obra artística mediante el diálogo, aunque también tiene presentes a los otros, a quienes dirige el producto de su trabajo académico.

La obra plástica realizada por Adanely es un producto individual, creado por su iniciativa e interés, esfuerzo y dedicación, pero es, también, una elaboración cultural y social. Es una forma de expresión discursiva en la que se combinan el lenguaje escrito y el lenguaje icónico, además del uso de herramientas tecnológicas, como la cámara fotográfica y el software de edición de imágenes. Dicha combinación habla de la alfabetización académica que se aprende –y enseña- en las instituciones escolares.

De manera concreta, afirmo que Adanely aprendió el uso de las imágenes para darle un sentido artístico. Si bien es posible que haya desarrollado la habilidad de la fotografía dentro y fuera del espacio escolar, también es posible considerar que la escuela le proporcionó los elementos para elaborar un discurso construido con base en los recursos que tienen la escritura de un texto con bases académicas, las imágenes y la tecnología (presente en distintos aspectos, de los que destaco el uso de la cámara fotográfica y el software *photoshop*).

Hay un sentido de la literacidad en el proceso de la elaboración del trabajo escrito de Adanely. Como señala Kress (2003: 17) “[...] literacy is both a resource and a skill in the use of the resource, a technology for handling meaning [...]” (la literacidad es un recurso y una habilidad en el uso de los recursos, una tecnología para el manejo de significado. La traducción es mía). El sentido de la literacidad al que me refiero, al considerarla como un recurso y habilidad en el uso de los recursos, una tecnología para el manejo de significados (Kress, 2003: 17) es que Adanely, en su proyecto de investigación, desarrolló conocimientos y habilidades para la elaboración de un escrito con lenguaje académico, y de forma paralela, la competencia en el uso de recursos visuales, tanto para ilustrar su texto como para hacer una obra plástica, en la que está involucrado el lenguaje artístico.

En la justificación de su trabajo, Adanely menciona:

desde hace mucho tiempo comencé a utilizar la fotografía como un estilo de vida, debido al gusto, interés y pasión que me despierta, ésta fue la mejor oportunidad que se me permitió, para mostrar la fotografía más allá del ámbito comercial (ya que es a lo que me dedico), compartirlo con todos ustedes y mostrarles una de las partes más artísticas de ésta.

Al tratar de esclarecer el concepto de arte, en el Diccionario de Filosofía de (1975) encuentro que el término alude, de manera general, a un "modo de hacer [incluyendo en el hacer, el pensar] algo" (1975: 143), de acuerdo a ciertas reglas o un método. En esta acepción del término, es posible identificar que el arte se refiere a un hacer, aunque Ferrater indica que el arte –o producción artística- involucra también “el goce o interpretación de ésta” (1975: 144). Puede verse, entonces, que el arte involucra algo hecho o el producto de un hacer; también, una obra de arte es “el resultado de un proceso de simbolización y la que la concibe como el término de una actividad expresiva” (1975: 144). En otras palabras, una obra de arte es material, concreta, es producto de una actividad; y como expresa Nahm (como se citó en Ferrater, 1975: 144) una obra de arte es “significativa en tanto que implicando signos; forma

en tanto que expresada”. Ferrater señala que estas tres funciones son necesarias y complementarias entre sí para interpretar una obra como artística.

En tanto las obras artísticas son significativas, es decir, están constituidas por signos, cabe entender que existe una semiótica de las imágenes, en tanto representaciones del mundo. En relación a la semiótica, Beuchot (2012b) menciona que puede dividirse en tres ramas: sintaxis, semántica y pragmática. Para los objetivos propuestos en esta tesis, me interesa señalar la existencia de la división antes citada, propuesta por Beuchot, para identificar la coincidencia entre la semiótica de las imágenes y la construcción de discursos como expresión humana de pensamientos, creencias, sentimientos, juicios, etcétera, ya sea de forma oral o escrita.

En la realización del trabajo de Adanely se halla también un propósito comunicativo que la lleva a obtener un producto: una obra plástica. Para llegar a ese resultado, la estudiante menciona que, en su trabajo, “como punto de partida se empleo (sic) la problemática de realizar una obra con la técnica pintado con luz, esto nos permitió conocer, experimentar y adentrarnos un poco en el manejo de la cámara, conociendo la función detallada de sus partes y componentes”. En otros términos, es posible observar que el proyecto de investigación de Adanely implicó la puesta en marcha de una práctica. A continuación especifico el sentido de esta palabra dentro de la teoría de la literacidad<sup>9</sup>.

Scribner y Cole (1981: 236, como se citó en Lankshear y Knobel, 2008: 74-75) conceptualizan el término «práctica», de la siguiente manera:

---

<sup>9</sup> Aclaro que el término que se utiliza en el texto que consulté es «alfabetismo». Sin embargo, en la obra original escrita en inglés, los autores hablan de *literacy*. Ya en el capítulo 2 de la presente tesis analizo la discusión teórico-conceptual sobre dicho término, por lo que en este caso decidí emplear el término literacidad, y no el de alfabetismo.

[Una] sucesión de actividades, recurrente y orientada a un objetivo, utilizando una determinada tecnología y un determinado sistema de conocimientos (...)

[Se] refiere siempre a formas socialmente desarrolladas y configuradas de utilizar la tecnología y los conocimientos para realizar tareas (...)

[Las] tareas que emprenden los humanos constituyen una práctica social cuando están dirigidas a objetivos socialmente reconocidos y hacen uso de un sistema compartido de tecnología y conocimientos.

En ese sentido se comprende a la práctica como la interacción entre tecnología, conocimientos y destrezas, elementos que Scribner y Cole (1981: 236, en Lankshear y Knobel, 2008) señalan que se encuentran en conjunción dinámica con su aplicación en contextos específicos, acordes a los fines y tareas que se proponga la persona. De este modo, Lankshear y Knobel (2008) señalan que la literacidad se vincula con la aplicación de dichos elementos en actividades, tales como...

escribir un diario, redactar informes, poner anuncios, etcétera. Cada una de estas cosas difiere hasta cierto punto de las demás, dependiendo de las tecnologías utilizadas (lápiz, máquina de escribir, bolígrafo, tipografías, la clase de superficies en las que 'escribir'); los conocimientos en los que se basen (formatos, convenciones, uso de registro, información sobre el tema), y las destrezas que exija (coordinación oculomanual, uso de ratón) (Lankshear y Knobel, 2008: 74-75).

Al comparar las posturas expresadas por Lankshear y Knobel con la expuesta por Kress –citada en renglones anteriores-, es posible advertir que ambas se conjuntan y complementan entre sí. Por un lado, en cuanto al entendimiento de la literacidad como una práctica social con la que se llevan a cabo actividades de lectura y escritura, apoyadas en el uso de tecnologías. Es en este punto en el que, para Kress, la literacidad adquiere un sentido de saber hacer, es decir, de la implicación del conocimiento con el manejo de habilidades y de herramientas tecnológicas. Se trata, así, del conocimiento sobre el uso de ciertos recursos (por ejemplo la escritura, la imagen o el sonido, o la combinación de éstos) y el uso de dichos recursos para construir el sentido de la expresión de ideas y sentimientos.

Un aspecto que Kress (2003), agrega es lo que denomina la diseminación del texto, si bien es necesario puntualizar que él tiene en mente la escritura, imágenes y sonidos desarrollados en realidades multimodales en el contexto de la globalización, no solo en la escritura de textos académicos.

Enseguida hago el análisis del octavo trabajo, titulado *Las hijas de Lilith*.

### **Maribel: Las hijas de Lilith**

#### *Contexto de situación*

La preparatoria “José Ma. Morelos y Pavón” se ubica al sureste del D. F. en la delegación Tláhuac. El INEGI (2010) sitúa en un nivel de bienestar de estrato medio a estratos bajos.

En el plan de estudios de las preparatorias del Gobierno del D.F., los estudiantes cursan la materia de Filosofía durante cuatro semestres.

#### *Agente escritor académico*

Los profesores que asesoraron su trabajo pertenecen a la academia de Filosofía.

<p>CAMPO <b>la acción social</b></p>	<p>Textos consultados: dos libros: <i>Una breve historia de la misoginia</i>, de Jack Holland, y <i>Las hijas de Lilith</i>, de Erika Bornay; una página de internet: <a href="http://www.mitosyleyendasr.com">www.mitosyleyendasr.com</a></p>
<p>TENOR <b>la estructura de roles</b></p>	<p>Maribel inicia su texto con una sección de agradecimientos. En primer término, menciona a su madre: “por el apoyo económico que me brindo (sic) siempre, o casi siempre, por su tolerancia a mi actitud un tanto intempestiva en ocasiones. Y por apoyarme en otros aspectos cuando te era posible”.</p> <p>Después se refiere al director y a la revisora de su trabajo por sus respectivos nombres. A él le agradece “por darme ánimos para salir adelante así como para ser una mejor persona y por darme una visión distinta de la vida y de la educación. (...) es obvio que sin ti este egreso tan deseado no sería posible (...)”.</p> <p>A su revisora la nombra y agradece: “en realidad has sido como una madre para mí (sic), has estado ahí cuando lo he necesitado para animarme y hacerme reír.</p>



	<p>Me demostraste que una mujer también puede sobresalir en un ambiente de varones y a luchar por mis convicciones”. Y agrega: “Sin ustedes dos [antes había mencionado el nombre del profesor] mi vida y mi visión de ella no sería la misma, ni yo tampoco”.</p> <p>Posteriormente alude a sus maestros y a una persona, de quien cita el nombre completo y, con la seguridad de que leerá estas palabras le dice: “Amigo mío, espero no te sorprenda que te mencione en mis agradecimientos, porque en verdad tengo mucho que agradecerle, has sido parte importante no solo de mi egreso sino también de todo mi proceso para concluir la preparatoria, me has apoyado en todos los sentidos y esos es algo que nunca podre (sic) terminar de pagarte (...)”.</p>
<p><b>MODO</b> <b>la organización</b> <b>simbólica</b></p>	<p>En la introducción del proyecto de investigación, Maribel plantea que le interesa “poder entender ¿el porqué la mujer siempre ha sido blanco de las sociedad y sus religiones? Ya que es fundamental que las mujeres (y todas las personas en general) entendamos la misoginia, puesto que cruza todos los espacios de nuestras vidas: el íntimo, privado y público, impidiéndonos vivir bien”.</p> <p>Unos párrafos más adelante se pregunta: “¿cuándo nace la misoginia, tiene una fecha de expedición? Y si la tiene, ¿tiene también una fecha de caducidad?”. También cuestiona: “¿a quién culpar de la misoginia? O más bien ¿a quién culpar de que esta haya tenido un ascenso tan eficaz y duradero? Ya que si bien la misoginia es el odio de hombres asía (sic) mujeres, sería obvio culpar al género masculino de este tan pronunciado prejuicio, pero ¿no será la sumisión un factor aún más importante en esta problemática? Porque, el odio ahí está latente, pero las mismas mujeres han sido las que han sucumbido y aceptado de alguna manera este rol de “malditas” que se les ha asignado.</p> <p>En el desarrollo del trabajo responde, sin que haya una mención explícita, a algunas de estas preguntas, aunque el cuestionamiento a la sumisión no pareció ser importante en el desarrollo del texto. Sólo en las conclusiones vuelve a aparecer cuando Maribel propone “reeducar a las madres y abuelas de antaño, pues su poca educación se traduce en sumisión (...)”.</p> <p>El lenguaje que emplea Maribel es expositivo, no emplea imágenes. Su trabajo consta de 33 cuartillas.</p>

A partir del lenguaje enunciado por *Maribel*, enseguida distingo las Metafunciones básicas del lenguaje (ver Capítulo 2)

<p><b>Ideativa o ideacional</b></p>	<p>Maribel dividió su proyecto de investigación en dos partes: a la Introducción le asigna en número 1. El Desarrollo tiene el número 2. De ahí se derivan los siguientes apartados: 2.1 Panorama general de la misoginia; 2.2 Una breve historia de la misoginia; 2.3 Lilith; 2.4 Las hijas de Pandora; 2.5 Aproximación a la génesis de la ética sexofóbica y la misoginia; 2.6 Oh, mundo feliz: literatura, misoginia y el asenso de la modernidad. Después aparecen Conclusiones y Referencias.</p> <p>En la Introducción plantea algunas cuestiones que revelan cómo vivió Maribel la experiencia de haber escrito este texto. En una pregunta que formula como inicio de su trabajo plantea: “¿Es posible hablar de pensamiento misógino en la sociedad actual? Personalmente me ha quedado claro que sí, y desafortunadamente no con el ímpetu y relevancia que se debiera”. La redacción de esta aseveración es algo confusa, aunque deja entrever que lamenta la existencia de la misoginia. En otro párrafo de esta sección, indica: “Y durante este proceso de investigación, resulta sorprendente e incluso un tanto insultante, el como (sic) tantas culturas distintas tienen un solo enemigo en común: Las Mujeres”.</p>
<p><b>Interpersonal</b></p>	<p>Sobre el tema investigado Maribel concluye que “el resultado de la investigación es un tanto sombrío y me llevo (sic) a darme cuenta de lo mal educada que esta (sic) la sociedad, porque la misoginia no es más que una clara muestra de la ignorancia que nubla la vista y la mente de la humanidad”. Se asume como sujeto colectivo y apunta: “No podemos vivir en mundo (sic) en el que se deshumaniza a más de la mitad de la población, ya que la misoginia tiene diversas caras, no solo es el “simple” odio, también se manifiesta en la violencia de género física y verbal, en la obstrucción del ascenso laboral, cultural y educativo de las mujeres, y en la supresión del sexo libre, así como en la estigmatización de la interrupción legal del embarazo, obligando a estás (sic) a ser madres aunque así no lo quieran (...)”.</p>

<b>Textual</b>	<p>Maribel se plantea al inicio de su escrito entender la misoginia. Para ello recurre a dos textos que abordan el tema, y a una página de Internet. En el texto no aparece una sola cita a los libros mencionados en las referencias, ni a la página de Internet.</p> <p>Identifico que el efecto que Maribel trata de lograr en su audiencia es exponer una descripción detallada de pasajes históricos, de personajes reales y míticos, en torno a las mujeres y a la misoginia en el contexto europeo, con algunas menciones a Estados Unidos, desde la Edad Media hasta finales del siglo XVIII.</p>
----------------	---

Una característica del trabajo escrito de Maribel es que el lenguaje empleado en el contenido es especializado, abunda en referencias históricas, en nombres de personajes europeos, pero carece de información específica sobre las fuentes de consulta. Con el propósito de ver si la estudiante había citado, sin la debida mención, alguno de los libros que señala en la sección Referencias, advierto que copió el título de dos capítulos del libro *Una breve historia de la misoginia*: “Las hijas de Pandora”, y “Oh, mundo feliz: literatura, misoginia y el ascenso de la modernidad”. Además de los títulos, Maribel reprodujo textualmente, casi en su totalidad, páginas de esos dos capítulos. Del otro libro que aparece en las Referencias, *Las hijas de Lilith*, también copió el título de dos capítulos: “Lilith”, y “Aproximación a la génesis de la ética sexofóbica y la misoginia”. De igual modo, reprodujo párrafos completos de ambos capítulos sin hacer las citas correspondientes, como puede apreciarse en las figuras 14 y 15 que se muestran a continuación.

## 2.5 Aproximación a la génesis de la ética sexofóbica y la misoginia

Desde un principio, en el seno de la Iglesia cristiana, y bajo la enseñanza patrística, se afirmó el concepto de que el sexo era el Pecado. Los penitenciales medievales revelan que el acto carnal entre un hombre y una mujer no unidos en santo matrimonio es un pecado más grave que el asesinato. El penitencial Beda, uno de lo más indulgentes, establecía al respecto:

<< Un año de ayuno y de penitencia por cada acto prematrimonial >>. Pero no sólo la unión sexual era prohibida y severamente castigada, el beso y el mero deseo eran, asimismo, sancionados con graves penitencias.

16

Figura 14 Recuperada de Proyecto de investigación *Las hijas de Lilith*

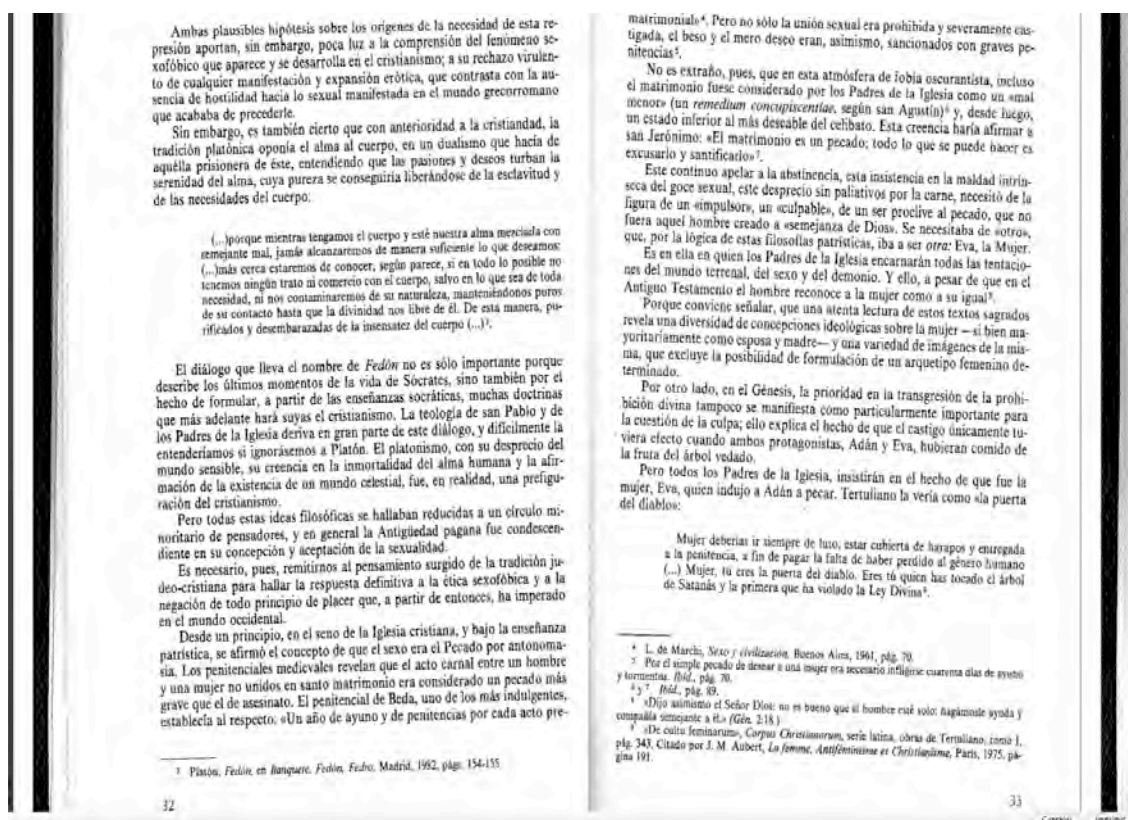


Figura 15 Páginas 32 y 33 del libro *Las hijas de Lilith*, de Erika Bornay

En la figura 14 muestro el texto elaborado por Maribel y en la figura 15 puede observarse que reprodujo en su totalidad el último párrafo de la página 32 del libro *Las hijas de Lilith*. ¿Por qué permiten los profesores –director y revisor del problema eje- que se realice una copia textual de páginas completas de libros, sin citar la fuente? No hay siquiera un ejercicio de paráfrasis. La respuesta a esta pregunta puede ser que se encuentre en las prácticas sobre la enseñanza de la alfabetización académica en las aulas escolares. Moje (2008) menciona que algunos profesores en la escuela: “initially reject the idea that they are the best people to teach the conventions of literacy in their disciplines, arguing that language education is a discipline unto itself” (inicialmente rechazan la idea de que ellos son las personas idóneas para enseñar las convenciones de la literacidad en sus disciplinas, argumentando que la enseñanza de la lengua es una disciplina en sí misma. La traducción es mía). Es claro que en los docentes existen conocimientos sobre sus áreas de especialidad, pero también se encuentran creencias acerca de lo que deben enseñar como contenido de un área del conocimiento, y de lo que no les corresponde enseñar.

Es posible agregar a esta cuestión que el diseño de los planes de estudio en materias o asignaturas, genera una división en la forma de construir el conocimiento, lo que “reifies a belief (and constructs sets of practices) that implies knowledge is inherently different in different disciplines. Subject areas become subcultures of the secondary school, with their own ways of knowing, doing, and believing” (Moje, 2008: 99) (reifica la creencia (y construye conjuntos de prácticas) que implica que el conocimiento es inherentemente diferente en las distintas disciplinas. Las asignaturas devienen en subculturas en la escuela secundaria, con sus propias formas de conocer, hacer y creer. La traducción es mía).

Si bien es cierto que se trata de distintas disciplinas, el punto que Moje (2008) subraya es: “Without careful attention to what it means to *learn* in the subjects areas and what counts a knowledge in the disciplines that undergird those subjects, educators will continue to struggle to integrate literacy instruction and those areas” (Sin una atención cuidadosa a qué significa *aprender* las materias y qué es lo que cuenta como conocimiento en las disciplinas en las que están incorporadas esas materias, los educadores continuarán en la batalla por integrar la enseñanza de la literacidad en esas áreas. *Cursivas en el original. La traducción es mía*).

En las escuelas de educación secundaria a las que se refiere Moje, –lo que en México incluye las escuelas secundarias y las de media superior- los estudiantes aprenden que existen áreas de conocimiento llamadas asignaturas o materias, que se derivan de disciplinas o ciencias. De esta manera se aprende el conocimiento de manera fragmentada, de acuerdo a lo que la disciplina y el profesor considera que el alumno debe aprender de ella. Por ello, la responsabilidad de la situación descrita incluye tanto al plan de estudios, a la institución escolar, como a los docentes, como señalo en esta sección, al analizar el trabajo escrito del estudiante Juan Alejandro. Me parece oportuno puntualizar que, como en dicho análisis menciono lo referente al ciber-plagio, en el caso de Maribel no me detendré en ese punto sino en otros aspectos que me parecen relevantes en relación al objeto de estudio de la tesis presente.

En cuanto a la enseñanza de la alfabetización académica, una perspectiva que también ha de tomarse en cuenta es si la institución escolar y los docentes son conscientes de que la escritura de textos con un discurso académico debe enseñarse. Esto es, que la escritura en la educación media superior (y superior, aunque no es el foco de la investigación en la

investigación presente) demanda la enseñanza de los discursos y las convenciones propias de las disciplinas contenidas en el plan y programas de estudio.

También es necesario tener claro que el contenido no se refiere sólo a los temas, sino que, de igual modo, incluye prácticas culturales de las comunidades discursivas (Moje, 2007) a las que pertenecen –y construyen– las distintas materias. La investigación es una de esas prácticas, y como tal está sujeta a convenciones, por lo que... “(...) producing knowledge in a discipline requires fluency in making and interrogating knowledge claims, which in turn require fluency in a wide range of ways of constructing and communicating knowledge (Moje, 2008: 99)” (producir conocimiento en una disciplina requiere fluidez y cuestionar afirmaciones de conocimiento, que a su vez requieren fluidez en una amplia gama de formas de construir y comunicar el conocimiento. La traducción es mía). Es evidente que el aprendizaje de las prácticas discursivas de las comunidades disciplinarias ha de ser conducido por profesores que previamente hayan aprendido y posean los conocimientos y habilidades para construir y compartir dicho aprendizaje.

Cabe preguntar si los docentes del IEMS han sido formados para investigar y para enseñar la investigación. Para Alavez y Varela (2012), los profesores de esa institución deben “contar con espacios apropiados, **recursos suficientes** y **preparación continua** para llevar a cabo las labores de docencia, tutoría e investigación (2012: 142. Negritas mías)”. Es preciso recordar que en las preparatorias del Gobierno del D. F. el profesor recibe la denominación de Docente-Tutor-Investigador (DTI). Aunque no se especifica, tal vez los recursos a los que se refieren Alavez y Varela tienen que ver con acervos de conocimiento. En este sentido se advierte que una debilidad del IEMS, como se menciona en Bracho et al (2012), es la ausencia de “un proceso claro, formal y sistematizado para brindar formación continua a los docentes”,

pues como reconoce un docente en ese mismo informe (Bracho: 2012), “somos profesionales en nuestra área, pero no somos precisamente docentes”. La expresión de este profesor parece haber sido generalizada, pues la evaluación realizada por Bracho et al (2012) con directivos, docentes y estudiantes del IEMS recomendó el establecimiento de un programa de formación y capacitación docente.

Sobre el ámbito de investigación, Bracho et al (2012) señalan: “En el ámbito académico, no se vislumbran acciones o estímulos a favor del intercambio académico nacional e internacional, fomento al aprendizaje e impulso a la investigación de conocimientos científicos y tecnológicos en pro del desarrollo de la Ciudad, acciones que pudieran contribuir desde la política educativa” (2012: 107). En consecuencia, la recomendación que hacen a esta situación alude a que la investigación de los Docentes Tutores Investigadores se fortalezca “de tal manera que la producción científica contribuya a la práctica diaria y que los aportes sean difundidos entre la comunidad del Sistema de Bachillerato del D. F.”. En este sentido, sería interesante que los proyectos de investigación elaborados por estudiantes también pudieran ser divulgados. Sería una forma de lograr una participación significativa en el plano social y comunitario.

A propósito de significaciones, al comparar los párrafos que la estudiante reprodujo de los libros que menciona con lo que Maribel escribió en la introducción y en las conclusiones, hay una diferencia notable en las palabras utilizadas y en la exposición de las ideas. Con el propósito de comprender cómo pueden existir esas variaciones en el lenguaje escrito, encuentro que, de acuerdo con Marimón (2008), la noción de campo en el enfoque sistémico funcional se refiere, entre otros aspectos, al tema del discurso, y que la familiaridad con éste...

afecta a la selección del vocabulario y a la distinción gradual entre tecnicismo y lenguaje cotidiano que Pereira Rodríguez (2000: 30) representa con la siguiente figura:





lenguaje que ocurre en un plano social, que le permite comprender su realidad, que corresponde al contexto de cultura (véase el capítulo 1 de esta tesis). Desde el enfoque el sociocultural –que complementa el de la LSF- es posible afirmar con Kalman que “el pensamiento y el conocimiento individuales son también sociales en la medida en que son producto de la apropiación de formas discursivas y experiencias compartidas” (2003: 45). Lo que comparte Maribel es una descripción de su experiencia y de sus ideas que tienen su génesis en prácticas sociales, y en la apropiación que hace del lenguaje del contexto en los que se encuentra. Opera la combinación de signos lingüísticos que corresponden al ámbito académico y otros a la vida cotidiana.

Maribel señala que es importante “que se haga un ajuste en la educación mundial”. Sin embargo, en el cuerpo del escrito no se distinguen los argumentos que sostengan esta conclusión ya que se describen situaciones culturales y sociales, pero no se enfatiza cómo participa la educación en tal situación vivida por las mujeres a lo largo de la historia. En particular, los aspectos citados por Maribel se refieren a la historia de la misoginia en Europa, pero no aborda la historia de las mujeres en América Latina ni en México. Habría sido interesante que la pregunta que planteó en la introducción de su trabajo, “¿por qué la mujer siempre ha sido blanco de las sociedad y sus religiones?” tuviera una respuesta más cercana a su mundo de vida, en este país, o en la Ciudad de México, o en la delegación Tláhuac.

Con el análisis del texto de Maribel cierro esta parte del capítulo. A continuación expongo algunas reflexiones suscitadas por los hallazgos encontrados en este momento de la investigación en cuanto a la escritura de textos académicos. Sobre este punto, subrayo que dicho análisis estuvo enfocado hacia el discurso escrito como producto, no como proceso. De igual manera, planteo las perspectivas conceptuales que estuvieron presentes en dicho análisis.

### **Conclusiones del capítulo**

Un punto de partida para el análisis y la interpretación de los textos escritos por los estudiantes de las preparatorias “José Ma. Morelos y Pavón” y “Salvador Allende” fueron tanto la perspectiva de la LSF como el enfoque sociocultural. Una noción conceptual básica fue la de alfabetización. En este contexto se entiende que “la alfabetización (*literacy*) [es] algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura” (Kalman, 2003: 39), pues saber leer y escribir permite participar en la cultura escrita. A la persona que posee ese saber, Kalman (2003) lo denomina como «ser alfabetizado». La adquisición de la lectura y la escritura permite a las personas participar en el mundo a través de las prácticas letradas presentes en su entorno. Este ser alfabetizado implica, en las circunstancias de los estudiantes de las preparatorias del IEMS, elaborar un proyecto de investigación en el que está presente el uso del discurso escrito.

La alfabetización, desde un enfoque sociocultural –que es el que sostiene Kalman– implica una práctica individual y una práctica social: la primera es subjetiva; la segunda, obedece a una objetividad social. Es subjetiva porque aprender a leer y escribir palabras, oraciones, párrafos, textos, desde la edad infantil o en la edad adulta, sea en la educación básica o en la universitaria, involucra procesos cognitivos y el desarrollo de habilidades mecánicas. Pero la práctica de esas acciones se realiza para relacionarse con otras personas, para comunicar ideas, sentimientos, deseos, intenciones, creencias.

Ahora bien, estar alfabetizado “presupone unas complejas amalgamas de formas proposicionales, procedimentales y ‘eficientes’ del saber. Para dar sentido, hay que hacer un uso exhaustivo del saber, y gran parte del saber que el aprendizaje escolar tiene que desarrollar y movilizar participa en el acto de dar sentido” (Lankshear y Knobel, 2008: 32). La

tarea de otorgar sentido al desarrollo de la alfabetización corresponde, por lo que se menciona en la cita anterior, a la escuela. Es decir, la institución escolar ha de participar de forma intencional y sistemática en el desarrollo y fortalecimiento de la alfabetización, que al referirse a la construcción del conocimiento propiciado en el contexto escolar a través de los procesos y prácticas de lectura y escritura, adquiere la forma de alfabetización académica.

Kress (2003) puntualiza que el término literacidad alude no sólo al uso sino también al conocimiento para usar el recurso de la escritura: “what to me is essential, the *sense of what the resource is* and what its potentials are, from associated questions such as those of its *uses*, and the issue of whatever skills are involved in using a resource in wider communicational frames. (...)” (2003: 17. Cursivas en el original) (lo que para mí es esencial, el *sentido de lo que es el recurso*, cuáles son sus potenciales, desde preguntas asociadas como las de sus *usos*, y la cuestión de las habilidades está implicada en el uso de un recurso en marcos comunicativos generales. La traducción es mía). El sentido que da Kress a la palabra literacidad permite señalar que dicho término alude no sólo el desarrollo de habilidades (al saber hacer), sino también al conocimiento (al saber) desarrollado por el sujeto para el empleo, uso, utilización de recursos.

Este sentido del que habla Kress (2003) es el que encuentro en la mayor parte de los trabajos escritos por los ocho estudiantes. Es decir, emplean los recursos aprendidos, y les dan un uso para expresar sus ideas, sus inquietudes. El caso más evidente me parece es el de *Adanely*, quien produce una obra artística con el empleo de un lenguaje escrito e icónico, mediante el manejo de ciertos recursos materiales y técnicos encaminados a poner en práctica los conocimientos aprendidos, en función de un objetivo. El trabajo de *Ada* también involucra un «saber hacer», en cuanto a que elaboró el prototipo de un artefacto tecnológico. Este «saber

hacer» no se limita a un conocimiento instrumental, pues tiene connotaciones formativas al involucrar un discurso en el que ambas estudiantes buscan plasmar en los objetos producidos un conocimiento construido en el marco de la escuela en la que estudiaron, pero lo hacen con una propuesta cuya aplicación va más allá del espacio escolar.

Otro aspecto relevante en los trabajos es que al elegir el tema con el que realizarían su investigación realizaron una toma de decisión, que también evidencia una forma de existir. En esa elección participan sus intereses, pues como mencionan algunos de los jóvenes en la introducción de sus trabajos, hay aspectos de los mismos que los inquietan –como en el caso de *Vania-*, y que tienen que ver con situaciones de su vida personal.

Otro aspecto que igualmente llama la atención son los trabajos en los que la motivación fue una manifestación artística, ya fuera en el análisis de ésta, como ocurrió con *Leonora*, o en la realización de una obra, como sucedió con *Adanely*. Es un acercamiento a las artes que el plan de estudios de las preparatorias del IEMS DF propicia, que les permitió expresar no solo sus conocimientos al respecto, sino también sus inquietudes personales. Algo importante también en estos dos casos, es que *Leonora* y *Adanely* se adentraron en el lenguaje icónico de la pintura y de la fotografía. Es decir, la alfabetización académica de ambas adquirió otras formas discursivas.

De este modo, puede verse que la alfabetización es una práctica que permite al sujeto participar en su comunidad para formar una identidad propia, y ser un agente social. Wertsch (2006) afirma que la designación de agente no se refiere a un individuo que actúa solo, sino que “la designación adecuada de agente es «individuo-que-opera-con-instrumentos de mediación». Sólo utilizando esta designación podemos esperar proporcionar una respuesta adecuada a la pregunta subyacente: ¿quién es el que lleva a cabo la acción? O, en el caso del

habla, ¿quién es el que habla?” Wertsch (2006: 11). Entendida de este modo la noción de agente, es posible comprender que la agencialidad es una capacidad que posee el agente para realizar una acción mediante el dominio de ciertos instrumentos culturales, en un medio adecuado (De Pablos, et al, 1999). En dicha noción concurren procesos personales, interpersonales y sociales, en los que se desarrolla una acción que tiene lugar en situaciones culturales, históricas o institucionales (Wertsch, 2006: 11). Esa acción es llevada a cabo por un sujeto que realiza una acción mediada.

Es posible hablar también de la noción de agencia desde un enfoque social, al considerarla, con Bauman (2002, como se citó en Yurén, 2013: 10) como “la capacidad de influir sobre las circunstancias de la propia vida, formular el significado del bien común y hacer que las instituciones sociales cumplan con ese significado, mediante un poder colectivo en el que convergen intereses”. Es notable en esta conceptualización que se reconoce –en la agencia- una posibilidad para cambiar la sociedad, y que dicha posibilidad de algún modo depende de la intención del sujeto; es decir, la agencia implica la movilización de recursos y de esquemas culturales al reinterpretarlos y transponerlos a nuevos contextos (Sewell, 2006, como se citó en Yurén, 2013: 11). En ese sentido, es posible entender a la agencia como una forma de situarse en el mundo para poder cambiarlo.

Es lo que ocurre con las estudiantes *Vania, Laura, Elizabeth y Maribel*, quienes centran su interés en temas relacionados con su género: la maternidad, la opresión, la violencia y la misoginia. En ese sentido, encuentro que existe la posibilidad de una alfabetización crítica –en términos freirerianos- en las y los estudiantes, pues ésta trata de que: “leer la palabra y aprender a escribirla para poder luego leerla, son de hecho consecuencias del aprendizaje de la escritura de la realidad, es decir, haber tenido la experiencia de palpar la

realidad y modificarla” (Freire y Macedo, 1989: 67). Desde lugares, tiempos y enfoques distintos, esas jóvenes coinciden en cuestionar la realidad que aqueja a su género, se forman un juicio respecto a esas situaciones, y asumen una postura al respecto.

Cabe decir que en el análisis de los textos de estas estudiantes, fue necesario incluir el análisis crítico del discurso y, por supuesto, la perspectiva freiriana sobre la alfabetización como un proceso en la formación de las personas, hombres y mujeres. Al tratarse de situaciones sociales de inequidad e injusticia vividas por las mujeres, específicamente, esos enfoques analíticos fueron insuficientes para comprender los discursos expuestos por las jóvenes. Por ello recurrí a la noción conceptual de agencia que plantea Butler (2006)<sup>10</sup> desde la teoría de la performatividad del género. La perspectiva que sostiene la investigadora norteamericana enriqueció mi visión, al entender que las diferencias entre los géneros (Butler habla de más de dos) se debe a una inequitativa distribución del poder, en cuya mediación se encuentran los discursos y el conocimiento.

Una dimensión más que no ha de pasarse por alto en la comprensión de los alfabetismos es el contexto y la actividad cultural, donde se efectúan las acciones individuales e interpersonales (Rogoff, 2006: 112). El uso de la palabra escrita muestra variaciones que dejan entrever un manejo coloquial, cotidiano o especializado del lenguaje, que mostraron en varios momentos los textos de los estudiantes.

Aquí entra en escena lo que señala Carlino (2004a) acerca de lo que hace un escritor experimentado –llamado así por Scardamalia y Bereiter (1992, como se citó en Carlino, 2004a: 323)- al tratar de resolver dos problemas: “retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido)”. Esto implica, pues, no sólo

---

<sup>10</sup> Entiendo que su propuesta incluye aspectos que en esta tesis no están contemplados, como por ejemplo la problematización de la categoría *género*.

ocuparse del contenido de lo que se pretende escribir, sino también y sobre todo, considerar el logro de una comunicación efectiva con el destinatario a quien se dirige el texto.

En este aspecto encontré algunas dificultades para entender a qué se referían los estudiantes, debido a que la exposición de las ideas no era muy clara, o por la ausencia de alguna pista discursiva que permitiera un mejor entendimiento del proyecto de investigación. Ese fue el caso de *Ada*, quien no mencionó la elaboración de un prototipo, al considerar que el empleo de la mecatrónica en el diseño de los automóviles puede contribuir a no dañar el ambiente.

Otra situación que emergió en el análisis de los textos fue el plagio, o ciber-plagio en al menos dos casos. El tema tiene distintas aristas. Una de ellas es la falta de honestidad de quien lo comete, pero de igual modo ha de plantearse qué hacer, tanto dentro de la institución, como por parte de los docentes que validan el trabajo realizado por el estudiante. Hasta ahora, la situación del plagio se ha presentado con mayor fuerza en la educación superior. Sin embargo, es de esperarse que exista alguna regulación dentro de las instituciones de educación media superior al respecto. En las preparatorias del IEMS DF es deseable que se analicen las repercusiones de distinta índole que esta conducta tiene en la formación de sus estudiantes.

Ivanič y Moss (1991) mencionan que en la práctica educativa pueden hallarse “dos formas de pensar sobre el contexto, el registro y lo que se considera apropiado: un acercamiento «descriptivo» y un acercamiento «crítico»” (1991: 213). La primera perspectiva plantea que el lenguaje debe ser variado, rico en registros, apropiado, en un orden que debe acatarse. De esta manera,

Muchos educadores creen que, de alguna manera, es correcto e inevitable que ciertos tipos de lenguaje tengan estatus, y hacen todo lo posible por ofrecerles a los estudiantes acceso a ellos. El lamentable resultado de esto es que, cuando a algunos estudiantes les va menos bien que a otros, se les culpa a ellos, no a los inflexibles valores de las instituciones educativas. El



fracaso parece ser solo producto de la responsabilidad individual («no es lo suficientemente inteligente», «se porta mal», «no asiste a clases», «pudo esforzarse más»). De esta manera, la literacidad se usa para escoger a los grupos dominantes, de modo que accedan a las recompensas sociales con el pretexto de la «igualdad de oportunidades» (Ivanič y Moss 1991: 213-214).

Esta perspectiva es normativa, fija su atención en aspectos convencionales como la ortografía y la gramática; coloca a todos los estudiantes en el mismo racero, sin considerar que la diferencia en sus procedencias socioculturales establece distinciones lingüísticas entre lo que es aceptado y lo que no lo es en la escuela (Ivanič y Moss, 1991).

La perspectiva «crítica» del lenguaje posee características muy distintas. Considera que “la variedad, lo apropiado y el registro [son] elementos abiertos al cuestionamiento y al cambio”, por lo que “los educadores críticos [...] reconocen que las prácticas del lenguaje y de la literacidad de algunas comunidades tienen menos estatus que las de otras, y que esto es una función del poder y estatus de grupos particulares y de la negación del estatus a otros” (Ivanič y Moss, 1991: 214).

Bajo estas dos perspectivas, es posible entender que el lenguaje académico establece reglas definidas en su uso. Es prescriptivo, y por lo tanto exige el cumplimiento de sus normas. En ese aspecto, es posible observar que el corpus de los trabajos realizados por los estudiantes cumple con las características formales solicitadas por la institución, pues como menciono en el apartado 3.2 El proceso de certificación y el Problema Eje de esta tesis, los requisitos para la elaboración del proyecto de investigación son: el propósito que tiene su trabajo, algunos de ellos explican cómo está estructurado. En todos los casos, se incluye una conclusión o conclusiones, en las que reflexionan sobre el texto producido, interpretando los resultados encontrados, así como una bibliografía, con éste o algún otro nombre.

Aunque la producción de esos textos escritos está mediada por distintas normas –dadas por la institución, por el campo de conocimiento, y por las convenciones canónicas de la escritura misma, entre otras (lo «instituido»)- es posible hallar en ellos la subjetividad de los estudiantes (lo «instituyente»), expresada por ejemplo en la sección de agradecimientos. Éstos están escritos, de manera unánime, en primera persona del singular. Como señala Hyland (2002), los agradecimientos tienen una función periférica en un texto académico. Sin embargo, tienen un propósito comunicativo al permitir la expresión del estudiante sin que deba sujetarse a las convenciones de la disciplina que estudia, del discurso académico. En esta sección de los trabajos establecen un diálogo con las personas a quienes dirigen su agradecimiento: madre, padre, profesor, profesora, hermanos, pareja, amigos, entre otros.

En la mención de los profesores, es interesante percibir que algunos de los estudiantes expresan tal confianza hacia ellos que los llaman por su nombre, y se dirigen hacia ellos más que por haber sido sus profesores, por haber sido un amigo o amiga, un guía o confidente. Es en este aspecto en el que me parece que puede hablarse de la escritura del Problema Eje como una práctica letrada, pues dentro de las preparatorias del IEMS constituyen una forma de ser, de conocer y de reconocerse a través del uso de la lengua escrita. En esas prácticas, parafraseando a Barton y Hamilton (1991:112) los estudiantes encuentran inspiración para su vida, ya que además implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales.

Las acciones que realizaron las estudiantes al elaborar su texto, en primer término a través del diálogo con los docentes que asesoraron sus trabajos, así como con los textos consultados, involucran la constitución de las estudiantes como sujetos en una relación intersubjetiva con los otros, en un proceso de formación. Es en la relación con los otros como

se configura “la experiencia social [...] que en última instancia nos hace, la que nos constituye como estamos siendo” (Freire, 2003: 19). En la escritura de sus textos, algunos de ellos apoyan, critican, rechazan ideas, y organizan la exposición de su trabajo de tal modo que sea entendible para quien lo lea. Emerge la constitución de una identidad personal moldeada por la institución escolar.

Llegado este punto, cabría preguntarse ¿por qué no se emplean adecuadamente los recursos retóricos y semánticos en la escritura que –probablemente- debe tener el estudiante como parte de su formación académica? Porque parte de lo que he expuesto hasta el momento señala que hay dificultades en la producción del lenguaje escrito, sin que se haya establecido cuál es la relación que guarda este proceso con el proceso de la lectura.

Por lo anterior, habría que enfatizar que “la lectura y la escritura no son consideradas como meras habilidades exclusivamente lingüísticas, sino que, por el contrario, se constituyen en las herramientas imprescindibles para el desarrollo pleno de la capacidad del pensamiento crítico e independiente de todo sujeto letrado” (Parodi, 2005: 71). En otras palabras, ambos procesos implican para el sujeto la construcción de significados acerca de lo que lee y escribe. De manera particular, cuando se habla de estudiantes me refiero también a asumirse como responsable de su propio proceso de aprendizaje, o bien, a transitar por la educación de manera pasiva, aunque como se ha expuesto en esta tesis, este comportamiento tiene distintas causas.

Los textos escritos por los estudiantes, en su conjunto, dan muestra de la construcción de discursos en los que el lenguaje académico fue un componente principal. Esa producción discursiva “está regulada, más allá del plano gramatical, por una serie de *normas, reglas, principios o máximas* de carácter textual y sociocultural que orientan a las personas en la tarea

de construir piezas discursivas coherentes y apropiadas a cada ocasión de comunicación” (Calsamiglia y Tusón 2007: 2, cursivas en el original). En la construcción del discurso que realizan las personas entran en juego la identidad de la persona, el propósito con el que se involucra en una situación social en la que coexisten relaciones de tensión entre igualdad y desigualdad, identidad y diferencia, dominación y resistencia (Calsamiglia y Tusón, 2007). Aunado a lo anterior, en la escritura de un texto se pone de manifiesto el manejo de ese conjunto de normas que no siempre son explícitas. Hernández Rojas (2012b), advierte que los estudiantes de bachillerato pertenecen a una cultura escrita basada “en cierta medida en lo que podría denominarse la ‘hegemonía del texto académico’ la cual tiende a promover lecturas receptoras y escrituras reproductivas en las que la intertextualidad poco se trabaja de forma explícita” (2012b: 67). Corresponde a la institución escolar, a sus planes y programas de estudio, y a sus docentes, incluir la enseñanza de las reglas y convenciones propias de cada disciplina, de tal manera que ese aprendizaje permita la construcción de conocimientos en el estudiante, y no la reproducción de los mismos.

## CONCLUSIONES Y NUEVAS INTERROGANTES

Un propósito central en esta tesis ha sido resaltar el papel que tiene la literacidad, entendida como una práctica social en la que está presente la identidad del sujeto en su interacción con otros y otras personas, así como también el conocimiento y uso de la palabra escrita en el ámbito escolar. En los trabajos escritos por estudiantes de las preparatorias “José Ma. Morelos y Pavón” y “Salvador Allende” se analizó la función epistémica de la literacidad con el propósito de comprender el papel que tiene la escritura académica en la formación educativa de los estudiantes de esa institución escolar; es decir, de su constitución como agentes sociales. Al tomar en cuenta que existen distintos elementos que influyen en la escuela como campo de la cultura escrita, es preciso señalar que en el desarrollo de dicha cultura están presentes prácticas letradas que involucran tanto al lenguaje construido dentro de los campos del saber estudiados en la escuela, como al lenguaje cotidiano.

Con estas bases, realicé el análisis del referente empírico a la luz de la perspectiva basada en los estudios sobre literacidad, cuyo valor para mí estriba en considerar que la formación del ser humano está mediada por el lenguaje, en sus diversas manifestaciones. Ocuparme de la palabra escrita implicó hacer un recorte en el que se encuentra, de manera parcial, una realidad situada, construida por prácticas discursivas en contextos determinados.

Dicho contexto, en esta tesis, está conformado por la educación media superior en México, y de forma específica en las preparatorias del IEMS, pues en éstas se solicita a sus alumnos la elaboración escrita de un proyecto de investigación, denominado Problema Eje.

En esta sección de la tesis retomo distintos elementos que emergieron de cada uno de los cuatro capítulos que la integran, al vincular las lecturas consultadas con el análisis del

referente empírico. De este modo, en primer término, es mi propósito dar respuesta a las preguntas que guiaron esta investigación, planteadas en el capítulo uno. Tras este apartado, propongo algunos lineamientos para elaborar un Programa de Escritura Académica en las preparatorias del IEMS. Al final, agrego algunos de los horizontes que se abren como posibilidades para la investigación futura.

### **1. Las preguntas de investigación y sus respuestas**

Las preguntas que guiaron los últimos tramos de esta investigación fueron las siguientes:

1. De qué manera se presenta el ejercicio de la crítica, reflexión y creatividad – características de la función epistémica- en la elaboración de un proyecto de investigación mediante el uso de un lenguaje académico?
2. ¿Cuál es la relevancia sociocultural, institucional y educativa de la escritura en la construcción de conocimientos y la formación educativa y de identidades en estudiantes de bachillerato?

Las respuestas a ambas preguntas son complejas, pues implican varios elementos que han de reconocerse desde una dimensión teórico-conceptual y desde su referencia a procesos y prácticas socioculturales que tienen lugar en escenarios escolares, al hablar del lenguaje académico, como se menciona en la primera pregunta.

En los siguientes subapartados, haré alusión a la pertinencia de los estudios de literacidad, a la función epistémica de la escritura que se pone en práctica en la escuela, con su implicación en el aprendizaje, uso y conocimiento de las disciplinas como áreas del saber, a través del discurso escrito. En segundo término, al responder la segunda pregunta, planteo que en el análisis de textos escritos por estudiantes de bachillerato emergieron cuestiones tales como ¿qué debe aprender un estudiante de preparatoria? ¿cómo se apropia del lenguaje

académico? ¿es el estudiante un agente constructor de sus propios conocimientos, o sólo reproduce conocimientos?

### ***Función epistémica de la escritura***

Apreciar la escritura de un texto como una totalidad estructurada puede favorecer que el estudiante transforme el conocimiento, en el sentido que dan Scardamalia y Bereiter (1992) al proceso de la escritura, al manejar información que le permita construir aprendizajes relacionados con sus conocimientos previos.

Como señalan Solé y Castells (2004: s/p): “Gracias a su poder epistémico, lectura y escritura devienen formidables instrumentos no sólo para incorporar la información, sino para incrementar y transformar la estructura conceptual del lector/escritor”. En este punto cabe agregar que, al referirse al desarrollo de la escritura en el entorno escolar –sobre todo en el nivel superior, aunque es en el nivel medio superior donde los educandos empiezan a tener contacto intelectual con las disciplinas académicas de una forma más específica-, es necesario distinguir que cada área del conocimiento (literatura, física, historia) posee características propias.

Cuando se aprende a leer y a escribir en la universidad, como apunta Carlino (2003, como se citó en Solé y Castells, 2004), habrá que entender que “las disciplinas son simultáneamente ámbitos conceptuales, retóricos y discursivos; aprenderlas –y aprender a procesar y a generar conocimientos disciplinares- exige familiarizarse con las convenciones de su lenguaje escrito, de sus textos y de sus formas de lectura” (2004: s/p). En la cita anterior se evidencia la apropiación de ciertas literacidades –en este caso la literacidad académica- implica el desarrollo de conocimientos y habilidades para entender y emplear términos

pertenecientes a un área del conocimiento, como puede ser la historia, sociología, matemáticas, ciencias, etcétera.

Como señalan Castelló *et al.* (2011: 106) “cada vez se valora más que los estudiantes adopten una posición con respecto a los temas sobre los que escriben, es decir, que construyan su propia voz y la reflejen o la trasladen al texto”. Sin embargo, como lo expresan esos mismos autores, el término voz no tiene un significado único. Se le relaciona, también, con nociones como identidad del escritor o autoría.

En el estudio de la voz en los textos académicos, Castelló *et al.* (2011) mencionan que se ha abordado desde la Lingüística, la Psicología y la literacidad crítica. A continuación se revisan, de manera breve, las aportaciones hechas por los enfoques mencionados.

Desde la Lingüística, el antecedente sobre la presencia del autor en sus textos es la teoría de la enunciación, definida por Benveniste (1970, en Calsamiglia & Tusón, 2011), como:

Proceso de `apropiación`. El locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor por medio de indicios específicos, de un lado, y de procedimientos accesorios, de otro. Pero inmediatamente, desde el preciso momento en que se declara locutor y asume la lengua, implanta al `otro` ante sí mismo, sea cual sea el grado de presencia que atribuya a este otro” (énfasis original) (Calsamiglia & Tusón, 2007: 124).

Los estudios efectuados por Hyland (2002) apuntan hacia “los mecanismos discursivos que el escritor utiliza para posicionarse en sus escritos. Dicho posicionamiento es indispensable en el caso de los textos académicos ya que el análisis y la interpretación de la información que le son característicos requieren la construcción de un punto de vista personal” (Hyland, 2002, como se citó en Castelló *et al.*, 2011: 107). Menciona, también, “que los mecanismos para posicionarse son dependientes del contexto, situados, y por tanto, específicos en función de las disciplinas en las que se escribe y en función de los objetivos



comunicativos que cada texto persiga (Hyland, 2002, como se citó en Castelló *et al.*, 2011: 107). De ahí que los textos de los estudiantes muestren aspectos comunes, al situarse dentro de un contexto institucional, pero también se observan diferencias, por los temas, contenidos y las formas discursivas construidas por cada uno de ellos.

Un aspecto que también me interesa resaltar en la conclusión de esta tesis es el valor epistémico y pedagógico que tiene la realización de un proyecto en el contexto escolar. Frida Díaz (2006) afirma que “el aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (Díaz, 2006: 30). Precisa que esta actividad requiere que los contenidos de la enseñanza o la estructura del currículo estén organizados “en términos de los saberes, habilidades o competencias que la persona debe lograr para afrontar los problemas, necesidades y asuntos relevantes que se le plantean en los entornos académicos y sociales donde se desenvuelve” (Díaz, 2006: 31). Hay una responsabilidad institucional en la construcción de los conocimientos que los estudiantes logren, a través de la organización curricular.

Otra connotación que tiene el desarrollo de proyectos escolares es que en ellos subyace un sentido de búsqueda del bien común. Este sentido formativo de una estrategia de enseñanza como es la elaboración de proyectos adquiere dimensiones importantes en el contexto de las preparatorias del IEMS, pues en sus inicios, la presentación del Problema Eje, tuvo la intención de retribuir a la comunidad con una aportación producto del conocimiento y reflexión de sus estudiantes.

La realización de un proyecto implica la construcción de conocimientos científicos, dentro de “procesos de *pensamiento-acción-reflexión* que dan cuenta de la manera como las

personas generan representaciones y pautas para actuar en un intento por resolver un problema, llevan a la práctica sus ideas y después reflexionan sobre los efectos de sus acciones” (Díaz, 2006: 32). Además de las dimensiones social y científica, es importante mencionar que la producción de un proyecto involucra un mayor autoconocimiento, lo que posibilita cambios en la identidad y en las actitudes, al efectuar actividades significativas (Díaz, 2006), que abarcan tanto los intereses y el desarrollo intelectual de los jóvenes, como los vínculos afectivos construidos durante el proceso de su elaboración.

Es necesario precisar que el Modelo Educativo del IEMS no posee un eje formativo que articule entre sus distintas materias el desarrollo de proyectos. Se menciona como parte de un requisito para la certificación de estudios. Una propuesta que emana de este planteamiento, es destacar que la elaboración de un proyecto tiene la ventaja metodológica de ser aplicable a cualquier disciplina (Perrenoud, 2000: 4), que puede sugerir al estudiante lo que Frida Díaz (2006) denomina un «desafío abordable»; además de ser factible de realizarse en diversas formas, que pueden adoptar distintos temas y formas de uso del lenguaje, como hemos visto, tanto en el discurso escrito como en el empleo de imágenes.

Como señala Díaz “lo importante es que los proyectos generen oportunidades de aprendizaje significativo para los alumnos, rescaten sus interés y promuevan sus puntos fuertes” (Díaz, 2006: 40), lo que significa una participación activa del docente en el diseño de actividades didácticas propicias para promover aprendizajes significativos. Para lograrlo, también es preciso que se tenga en cuenta el valor de la escritura como práctica social en la que los educandos tienen acceso al lenguaje de distintas ciencias y disciplinas como áreas del saber.

*Relevancia sociocultural, institucional y educativa de la escritura en la construcción de conocimientos y la formación educativa y de identidades en estudiantes de bachillerato*

En el desarrollo de esta tesis, para mí ha sido imprescindible ampliar la mirada y aproximarme a algunas disciplinas que estudian el lenguaje escrito, tales como la sociolingüística, la antropología, la psicología, entre otras. Incorporar la información proveniente de esas áreas de estudio ha tenido dos propósitos: por una parte, explicar que la palabra escrita está vinculada a procesos económicos políticos, históricos y culturales de la sociedad en la que se enuncia. Por otro lado, al vincular los estudios que se han realizado sobre el tema de la literacidad, cultura escrita o alfabetización, con el análisis del referente empírico a la luz de esas disciplinas y enfoques, fue posible identificar y argumentar sus supuestos, lo que abre la posibilidad de aportar elementos de discusión en el ejercicio de la investigación.

Una de las conclusiones que resultan de esta investigación es la situación expuesta en el capítulo 2, en relación al panorama de la educación media superior. Como allí se evidenció, las dificultades que este tipo de educación enfrenta son de gran magnitud. Encarar esos problemas implica dos cuestiones: la primera de ellas es la realización de cambios y mejoras estructurales. Para lograrlos se precisa una voluntad política que, paradójicamente, tendría que hacerse a un lado para que prevalezca el interés en la formación de los jóvenes, y se cumpla con la cobertura, calidad, pertinencia y equidad en la puesta en marcha del derecho humano a la educación.

El segundo asunto es que la población a la que está dirigido el bachillerato es decisiva. Además de representar una enorme cantidad de personas en este momento de la historia del

país –el llamado bono demográfico–, es también el grupo de edad que inicia la vida adulta, en la que se toman decisiones significativas para su presente y su futuro como individuos, que repercuten en la sociedad: formar una familia; incorporarse al trabajo, seguir estudiando. Es una etapa en la que la escuela representa para muchos jóvenes la posibilidad de lograr mejores condiciones de vida.

En ese escenario, el bachillerato es visto no como un fin en sí mismo sino como el paso ineludible para ingresar a la universidad y, con ello, aspirar a un futuro más prometedor. Frente a este entorno, la educación media superior en México afronta problemas derivados de su falta de identidad, en la que no se satisfacen necesidades para la vida ni de trabajo para los jóvenes, pero tampoco para el sector productivo.

Es importante destacar, sin embargo, que la educación media superior ha llegado a significar una etapa en la que los jóvenes se viven como tales. No se perciben sólo como estudiantes, sino también por lo que Weiss (2012) denomina las culturas juveniles, su «sociabilidad» en el contexto de sus condiciones culturales, de género, socio-emocionales, de interacción social; en las proyecciones de futuro, pero también en relación a sus trayectorias escolares; a los sentidos construidos por los jóvenes que no continúan sus estudios de bachillerato, o a quienes estudian en bachilleratos propedéuticos, o en un centro de formación tecnológica.

En la situación descrita es posible advertir que las exigencias que se espera cubra la educación media superior en nuestro país abarcan satisfacciones y aspiraciones de los jóvenes, aspectos más inaprensibles pero no menos importantes que la construcción o mejoramiento de instalaciones escolares, la formación de los docentes para este tipo de educación, y la mejora en la planeación y organización de este subsistema educativo.

Qué debe aprender el estudiante de educación media superior en México es una pregunta que ha de responderse con prontitud. Cuáles son los conocimientos y habilidades que se espera que el alumno debe poseer al término de sus estudios, y cómo se logra que vincule los saberes esperados con los conocimientos previos en un entorno tan heterogéneo en planes de estudios, orientaciones curriculares y modalidades de estudio, son cuestiones que también han de considerarse en la atención de una población diversa.

En ese panorama se ubica la existencia de las preparatorias del IEMS DF. Esta institución posee algunas características en su proyecto educativo que la hacen ver, ante propios y extraños, como un modelo único. Y lo es en cierto sentido. La forma en que se realizan las evaluaciones durante el semestre es una de esas peculiaridades, por ser una evaluación de aprendizajes cualitativa basada en una escala binaria: Cubre (C) o No Cubre (NC); en otros términos, aprueba o no aprueba.

Otra característica distintiva de estas preparatorias es el proceso de certificación, en el que –como se ha mencionado antes en el capítulo 3- es un requisito la elaboración de un proyecto de investigación y su exposición oral durante el sexto semestre. Por tratarse de una obligación que deben cumplir los estudiantes para obtener su certificado de terminación de estudios, cabría esperar que el diseño curricular incluyera un eje formativo para la investigación, pero no es así.

Aun cuando se tiene una estructura común a ellos para el Problema Eje, existen diferencias considerables en el modo de presentar los escritos. En los textos hay una noción de qué es y cómo hacer investigación y cómo presentarla en un escrito. En algunos de ellos subyacen nociones positivistas, como se evidencia por ejemplo en el uso de una escritura impersonal, al hablar en tercera persona. Otros textos de manera explícita son asumidos desde

la propia ‘voz’ de quien escribe. Es una forma de asumir un posicionamiento discursivo (Hyland, 2002: 1095) en el que no existe una orientación institucional ni pedagógica definida. Los estudiantes aprenden a escribir con un lenguaje en el que se advierten algunas convenciones establecidas de forma implícita por una comunidad discursiva. Al tratarse de la elaboración de un trabajo escolar, los estudiantes tratan de emplear los recursos semánticos y retóricos de las disciplinas estudiadas, con lo que construyen una identidad como escritores y tratan de apropiarse de ese lenguaje académico.

Quizás en esta particularidad de la alfabetización académica radique parte del problema de la deserción en educación media superior. Estrada (2014) plantea que este problema puede atribuirse a “la falta de capacidades para administrar la heterogeneidad (de información, de relaciones, de códigos, etcétera) del nuevo nivel educativo” (2014: 450). Desde una perspectiva pedagógica esta afirmación es relevante, pues en el contenido curricular de las escuelas de bachillerato se presenta a sus estudiantes el lenguaje especializado de distintas áreas del saber, y se les pide que se apropien de él a través de la lectura y la escritura, sin que exista una forma clara de hacerlo. No se toma en cuenta el contexto sociocultural ni las formas de expresión discursiva que los estudiantes poseen, ni se contempla que la apropiación del discurso académico debe realizarse en interacción con otros. Como afirma Hernández Zamora (2003: s/p): “Condición fundamental para interpretar y producir textos (alfabetizarse) es, por tanto, acceder a *comunidades de lectores/escritores*. Disponer de materiales escritos no crea lectores/escritores; es indispensable acceder a prácticas y *diálogos sociales* donde leer y escribir tiene sentido”. El sentido de esas prácticas se construye con actividades mediadas por el lenguaje en las que el sujeto se apropia de la escritura como una forma de expresar sus propias ideas.

Las escuelas de educación media superior pueden ser el escenario donde tengan lugar las acciones necesarias para la alfabetización académica. En esta tesis me enfoqué en el contexto de dos preparatorias del IEMS DF. Como se evidencia en el inicio del capítulo 4, las dos delegaciones políticas en las que se encuentran las preparatorias “José Ma. Morelos y Pavón” y “Salvador Allende”, pertenecen a niveles socioeconómicos predominantemente bajos. El entorno en el que los estudiantes de esa preparatorias del IEMS participan es poco favorable para su avance escolar, tanto como lo es el panorama general de la educación media superior en México.

A pesar de que la Ciudad de México presenta el índice de escolaridad más alto en el país, aun en esta entidad no se ha alcanzado el promedio de 12 años de escolarización que, a decir de la OCDE (2015), favorece una mayor movilidad social al mejorar la empleabilidad de los ciudadanos. Y aunque no es uno de los estados más pobres, la pobreza es una constante común, al menos en las dos delegaciones en las que se concentró la investigación de esta tesis.

Un aspecto que recupero de los planteamientos expuestos por Zavala (2008) es que el desarrollo de las literacidades –como prácticas sociales aceptadas y recurrentes- involucra...

valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no son siempre observables. Se trata de maneras de leer y escribir que articulan construcciones particulares de la realidad y que sólo tienen sentido en el marco de éstas. Si pensamos en el evento letrado de acostar a un niño, podemos pensar que la forma en que la madre se aproxima a la lectura del cuento se inscribe en prácticas sociales más amplias que se asocian, por ejemplo, con construcciones sociales sobre la crianza, la socialización del niño, lo letrado, el aprendizaje y la adquisición del conocimiento (Zavala, 2008: 28).

En la práctica de las literacidades se involucran formas de ser, identidades con las que las personas actúan en el mundo. Identidades en plural, porque “por ejemplo, la práctica de la lectura del cuento se inscribe en creencias sobre lo que significa *aprender* y esto, a su vez, en creencias sobre lo que significa *socializar* a un niño” (Zavala, 2008: 29). Así, una práctica

letrada (Zavala, 2008: 29) implica la construcción de pensamientos, creencias, conocimientos, y prácticas sociales; además de la identificación con ciertos grupos sociales e instituciones.

Es en este sentido que la alfabetización participa en la construcción de la identidad y la interacción de las personas con los demás a partir de la lectura y la escritura, lo que además permite sentirse parte –o ser excluido- de un grupo, ya que también “el acceso a la cultura escrita está permeado por relaciones de poder que determinan quién lee y escribe, qué lee y escribe, quién toma estas decisiones, quién establece las convenciones que gobiernan el lenguaje escrito y quién ejerce el poder a través de él” (Kalman, 2008: 125). Estas características en el aprendizaje de la lectura y la escritura no son visibles, pero sí influyen en la vida de las personas.

De este modo, es posible observar que la participación de las personas en la cultura escrita no se reduce al aprendizaje de la lectura y la escritura como habilidades mecánicas. Ese aprendizaje involucra el uso de las mismas en diferentes contextos sociales, pues la alfabetización es un proceso que una vez iniciado no concluye (Kalman, 1996: 11); esto es, de manera intencional o no, todos participamos en una cultura escrita.

Las dimensiones de la alfabetización son de orden personal y social. Es posible percibir el entorno social en el que se desenvuelve el individuo, y la existencia de éste en ese entorno a través de la realización de actividades mediadas. “Como es entendida aquí, la acción no se lleva a cabo bien por el individuo o bien por la sociedad, aunque hay momentos individuales y sociales en cualquier acción” (Wertsch, 2006: 52). Es decir, si bien el contexto sociocultural influye en el comportamiento de los individuos, las acciones que éstos realizan son producto de sus propias intenciones y elecciones en muchos casos. Esa participación puede atribuirse a la agencia de los sujetos, al entender que “los actores no son ni agentes



totalmente libres ni productos sociales completamente determinados por la estructura; en algunas circunstancias pueden transformar los sistemas que los producen” (Zavala, 2012: 12). En el logro de esa agencialidad, la alfabetización juega un papel importante a través de la escuela.

Así, una de las instituciones responsables de favorecer el acceso a la cultura escrita es la escuela a través de propiciar prácticas letradas en sus aulas. A través del currículo y la evaluación la institución escolar debe asumir el compromiso de incorporar la tarea de la alfabetización como una actividad mediada que ha de enseñarse de forma progresiva, explícita, intencional y sistemática. Por esta razón es que en el siguiente apartado planteo algunas sugerencias para elaborar un programa para la enseñanza de la literacidad en las preparatorias del IEMS.

## **2. Lineamientos para la elaboración de un Programa de Escritura Académica en las preparatorias del IEMS**

La propuesta que a continuación expongo surge de la teoría crítica en los campos de la Pedagogía y la Didáctica. Camilloni (como se citó en Asprelli, 2011: 73) expresa que las teorías críticas ubican a la educación dentro del contexto social y establecen que ésta es comprendida a partir de los condicionamientos sociales. Esta posición teórica plantea, entre otros aspectos, la transformación de los procesos educativos a partir del reconocimiento de desigualdades sociales, cuyos efectos, tales como el racismo, la inequidad, exclusión, tienen lugar en el ámbito escolar.

Reconocer esa situación en los procesos y prácticas educativas es un primer paso para “identificar los objetivos de la educación dominante heredada” (Freire y Macedo, 1989: 156). Una vez realizado ese reconocimiento, se requiere “[materializar] valores tales como la

solidaridad, la responsabilidad social, la creatividad y la disciplina al servicio del bien común, la vigilancia y el espíritu crítico” (Freire y Macedo, 1989: 157). Los planteamientos antes expuestos son relevantes en esta investigación, pues sus autores enfatizan el desarrollo de programas de alfabetización, en los que se considere al “acto de aprender a leer y escribir [como] un acto creativo que implica una comprensión crítica de la realidad” (Freire y Macedo, 1989: 157). En este sentido es relevante considerar la historia, la cultura y el lenguaje de los educandos (Freire y Macedo, 1989: 158), como una forma de reconocimiento del valor de los conocimientos y experiencias de vida de las personas, al margen de su escolaridad.

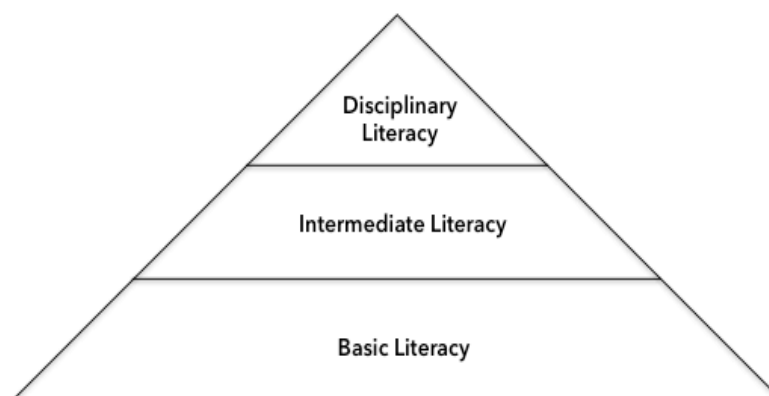
Entiendo que Freire y Macedo se refieren al término alfabetización como el aprendizaje de la lectura y la escritura, por parte de sujetos que podrían ser niños o adultos. No obstante lo anterior, sus ideas me parecen dignas de tomarse en cuenta en el contexto de la educación media superior, pues son congruentes con una praxis educativa que busca una formación crítica, reflexiva y creativa en los sujetos. Además, en esta tesis se ha señalado que la alfabetización es una práctica social, cuya realización en las instituciones escolares debe fomentarse de manera intencional, sistematizada y progresiva en todos los tipos de educación, no sólo en los primeros años de escolarización.

En este punto me interesa destacar que una aportación conceptual muy importante para esta tesis fue el entendimiento de que el desarrollo de la alfabetización académica no es lineal, pero que sí involucra una especialización en la que influye –aunque no de manera determinante- el nivel escolar.

Shanahan y Shanahan (2008), presentan un modelo de progresión de la alfabetización que expone la forma como conciben el avance de la adquisición de la lectura y escritura en la escuela, mediante una representación (figura 16), que incluyo a continuación por considerar

que la figura gráfica hace posible comprender de una forma más perceptible las características del modelo.

*The Increasing Specialization of Literacy Development*



**Basic Literacy:** Literacy skills such as decoding and knowledge of high-frequency words that underlie virtually all reading tasks.

**Intermediate Literacy:** Literacy skills common to many tasks, including generic comprehension strategies, common word meanings, and basic fluency.

**Disciplinary Literacy:** Literacy specialized to history, science, mathematics, literature, or other subject matter.

**Figura 16 Modelo de progresión de la literacidad propuesto por Shanahan y Shanahan**

Fuente: Shanahan & Shanahan, Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy, Harvard Educational Review, Vol. 78. No. 1. Spring 2008.

Shanahan y Shanahan (2008: 43-45) explican que en la base de esta pirámide se encuentran las habilidades básicas más generalizadas involucradas en las actividades de lectura. Estas habilidades incluyen la decodificación, comprensión de varias convenciones en textos impresos (entre ellas la comprensión de que el texto debe tener un significado, direccionalidad, el concepto de palabra), reconocimiento de palabras de alta frecuencia. Los

estudiantes también aprenden a asumir la presencia de un autor, aunque su concepción del autor no es particularmente retórico, intencional o separados desde la perspectiva del lector.

En la parte intermedia de la pirámide se encuentran los estudiantes que ponen en juego algunas estrategias de lectura. Entre ellas se encuentran el monitoreo de su propia comprensión y si ésta no ocurre, se tiene la capacidad para releer, pedir ayuda, o buscar palabras en el diccionario. En esta parte los estudiantes también “begin to use author intention as a general tool for critical response (that is, they start to infer author purpose and to consider the implications of the choices that emanate from such a purpose) (Shanahan & Shanahan, 2008: 45)” (comienzan a usar la intención del autor como una herramienta general para una respuesta crítica (esto es, ellos empiezan a inferir el propósito del autor y a considerar las implicaciones de las opciones que emanan de ese propósito). La traducción es mía).

En la parte más angosta de la pirámide se hallan los estudiantes de educación secundaria, quienes comienzan a emplear de forma más eficiente rutinas de lectura y usos de la lengua escrita, aunque también se ven limitados en la aplicabilidad de las estrategias de lectura al contenido de las distintas disciplinas (Shanahan & Shanahan, 2008: 45). Lo que explican estos autores (2008: 45) es que los lectores avanzados encuentran limitaciones en la alfabetización, debido al creciente giro técnico y lingüístico de las materias de estudio. Y es que –mencionan- al avanzar en la alfabetización, las estrategias se vuelve más sofisticadas pero también requieren mayores habilidades, debido a que el lenguaje se vuelve más abstracto, sutil, y en ocasiones, puede presentar diferencias con las experiencias de vida del estudiante.

Las dificultades para el aprendizaje de lo que Shanahan y Shanahan (2008) denominan competencias de alto nivel se hacen mayores pues “They are rarely taught” (Shanahan & Shanahan, 2008: 45) (raramente se enseñan. La traducción es mía). Tal vez estas trabas

pueden presentarse al considerar, desde la perspectiva de las políticas educativas, la escuela y los docentes, que la alfabetización es un “conjunto separado y reificado de competencias ‘neutrales’ independientes del contexto social” (Street y Street, 1991: 181). Ha de asumirse, por lo tanto, que aprender y enseñar a leer y escribir forma parte de procesos situados en un entorno sociocultural específico, y no como el uso de un artefacto que funciona de igual manera en un lugar o en otro.

De este modo es posible comprender que el aprendizaje de la lectura y la escritura en la primaria no implica necesariamente que conforme los niños avancen en su trayectoria escolar mejorarán su desempeño en ambos procesos, de tal modo que en el bachillerato se tenga un dominio aceptable en el conocimiento y uso de la lectura y la escritura. Con esta visión lineal, se deposita una gran exigencia en los hombros de sus estudiantes, haciéndolos ver como responsables únicos de su desempeño, cuando en realidad una parte de ese compromiso social recae, por un lado, en las políticas públicas que han de impulsar el Estado, los gobiernos locales y municipales en la construcción y habilitación de escuelas suficientes para atender a la población que demande el ejercicio del derecho a la educación escolar.

Por otra parte, como expone Graff (2008, como se citó en Kalman 2008: 118): “la cultura escrita es un complejo de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales”. Es importante, entonces, reconocer la diferencia entre “el acceso a la cultura escrita –que se refiere a las condiciones sociales para su aprendizaje y uso– de la disponibilidad, es decir, de la presencia física de materiales de lectura y escritura, así como de la infraestructura” (Kalman (2008: 116). En otras palabras, la instalaciones físicas son necesarias pero no suficientes; facilitan la disponibilidad, pero se requiere también, en las

instituciones educativas, la inclusión de la enseñanza de la lectura y la escritura en el currículo escolar de manera explícita e intencional, pues eso hace posible “favorecer la equidad y la formación inclusiva, ya que permite que los estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos pueden tener las mismas oportunidades que aquellos con familias con mayor capital semiótico (Rose & Martin, 2012, como se citó en Navarro, 2016: 39). En un contexto como el nuestro, marcado por la desigualdad económica y la marginación en el acceso a la literacidad, la escuela puede representar un espacio importante para la construcción de nuevos conocimientos al aprender el uso del lenguaje escrito, y darle un uso acorde con su propio contexto y sus propósitos personales y sociales.

Considero necesario precisar que el currículo forma parte de un contexto social particular y desarrolla prácticas diversas, específicas de cada sistema educativo. Por esta razón, en el currículo se encuentran contenidos, formas y esquema de racionalización generados históricamente en una práctica pedagógica “en la que se establece un *diálogo*, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc.” (Gimeno, 2002: 16, cursivas en el original). El currículo, por lo antes expuesto, enlaza los temas formales establecidos en el plan y programas de estudio con aquello que sus actores –autoridades académico-administrativas, docentes y alumnos– hacen con ellos.

En particular, en los lineamientos que aquí se proponen sobre los contenidos y las prácticas que habrán de efectuarse en el currículo en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura, la participación docente es fundamental a través del conocimiento del valor que posee la alfabetización –básica, intermedia y disciplinar, de acuerdo a la progresión propuesta

por Shanahan y Shanahan (2008). Por ello, es conveniente que los profesores entiendan la literacidad como una práctica social y contextual.

De este modo, es posible entender que el aprendizaje de la lectura y la escritura no se reduce a su uso académico; involucra lo que Cassany (2008) y Zavala (2008) denominan como práctica letrada:

Una práctica letrada es cada una de las maneras con que usamos la lectura y la escritura en la vida cotidiana en cada comunidad (Zavala, 2008): incluye al texto escrito, con su estructura, funciones y retórica; al autor y al lector y a sus identidades respectivas, con su estatus social, su imagen y sus ideologías; a las instituciones a las que pertenecen cada uno, con sus valores, reglas, estructuras de poder e imagen social, etcétera (Cassany, 2008: 36-37).

Como se ha reiterado, las prácticas letradas se aprenden mediante la participación en contextos socioculturales situados, y responden a intenciones e intereses para participar en actividades comunicativas. En esta participación están presentes “la construcción de *identidades personales y sociales* (del lector y del autor) y [...] el *ejercicio del poder* (de un grupo social sobre otro, dentro de un orden establecido pero con luchas internas)” (Cassany, 2011: 2. Cursivas en el original). Puede identificarse que las prácticas letradas involucran tanto la percepción de sí mismo que realiza el sujeto en su interacción social, como su aplicación al participar en actividades de distinto tipo: familiares, escolares, religiosas, etcétera. Dichas actividades permiten, asimismo, ejercer el poder, no siempre de la misma formas, si se toma en cuenta la existencia de factores sociales, institucionales e históricos que favorecen o impiden el acceso a prácticas letradas consideradas legítimas, como las implementadas en la escuela.

De esta manera, las prácticas letradas adoptan diversas formas que van a depender del contexto en el que tengan lugar. Por esta razón, en el currículo escolar y en los métodos de

enseñanza que de allí se deriven, habrá de incluirse la producción y reconocimiento de textos de distintos géneros en lo que Zavala (2008) llama literacidad vernácula:

(...) aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes. No se trata de productos textuales «no oficiales» como, sobre todo, de *maneras* de aproximarse a cualquier texto desde necesidades que no han sido impuestas por instituciones diversas (ya sea la escuela, la iglesia, la familia, el trabajo, etc.) (Zavala, 2008: 31. Cursivas en el original).

De esa forma, los docentes han de reconocer la existencia de distintas literacidades, y que algunas de éstas pueden trabajarse en el aula en la formación de los estudiantes. Tal es el caso de las prácticas letradas vernáculas, como pueden ser: “los diarios íntimos, la correspondencia entre amigos, las recetas de cocina personales, las postales familiares, los poemas de cumpleaños (...)” (Cassany, 2008: 40). Barton y Hamilton (1998) y Cassany (2008) identifican la existencia de literacidades dominantes –como las prevaecientes en la institución escolar- así como literacidades vernáculas, caracterizadas por ser autogeneradas, con ausencia de normas gramaticales y ortográficas.

Estas formas de apropiación y uso de la lectura y la escritura pueden representar oportunidades en el ámbito escolar para, como propone Cassany (2008: 41): “enseñar a los alumnos a usar el tipo de escritura adecuada a cada contexto, del mismo modo que vestimos de manera diferente para asistir a una boda, para ir de copas con los amigos o para quedarnos en casa”. Se trata de lograr que los docentes y la escuela como institución se planteen construir vínculos entre las prácticas letradas dominantes y las vernáculas.

El asunto de las literacidades dominantes y vernáculas no es sólo de percepción, pues involucra preguntarse qué es lo que se acepta como conocimiento válido dentro de la escuela. Como afirman Hernández, Ruiz y Magaña (2013: 360), las instituciones formales legitiman la producción de discursos especializados regulados por expertos, lo que les confiere valor y



poder; en tanto que las literacidades vernáculas surgen de necesidades cotidianas, y al carecer de normas se les concede poco valor como conocimientos aceptables en la escuela.

Aquí nos encontramos nuevamente con la afirmaciones que se han mencionado de Cassany y Kalman, en el sentido de que lo importante en las prácticas de lectura y escritura no se limita al desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas; la relevancia estriba en el uso que se da a la actividad de la literacidad en las relaciones sociales (Barton y Hamilton, 1998, 2002: 119). De manera puntual, Hernández Zamora enfatiza el papel de la literacidad como “una práctica de ejercicio de la propia voz, y una herramienta de auto-construcción (*self-authoring*) del lugar de uno mismo en el mundo” (Hernández Zamora, 2010b: 9, como se citó en Hernández, Ruiz y Magaña, 2013: 363-364). En este aspecto es relevante mencionar la gran cantidad de prácticas vernáculas en las que los jóvenes participan, por ejemplo en las redes sociales, que constituyen un espacio propicio para exteriorizar sus ideas y emociones sin tantas restricciones normativas, mediante el uso de la escritura en la producción de textos, integrados por imágenes animadas e inanimadas, símbolos, entre otros. .

Así, ha de considerarse que el aprendizaje de la literacidad se desarrolla durante toda la vida con los usos diversos requeridos por las situaciones sociales. Por esta razón, un aspecto fundamental que ha de considerarse en un programa de literacidad es que ésta surge y se desarrolla prácticamente durante toda la vida, dentro de comunidades de práctica.

Ettiene (2001) menciona que el término comunidad de práctica se configura con base en los siguientes aspectos:

- un contexto viviente que puede ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencias personal de compromiso por la que incorporar esa competencia a una identidad de participación. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la *adquisición* de conocimiento;

- (...) Una historia de compromiso mutuo en torno a una empresa conjunta es un contexto ideal para este tipo de aprendizaje avanzado, que requiere fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por la particularidad de la experiencia. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la *creación* de conocimiento (2001: 259-260. *Cursivas en el original*).

El compromiso dentro de una comunidad de práctica favorece el aprendizaje de conocimientos; es decir, puede significar el desarrollo de experiencias favorables para sus integrantes. De igual modo, dicha comunidad favorecería la creatividad en los aprendizajes adquiridos, y con ello fomentar las competencias, entendidas como habilidades, entre sus miembros. En la explicación mencionada destaca el carácter social del aprendizaje.

Con esa base, Ettiene (1998, como se citó en Sanz, 2005: s/p) estableció tres dimensiones de las comunidades de práctica (CP):

- Compromiso mutuo. El hecho de que cada miembro de la CP comparta su propio conocimiento y reciba el de los otros tiene más valor que el poder que, en otros círculos más clásicos, parece adquirir el que lo sabe todo. El conocimiento parcial de cada uno de los individuos es lo que le da valor dentro de la CP.
- Empresa conjunta. La CP debe tener unos objetivos y necesidades que cubran comunes, aunque no homogéneos. Cada uno de los miembros de la CP puede comprender ese objetivo de una manera distinta, pero aun así compartirlo. Los intereses y las necesidades pueden ser distintos y, por tanto, negociados, pero deben suponer una fuente de coordinación y de estímulo para la CP.
- Repertorio compartido. Con el tiempo la CP va adquiriendo rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer, símbolos o conceptos que ésta ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han formado parte de su práctica.

Una comunidad de práctica se compone por integrantes que se unen de forma voluntaria. Su organización la establecen sus integrantes a través de compromisos mutuos en el logro de aprendizajes, con base en sus propias experiencias y las competencias desarrolladas mediante la interacción entre sus miembros. Una característica básica para el interés de esta investigación es que la comunidad de práctica favorece la apropiación de

prácticas letradas o habladas –como se menciona en la cita anterior, al compartir rutinas, palabras, símbolos, que forman y dan forma identitaria (Cassany, 2008: 44) a sus integrantes a través de ese lenguaje compartido.

Desde una orientación sociocultural del lenguaje y la educación, se sostiene que la comunidad de práctica fomenta en los educandos una participación activa en actividades genuinas dentro de su contexto, lo que colabora en el logro de aprendizajes situados. Por ello es preciso considerar en los procesos de enseñanza la inclusión de las prácticas letradas vernáculas, así como de otras literacidades que permitan la construcción de sentidos, ya sea mediante el uso de recursos informáticos o recursos semióticos diversos (dibujos, fotografías, símbolos, etcétera).

En un programa de alfabetización académica como el que se propone en este apartado, además de precisar los fundamentos pedagógicos implicados en su proyecto, entre ellos la noción de currículo que ha de sostener la propuesta, considero necesario señalar cuál es la concepción que se tiene sobre el docente, el papel de los alumnos, los recursos didácticos que han de emplearse, y cómo ha de evaluarse tanto los procesos de desarrollo de la lectura y la escritura, como los productos de ese proceso. Es posible advertir, de esta manera, que además de los aspectos pedagógicos se requiere diseñar un modelo didáctico.

En esta tesis entiendo a la Didáctica como “disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos (...)” (Medina y Salvador, 2009: 7). Desde mi perspectiva, las connotaciones que tiene esta conceptualización de la Didáctica tienen que ver con cuatro aspectos: 1) constituye un saber teórico; 2) es un saber que se aplica en la actividad de la enseñanza, por lo que se trata de una disciplina práctica; 3) la enseñanza implica al

docente y sus acciones en el aula, así como también la participación del centro educativo en esas acciones; y 4) esos elementos buscan la formación de aprendizajes valiosos en los estudiantes.

Como mencioné al inicio de este apartado, la perspectiva adoptada en la propuesta que aquí se expone, es la Didáctica Crítica. En esta tendencia, se reivindica al docente “como un sujeto activo, participativo, consciente de su realidad y de los condicionamientos que actúan sobre ella” (Asprelli, 2000: 74). Corresponde al docente ser un mediador entre el aprendizaje del alumno y los contenidos, y asumirse como un profesional de la educación.

En relación a la enseñanza de la literacidad desde la perspectiva sociocultural, el docente ha de comprender que la adquisición y desarrollo de los procesos de lectura y escritura no compete sólo a los profesores de lengua, sino que involucra a todas las materias incluidas en el Plan y Programas de Estudio de la institución escolar, y por lo tanto a todos sus docentes. De esa forma, corresponde que cada uno de ellos realice la planeación explícita de las actividades de lectura y escritura en las distintas áreas.

Para impulsar este lineamiento, Tolchinsky (2001) plantea un enfoque transversal del currículo consistente en “considerar las áreas curriculares como contextos adecuados para distintas maneras de leer y escribir, convirtiendo en objeto de reflexión también las cosas obvias y ocultas que se dan en la vida escolar” (2001: 93). La investigadora aclara que esas cosas obvias y ocultas están relacionadas con el intercambio de significados construidos por docentes y educandos a través del lenguaje escrito y hablado, en la interacción entre ellos.

En su propuesta de enfoque transversal de la lectura y la escritura, Tolchinsky (2008) explica que a los alumnos se les pide que realicen definiciones, ensayos, por ejemplo y esos productos se evalúan. Sin embargo, en el salón de clase no se trabajan los procesos de lectura

y de escritura. No se le enseña al alumno, por ejemplo, cómo subrayar un texto, o como citarlo. A esta situación Tolchinsky la llama transparente, porque se ven los resultados pero no el proceso, ni la facilidad o dificultad con la que el alumno enfrenta la tarea al resumir, leer o redactar un texto. Por esa razón, propone que los profesores se ocupen de trabajarlas durante el proceso de enseñanza.

Otro planteamiento efectuado por Tolchinsky (2001, 2014) que considero importante se refiere a la función epistémica y pedagógica de la escritura durante el proceso de escritura de un texto académico. Aunque ya se ha mencionado antes en esta tesis la función epistémica de la escritura, no está por demás reiterar que al plasmar las ideas en un lenguaje escrito se efectúa la producción de conocimientos.

Al referirse a la función epistémica del proceso de escritura, Tolchinsky (2014: 9) la divide en dos fases: “la traducción (de lo pensado a lo escrito) y la revisión (de lo escrito a lo pensado)”. En ambos momentos de la escritura, Tolchinsky recomienda la presencia de otras personas que lean y comenten los textos producidos.

En cuanto a la función pedagógica de la escritura, la razón que la investigadora expone es sencilla: “la mejor forma de aprender a escribir es escribiendo” (2014: 9). En la escritura, señala Tolchinsky, es necesario tomar en cuenta tanto el contenido temático como las formas retóricas del texto que habrá de escribirse (2001: 92). De esta forma “se trata de facilitar la apropiación por parte de los alumnos de los vocabularios especializados, las organizaciones textuales específicas y las maneras de leer adecuadas a las distintas disciplinas” (Tolchinsky, 2001: 99). La apropiación ocurre no sólo porque el estudiante distingue los géneros y las características del discurso académico, sino también porque aprende su uso al escribir textos

académicos, bajo la conducción de un experto (el docente), en el contexto de un área curricular específica.

Encuentro que las propuestas de esta investigadora son relevante para esta tesis porque se trata de efectuar prácticas letradas situadas en contextos reales, al abordar la realización de las actividades en las áreas de estudio que componen el currículo. Es decir, se trata de leer y escribir para responder a una necesidad que la escuela presenta en una situación social auténtica.

Otro aspecto en la enseñanza de la literacidad académica que ha de puntualizarse en los lineamientos de la propuesta aquí mencionados, es considerar que la escritura de textos académicos involucra un proceso compuesto por tres actividades: la planificación, textualización y revisión. Este reconocimiento tendría que exponerse a los alumnos y a los docentes para que se asuma como algo necesario, aunque como subraya Castelló (2012: 58), puede ocurrir que estos subprocesos se alternen de manera distinta en cada ocasión en que se realice la escritura de algún texto.

La planeación están sujetas al dominio del tema sobre lo que se va a escribir, el género textual, y la forma como quien escribe interprete qué debe hacer (Castelló, 2012). Esta actividad puede efectuarse antes y durante la escritura. Un aspecto muy importante en esta fase es tener claridad en cuanto al tipo de escrito que ha de elaborarse: ensayo, reporte de investigación, resumen, monografía, etcétera. Distinguir estas particularidades del género discursivo al que pertenece el texto es necesario si se entiende este término como “la estructura discursiva, el recurso retórico o la acción comunicativa que utilizamos los profesionales para solventar buena parte de las tareas o de las actividades que debemos resolver en nuestra disciplina y en nuestro ámbito laboral” (Cassany, 2006a: 24). En esta

noción conceptual se encuentra el uso lingüístico, pero sobre todo, destaca la existencia de un propósito relevante para quien escribe, así como también la forma como debe organizarse el género en cuanto a forma y contenido, y su papel en la delimitación de “*comunidades discursivas* con sus normas, conocimiento y prácticas sociales” (Cassany, 2006a: 25).

En cuanto a la revisión, Cassany (2004) y Castelló (2012) coinciden al señalar que existen diferencias entre la revisión efectuada por aprendices y expertos. Considero que la información propuesta por Castelló (2012), expuesta en el siguiente cuadro (Tabla 8) permite destacar los aspectos relevantes en la revisión, como actividad que deben realizar tanto el alumno como el docente.

**Tabla 8 Características del proceso de revisión (adoptado de Flower, 1981, y Cassany, 1995) (como se citó en Castelló, 2012: 67)**

<b>CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE REVISIÓN</b>	
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar globalmente el texto, no sólo corregir errores.</li> </ul>
<b>Extensión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentos extensos del texto, las ideas principales y la estructura, no sólo palabras o frases aisladas.</li> </ul>
<b>Técnicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pueden utilizar diferentes recursos según el tipo de problema (interrogantes, asteriscos, etc.).</li> <li>• Diagnóstico preciso.</li> <li>• Uso sistemático.</li> </ul>
<b>Tipo de revisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificada. Parte del proceso de escritura.</li> <li>• Diferentes niveles de revisión y diagnóstico.</li> <li>• Recurrente.</li> <li>• Consume mucho tiempo.</li> <li>• Guiada por los objetivos de escritura.</li> </ul>

En la revisión de textos escolares se requiere que el docente esté enfocado en mejorar, refinar y profundizar (Cassany, 2004: 23) el texto escrito por alumno, pues la intención formativa ha de ser formar al educando como autor, al expresar sus propias ideas de manera argumentada, y colaborar “como un lector experto y privilegiado con el alumno [al ayudarlo] a crecer como *escritor*” (Cassany, 2004: 22).

En ese sentido debe apuntar la evaluación de los aprendizajes: lograr que el estudiante produzca textos que incluyan las características propias del género en el que han escrito, en un contexto situado, que responda a necesidades del propio estudiante en el evento comunicativo en el que se encuentre el propósito de su escrito. Considero que las siguientes preguntas formuladas por Cassany (2006a: 38-39) permiten realizar esta tarea de manera eficaz:

### **Preguntas para analizar un género**

#### *Aspectos contextuales y socioculturales:*

1. ¿Quién es el autor? ¿Cómo se presenta? ¿Con qué imagen (*face*, cara, máscara)?
2. ¿Quién es el lector? ¿Cómo se representa? ¿Con qué imagen? ¿Qué grado de formalidad presenta el género?
3. ¿Cómo se distribuye el texto? ¿Cuál es el canal? ¿Qué características tiene?
4. ¿En qué ámbito social y/o cultural se usa el género (disciplina, sector, instituciones)? ¿Qué función desempeña? ¿Cómo se escribe y lee? ¿Cómo se elabora? ¿Qué métodos y procedimientos se utilizan?
5. ¿Qué valor social tiene el género? ¿Qué estatus social tienen los lectores y el género?
6. ¿Cuál es la historia del género? ¿Qué orígenes tiene?

#### *Aspectos discursivos:*

7. ¿Qué estructura tiene el género? ¿Cuáles son sus partes o componentes principales?
8. ¿Cómo se organizan los apartados y los párrafos? ¿Qué secuencias discursivas utiliza (argumentación, narración, diálogo, instrucción, descripción)?



9. ¿Cómo se referencian las fuentes (otros autores, discursos, pruebas)?
10. ¿Utiliza otros códigos (matemática, química, lógica, informática)? ¿Qué recursos no verbales usa (mapas, esquemas, dibujos, fotos)? ¿Utiliza recursos electrónicos (audio, video, reproducciones virtuales)?
11. ¿Qué recursos tipográficos utiliza (negritas, cursivas, mayúsculas, títulos internos)?

*Aspectos gramaticales y léxicos:*

12. ¿Hay términos, expresiones o fraseología especializada? ¿Cuáles? ¿Qué grado de especificidad tienen?
13. ¿Qué estructuras sintácticas utiliza? ¿Frasas simples o compuestas? ¿Qué signos de puntuación?
14. ¿Qué grado de legibilidad tiene? ¿Se puede comprender con una sola lectura?

En relación a la concepción de estudiante en la propuesta que aquí se delinea, a continuación reproduzco el planteamiento constructivista de Coll (1990, pp. 441-442, como se citó en Díaz y Hernández, 2007: 30-32):

- 1°. *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.* Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo que manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
- 2°. *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.* Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.
- 3°. *La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber culturalmente organizado.* Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Desde un enfoque crítico de la literacidad académica, es preciso enfatizar el papel del diálogo como vía regia para la enseñanza y el aprendizaje. En un sentido profundo, es posible

entender el diálogo no como imposición, pues se trata de un “encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar” (Freire, 1977: 91); implica la interacción y el equilibrio entre acción y reflexión, al reconocer el poder que tienen los seres humanos para desarrollar su «vocación de humanización», en términos freirerianos.

Lo antes expuesto concuerda con el enfoque sociocultural del lenguaje y la educación. Desde esta perspectiva, coincido con Hernández Z. (2008), en el sentido de que el aprendizaje “es inseparable de la experiencia social, emocional, física y comunicativa de las personas; las personas no aprenden en aislamiento sino en *actividades* y *comunidades* que les dan acceso a nuevos conocimientos, habilidades y auto-percepciones como aprendices (como personas capaces de aprender y hacer cosas” (2008: s/p. Cursivas en el original). Una consecuencia de ese aprendizaje es que las personas participan en el mundo a través del lenguaje escrito en actividades sociales.

La diferencia que marca asumir la enseñanza de la literacidad en la escuela es que abre la posibilidad a la apropiación del lenguaje escrito, y con ello, ejercer el poder para expresar, comunicar, difundir, sus ideas y sentimientos, y de ese modo, asumir una identidad social, para participar en el mundo desde la enunciación de un discurso propio, construido en la acción y la participación en comunidades de práctica. De este modo, “existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*” (Freire, 1977: 88).

Al hablar de evaluación de aprendizajes, considero oportuno incluir algunos elementos que planteé en una propuesta diseñada en un trabajo anterior (Gaspar, 2011), con algunos matices.

Al considerar la heterogeneidad prevaleciente en la población escolar, puede ser empleada una evaluación idiográfica, cuyo centro es “el esfuerzo, la voluntad que [el alumno] pone en aprender y formarse. Evalúa, en síntesis, lo más importante en la educación personal: las actitudes” (Casanova, 1988: 89-90). Este tipo de evaluación, como puede verse, toma en cuenta las capacidades individuales con las que cuenta el estudiante, por lo que se requiere una valoración psicopedagógica al inicio del curso. Implica hacer una ponderación del empeño mostrado durante el ciclo en las realización de las tareas es el que se considerará en la evaluación, y en su calificación.

El quehacer para el educador no es fácil, pues como plantea Díaz (2009), en las estrategias metodológicas se ponen en juego características de la personalidad y las posibilidades del docente. Por esa razón, se requiere “revisar las formas metodológicas en las que se sienta más seguro [...]. Por ejemplo, los métodos participativos requieren cierta dosis de tolerancia por parte del maestro e implican modificar nociones de disciplina, cumplimiento, etc., de suerte que, para construir coherentemente una propuesta metódica, el docente tiene primero que percibirse a sí mismo” (Díaz, 2008: 112). La selección de estrategias de enseñanza pueden verse no como la aplicación de técnicas, sino como opciones en las que va a estar involucrada la subjetividad del docente, en cuanto a sus propios alcances y limitaciones.

Algo semejante ocurre con la enseñanza de la literacidad. Entendida ésta como práctica social, en la que están presentes manifestaciones de poder y la construcción de identidades en los actores del proceso educativo –personales, profesionales, de género, entre otras-, es deseable que exista la apertura en los docentes para transformar tanto su quehacer docente como sus propias concepciones acerca de sí mismo como enseñante, del alumno, del proceso de enseñanza y de aprendizaje, de las estrategias y recursos didácticos para abordar el

contenido de las áreas curriculares, y de las formas de evaluación que es posible implementar desde el conjunto de perspectivas teórico-conceptuales que integran el enfoque sociocultural.

### **3. Horizontes abiertos**

Un tema de investigación que emergió durante la realización de esta tesis fue la posibilidad de estudiar el proyecto educativo del IEMS desde el enfoque del análisis institucional dentro de los dos planteles estudiados. La revisión que hice de un artículo publicado por Santos (2008), hizo que contemplara esa posibilidad a futuro. La estancia de los profesores del sistema escolarizado por ocho horas en los planteles, cinco días a la semana, crea vínculos y, al mismo tiempo, propicia adversidades que se han incrementado con el surgimiento de las organizaciones gremiales. Las consecuencias de ese ambiente laboral en las experiencias (laborales, educativas, afectivas) de docentes y estudiantes constituyen una veta importante de investigación.

En esta tesis me ocupé solo de trabajos escritos por estudiantes del sistema escolarizado. La existencia de la modalidad semiescolarizada es otro punto que, desde mi perspectiva, es relevante como tema de investigación. A pesar de que ambas modalidades comparten el mismo plan de estudios, las prácticas y procesos vividos son distintos. En el semiescolarizado –o *semi*, como es llamado coloquialmente por docentes y estudiantes- no existe la tutoría, ni las distintas opciones que tienen los estudiantes del escolarizado para aprobar (cubrir) las materias. Para ellos se han implantado exámenes extraordinarios. Al tener que compartir instalaciones que fueron diseñadas para albergar a una población reducida, se presentan dificultades para ocupar los distintos espacios, como aulas o laboratorios. En el uso de la biblioteca la situación es más complicada porque solo abre de lunes a viernes, y el *semi*

incluye los sábados en su jornada. Por supuesto, estas prácticas hacen que docentes y estudiantes perciban un trato preferente hacia el escolarizado.

Otro tema de interés investigativo es una situación que aqueja a la educación media superior en su conjunto, y que es motivo de preocupación para algunos docentes en el IEMS. Me refiero a la reprobación, la deserción y el abandono escolar. En las preparatorias del IEMS son pocos los estudiantes que se inscriben, y menos aun los que entran a clases. Como ya se ha mencionado, algunos jóvenes se inscriben para tener el beneficio de la beca. Las consecuencias de esta situación propician la incertidumbre que se cierne sobre las preparatorias, pues ante el bajo número de egresados las amenazas de los partidos de la oposición al predominante en la Ciudad de México, giran en torno a la desaparición de este modelo educativo, o a su reforma en la que –según algunos rumores- les quitarían la basificación a los docentes, para pagarles por hora.

Un tema relacionado con los planteamientos de esta tesis es la forma como podría incorporarse al currículo de las preparatorias del IEMS DF un eje formativo de la cultura escrita. Es decir, que la apropiación de la escritura estuviese incluida en el plan y programas de estudio, de tal modo que los integrantes de la comunidad escolar trabajen de manera intencional y sistemática la alfabetización académica.

Sobre este tema, me gustaría realizar aquí algunos apuntes dirigidos a elaborar una propuesta de programa

En relación a la alfabetización académica, un tema de investigación relevante es la forma como los estudiantes de bachillerato realizan la escritura de apuntes, o de las herramientas que utilizan para repasar los contenidos vistos en clase, por ejemplo los *acordeones*. La presentación de trabajos escritos en las distintas materias que integran el plan

de estudios (reportes de laboratorio, reseñas, ensayos, etcétera), los géneros elaborados, constituye otra posibilidad de investigación.

Me parece también que la escritura vernácula de los jóvenes estudiantes es un tema digno de investigarse. La experiencia de los estudiantes de bachillerato se desarrolla también fuera de las aulas, pero dentro de las instalaciones escolares. Es común ver en los patios a jóvenes con la vista puesta en el teléfono celular que sostienen en sus manos. ¿Qué y a quién escriben? ¿Cómo lo hacen?

Las posibilidades aquí esbozadas son apenas un puñado ante el escenario poco explorado de la investigación en educación media superior, y el menos frecuentemente investigado de la alfabetización académica. Confío en haber contribuido al conocimiento de la escritura como una posibilidad que los estudiantes tienen como una forma de participar en el mundo.

## REFERENCIAS

- Alavez, D. y Varela, G. (2012). El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Construcción Ciudadana de lo Público. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). 2012. *Volumen XLII* (2), páginas 119-153. Centro de Estudios Educativos A. C. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024538005>
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Asprelli, M. (2011). *La didáctica en la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ávila, A., Carrasco A., Gómez A., María Teresa Guerra Ramos, Guadalupe López-Bonilla y José Luis Ramírez Romero (coordinadores). (2013) *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México, 2002-2011: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bañales Faz, Gerardo, Norma Alicia Vega López, Antonio Reyna Valladares, Brianda Saraí Rodríguez Zamarripa y Ricardo López Munguía (2013). Capítulo 4 Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media superior y superior. Ávila, Alicia, Alma Carrasco Altamirano, Alma Adrianna Gómez Galindo, María Teresa Guerra Ramos, Guadalupe López Bonilla y José Luis Ramírez Romero (coordinadores). (2013) *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México, 2002-2011: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Barton y Hamilton (1998). La literacidad entendida como práctica social, en Zavala, V. Niño-Murcia, M. y Ames, P. (editoras) (2008). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico.

- Becerra, N. (1999). ¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar? *Lectura y vida*. año 20, N° 2. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n2/20\\_02\\_Becerra.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n2/20_02_Becerra.pdf)
- Beristáin, H. (2006). *Alusión, referencialidad, intertextualidad*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beuchot, M. (2000), *Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica*. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/beuchot/>.
- Beuchot, M. (2005), *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/Ítaca.
- Beuchot, M. (2012a), *Ordo Analogiae. Interpretación y construcción del mundo*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beuchot, M. (2012b), *Semiología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012), *Evaluación del diseño de los servicios que proporciona el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*. Consejo de Evaluación de Desarrollo Social del Distrito Federal (Evalúa DF). Disponible en [http://www.evalua.df.gob.mx/files/recomendaciones/evaluaciones\\_finales/evaluacion\\_media\\_superior.pdf](http://www.evalua.df.gob.mx/files/recomendaciones/evaluaciones_finales/evaluacion_media_superior.pdf)
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización?, en *Lectura y vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, año 24, N° 2, 2003. ISSN 0325/8637 CODEN LVIDDG. Disponible en [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24\\_02\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf)
- Bronckart, Jean-Paul, Teorías de la acción, lenguaje, lenguas naturales y discurso, en Werstch, James, Pablo del Río y Amelia Álvarez (Editores), (2006). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Buendía Valdez, Elga Silveria ((2012), *Estrategias de enseñanza-aprendizaje para promover la lecto-escritura en el modelo de competencias*. Tesis de grado en Maestría en docencia para la educación media superior. México: UNAM- Facultad de Estudios Superiores Acatlán.



- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (2007), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Prefacio de Teun A. Van Dijk. Barcelona: Ariel. 2ª edición actualizada.
- Carlino, Paula (2004a). “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”, en *Educere*. Año 8, N° 26, julio-agosto-septiembre, 2004, pp. 321-327. Disponible en [http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/carlino\\_cuatro.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf)
- Carlino, Paula (2004b). La escritura en la investigación. En Catalina Wainerman, directora de la serie *Documentos de Trabajo n° 19*, ISBN 987-98824-0-7, Escuela de educación de la Universidad de San Andrés, 43 pp., 2006. Disponible en Internet: <http://www.udesa.edu.ar/6files/EscEdu/DT19-CARLINO.pdf>
- Carlino, Paula (2005a), *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires-México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte, en *Revista de Educación*, núm. 336: Educación Social, 2005, Gobierno de España-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, pp. 143-168. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica diez años después, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Distrito Federal, México [www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf)
- Carmona León, Raymundo & Maira Fernanda Pavón Tadeo (06 enero 2010). Cambios en educación media superior: ¿Y la RIEMS? Observatorio Ciudadano de la Educación. Disponible en <http://www.observatorio.org/opinion/CambiosEducacionSuperiorRIEMS.html>
- Carrasco Altamirano, Alma y Guadalupe López-Bonilla (2013), *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México*. México: Consejo Puebla de Lectura AC-Fundación SM de Ediciones México/Idea.

- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. México: Secretaría de Educación Pública-Muralla.
- Cassany, D. (2004). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Universitat Pompeu Fabra  
[http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo\\_2/bloque\\_v/lecturas\\_complementarias/literacidad\\_leer\\_escribir\\_ideologia\\_Cassany.pdf](http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo_2/bloque_v/lecturas_complementarias/literacidad_leer_escribir_ideologia_Cassany.pdf)
- Cassany, D. (2006a). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006b). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Contenidos Estudiantiles Mexicanos: Ríos de Tinta.
- Castañón Romo, Roberto y Rosa Ma. Seco (2000), *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión*. México: Limusa/Noriega.
- Castelló, Montserrat (coord.) (2012), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castelló, Montserrat, Mariona Corcelles, Anna Iñesta, Gerardo Bañales y Norma Vega (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*. ISSN 0718-0934. 2011. PUCV, Chile. pp. 105-117.
- Castrejón Díez, Jaime (1985), *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México: Colegio de Bachilleres.
- Castrejón Díez, Jaime (1991). Congreso Nacional del Bachillerato, en *Revista de la Educación Superior* Número 77. Volumen 20 enero-marzo de 1991. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/77>
- Cazau, Pablo (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: S/E. Disponible en <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf>

- Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard, Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia, en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, ISSN 0210-3702, ISSN e 1578-4126, N° 89, 2000, págs. 11-24.
- Centros de Integración Juvenil (2013). Estudio Básico de Comunidad Objetivo. Diagnóstico socio-demográfico del área de influencia de los CIJ Gustavo A. Madero Aragón y Gustavo A. Madero Oriente. Disponible en <http://www.cij.gob.mx/ebco2013/centros/9351SD.html>
- Comas, Rubén & Jaume Sureda (2007), Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *TEXTOS de la CiberSociedad*, 10. Temática Variada. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2015). *Comunicado de prensa No. 005 CONEVAL informa los resultados de la medición de la pobreza 2014*. Recuperado de [http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/Comunicado005\\_Medicion\\_pobreza\\_2014.pdf](http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/Comunicado005_Medicion_pobreza_2014.pdf)
- De Ibarrola, María y María Antonia Gallart (Coordinadoras) (1995), *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Santiago-Buenos Aires-México D.F.: OREALC-UNESCO/CIID-CENEP.
- De Pablos Pons, Juan, M<sup>a</sup> Ángeles Rebollo Catalán y M<sup>a</sup> Luisa Lebres Aires, Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa, en *Revista de Educación* (Madrid) Madrid 1999, N° 320, mayo-agosto, págs. 223-253.
- De Gregorio-Godeo, Eduardo. (2003), El análisis crítico del discurso como herramienta para el examen de la construcción discursiva de las identidades de género. *Revista Interlingüística*, 14. 497-512. Recuperado el 01 de diciembre de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918726>
- Díaz Barriga, Ángel (2009), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: UNAM/ISSUE-Bonilla Artigas Editores.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2005), *Enseñanza situada*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Lugo, E. (2004). Desarrollo del currículo, en Díaz Barriga, Ángel (2003) *Volumen 5: La investigación curricular en México: la década de los noventas*. México: COMIE. (Fotocopias).
- Diccionario de la Lengua Española (2014) *Real Academia Española* [Versión electrónica]. Madrid, España: Real Academia Española, <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Dijk, Teun A. van (1994). *Análisis Crítico del Discurso*. Cátedra UNESCO Discurso, poder y cognición social. Recuperado de [http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk\\_dpds.html](http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_dpds.html)
- Dijk, Teun A. van (1996). *Estructura y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso (nueva edición aumentada)*. México: Siglo XXI. Décima edición.
- Dijk, Teun A. van (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa. Traducción de Andrea Lizosain.
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Dubois, M. E. (1989). Las teorías sobre la lectura y la educación superior. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Volumen 10 (3)*. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/sumario/?searchterm=Dubois>
- Eggins, Susanne, & Martin, James Robert. (2003), El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona. *Revista Signos*, 36. 185-205. Recuperado el 01 de diciembre de 2014, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342003005400005&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342003005400005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400005&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342003005400005)
- Erickson, Frederick (1997), “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, Merlin C. (1997), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

- Espíndola, Ernesto y Arturo León (septiembre-diciembre 2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario de la agenda regional. División de Desarrollo Social de la CEPAL, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://rieoei.org/rie30a02.htm>
- Estrada Ruiz, Marcos J. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2014, vol. 19, núm. 61. pp. 431-453. México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14030110005.pdf>
- Ettiene, S. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Fairclough, N. (1995). General Introduction, *Critical Discourse analysis. The Critical Study of Language*. London and New York: Longman, pp. 1-20. Traducción y adaptación de Federico Navarro para la cátedra de Lingüística General (Dr. Martín Menéndez). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina) federicodanielnavarro@yahoo.com.ar
- Fairclough, Norman (2003). *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.
- Fairclough, Norman (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades, en *Discurso & Sociedad*. Vol. 2(1) Traducido por Elsa Ghío. Copyright 2008. ISSN 1887-4606 170-185. Disponible en [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.pdf)
- Fairclough, Isabela et Norman Fairclough (2012). “Analyse et évaluation de l’argumentation dans l’analyse critique du discours (CDA): délibération et dialectique des Lumières, en *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne]. 9 | 2012. Consultado el 20 de noviembre de 2014.
- Fernández, Lidia (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Ferrater Mora, José (1975). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana. Disponible en: <http://es.slideshare.net/Omar285/diccionario-de-filosofa-jos-ferrater-mora>

- Ferreiro, Emilia (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Filstead, William (2000), “Métodos Cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa”, en Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (2000), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Donaldo Macedo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Gadotti, Moacir (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI.
- Garduño, Verónica (28 de Julio 2015). En el 2018 se alcanzará 80% de cobertura en media superior. Educación Futura. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/en-el-2018-se-alcanzara-80-de-cobertura-en-media-superior-tuiran/>
- Gasca Fernández, María Alejandra ((2009). *Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*. Tesis de grado en Maestría en Pedagogía. México: UNAM- Programa de Posgrado en Pedagogía Facultad de Filosofía y Letras.
- Gaspar Salinas, Beatriz Antonia (2011). *La evaluación de aprendizajes en la preparatoria “Salvador Allende”: significados atribuidos por sus egresados*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Pedagogía. México: UNAM-FES Aragón.
- Glazman Nowalzki, Raquel (2003). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México-Barcelona: Paidós.
- Gee, James Paul, What is Literacy? Mitchell, Candace & Kathleen Weiler (eds), (1991), *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other*. New York: Bergin & Garvey.
- Ghío, Elsa y Ma. Delia Fernández (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la Lengua Española*. Prefacio de Teun A. Van Dijk. Barcelona: Ariel. 2ª edición actualizada.

- Gil Antón, Manuel, et al (2009), *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Gimeno Sacristán, José (2002), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. 8ª edición.
- Gobierno del Distrito Federal (2006a). *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. Recuperado de <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-Proyectoeducativo.pdf>
- Gobierno del Distrito Federal (2006b). *Los programas sociales del GDF 2000-2006*. Recuperado de [www.sds.df.gob.mx/archivo/2009/.../Programas%20Sociales%20\\_2009.pdf](http://www.sds.df.gob.mx/archivo/2009/.../Programas%20Sociales%20_2009.pdf)
- Gobierno del D. F. (2008). *Políticas Sociales*. Recuperado de [www.sideso.df.gob.mx/documentos/Programas%20Sociales%20\\_2008.pdf](http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/Programas%20Sociales%20_2008.pdf)
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar. El virreinato y el nuevo orden, en Tanck de Estrada, Dorothy (2011). *Historia mínima. La educación en México*. México: El Colegio de México.
- González, M. (2014). *La deserción en la Educación Media Superior en México: Análisis de las políticas, programas y gasto educativo*. [Versión electrónica]. Disponible en [http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/MPPC\\_IV\\_promocion\\_2010-2011/Gonzalez\\_MF.pdf](http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/MPPC_IV_promocion_2010-2011/Gonzalez_MF.pdf)
- Guerra Ramírez, María Irene y María Elsa Guerrero Salinas (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerra Ramírez, Ma. Irene y Ma. Elsa Guerrero Salinas (2012). *¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato*, en Weiss, Eduardo (Coordinador) (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Gutiérrez, Ivette. Prepas del GDF, peor que en Oaxaca: en 10 años egresa apenas 8%. *Diario La Razón de México*. 10 de agosto de 2015. Disponible en <http://www.razon.com.mx/spip.php?article272201>

- Guzmán, Sandra. Directora de Prepas de AMLO viola requisitos para el cargo. *Diario La Razón de México*. 8 de mayo de 2013. Disponible en <http://www.razon.com.mx/spip.php?article171365>
- Halliday, Michael Alexander Kirwood (1982), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica. Reimpresión 2013.
- Hamui Sutton, Mery & Lorenza Villa Lever (05 enero 2010) ¿Continúa la reforma de la educación media? En Observatorio Ciudadano de la Educación, disponible en <http://www.observatorio.org/opinion/ReformaEducMedia.html>
- Hernández Aurora, Laura (2010), *La pedagogía basada en género de la lingüística sistémico-funcional: aprender la lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua*, en *Lingüística Mexicana*. Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada. Vol. V, número 1, 2010. México.
- Hernández, G. (2009), Identidades juveniles y cultura escrita, en Kalman, Judith y Brian Street (coordinadores) (2009), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI/Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Epílogo por José Ramón Jouve-Martín.
- Hernández Zamora, G. (2003), *Comunidades de lectores: Puerta de entrada a la Cultura Escrita*. Disponible en: [atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/...6/decisio6\\_saber3.pdf](http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/...6/decisio6_saber3.pdf)
- Hernández Zamora, G. (2009a), *Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis?*, en *Tiempo de Educar*, vol. 10, núm. 19, enero-junio, 2009, pp. 11-40, Universidad Autónoma del Estado de México. México. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>
- Hernández Zamora, E Gregorio (2010), “Relatoría sesión 4” México. Disponible en <http://g-cep.blogspot.mx/2010/11/relatoria-sesion-4.html>.
- Hernández Zamora, G., Ruiz, C., y Magaña, H. (2013). Capítulo 7. Literacidad y prácticas vernáculas, en Ávila, A., Carrasco A., Gómez A., María Teresa Guerra Ramos, Guadalupe López-Bonilla y José Luis Ramírez Romero (coordinadores). (2013) *Una*



*década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México, 2002-2011: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Herrera Mijangos Santos Noé (2008), La institución como objeto creador de sufrimiento. Instituto Politécnico Nacional. Disponible en <http://biblat.unam.mx/en/revista/administracion-y-organizaciones/articulo/la-institucion-como-objeto-creador-de-sufrimiento>

Herrera Mijangos, Santos Noé. (2014). La novela del Instituto de Educación Media Superior: una historia de violencia y sufrimiento. *Revista Universidades*, julio-septiembre, año 1-número 10| número 63. Recuperado el 10 de junio de 2016, de <http://www.udual.org/revistauniversidades/dossier.html>

Hyland, Ken, Authority and invisibility: authorial identity in academic writing, en *Journal of Pragmatics* 34 (2002). pp. 1091-1112.

Ibarra Mercado, (2010), *Política educativa en el bachillerato mexicano. Análisis de cuatro sexenios (1989-2008)*. Tesis de grado en Doctor en Pedagogía. México: UNAM-División de Estudios de Posgrado Facultad de Filosofía y Letras.

Instituto de Educación Media Superior (2006a), *Memoria. Origen de un proyecto educativo*. Distrito Federal- IEMS-GDF.

Instituto de Educación Media Superior (2006b), *Proyecto educativo*. Distrito Federal- IEMS-GDF.

Instituto de Educación Media Superior (2007), *Boletín Informativo. Especial*. Distrito Federal- IEMS-Gobierno del Distrito Federal.

Instituto de Educación Media Superior (2012), *Proyecto educativo*. Distrito Federal- IEMS-GDF.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012) México. *Escolaridad*. Disponible en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015) México. *Encuesta Intercensal 2015*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx>
- Instituto de Estadística y Geografía (2016) *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) cifras correspondientes a marzo de 2016*. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/ensu/ensu2016\\_04.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/ensu/ensu2016_04.pdf)
- Instituto de Evaluación para la Educación (2016) *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2014*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- Iturrioz, Graciela (2012). Aprender ciencia mediante la escritura, en Laco, Liliana, Lucía Natale, Mónica Ávila (compiladoras) (2012). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. [Versión electrónica]. Argentina: Universidad Nacional del General Sarmiento. Disponible en <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2012/03/Laco-L.-Natale-L.-y-%C3%81vila-M.-2012.-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica-docente-y-profesional.pdf>
- Kalman, Judith (1996), La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el Nuevo enfoque. Disponible en: <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1996-1/articulo1.pdf>
- Kalman, Judith (2003), El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril, vol. 8, núm. 17, pp. 37-66. Disponible en: <redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001704.pdf>
- Kalman, Judith (2004), *Saber lo que es la letra. Una experiencia con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI/Instituto de educación de la UNESCO.
- Kalman, Judith (2008), Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero-abril, número 046, pp. 107-134. Disponible en: <redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80004608.pdf>
- Kostouli, Triantafillia (Editor) (2005), Introduction: Making Social Meanings in Contexts. Writing, Literate Activities and Learning Processes in Sociohistorical Communities, en

*Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings.* Amsterdam: Springer.

Kress, Gunther (2003), *Literacy in the New Media Age.* London-New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

Lankshear, Colin y Michele Knobel (2008), *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula.* Madrid: Morata.

LeCompte, Margaret D. (1998, septiembre). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas, en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*. Volumen I, número I. ISSN 1134-4032. Disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México, Fondo de Cultura Económica.

López Bonilla, Guadalupe (2006). “*Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad*”, en *Perfiles Educativos*. Vol. XXVIII, núm. 112, 2006, pp. 40-67.

López-Bonilla Guadalupe y Carmen Pérez Fragosó (2013), Capítulo I Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización, “cultura escrita y “literacidad”, en Carrasco Altamirano, Alma y Guadalupe López-Bonilla (2013) *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México.* México: Consejo Puebla de Lectura AC-Fundación SM de Ediciones México/Idea.

López Serna, Rosalva ((2010), *Propuesta didáctica para la redacción de textos académicos en el bachillerato: resumen y reseña crítica.* Tesis de grado en Maestría en docencia para la educación media superior. México: UNAM- Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Lozano Medina, Andrés (2009). *El bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva.* México: UNAM- Seminario de Educación Superior.

Lugo Ramírez, Esperanza ((2013), La producción escrita en el aula escolar. el caso de un grupo de estudiantes del CCH Azcapotzalco. Ponencia. Memoria del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro

Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje. Ciudad de Puebla México: Consejo Puebla de Lectura A. C. (CPL), Asociación Internacional de Lectura (IRA), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Instituto Municipal de Arte y Cultura (IMACP), Secretaría de Educación Pública (SEP)-Dirección de Materiales e Informática Educativa (DGME), Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A. C. (ICI) y Escuela Libre de Psicología (ELP).

Marimón Llorca, Carmen (2008). Tema 2. La adecuación. Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4023/8/TEMA%202.%20LA%20ADECUACION.pdf>

Márquez Alejandro (18 abril 2008). El bono generacional y la reforma integral a la educación media superior en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, disponible en <http://www.observatorio.org/opinion/BonoGeneracional.html>

Martínez Cruz, Patricia ((2011), “*Taller de escritura y lectura de ensayo: estrategia didáctica para el desarrollo de las capacidades de análisis y crítica en el bachillerato*”. Tesis de grado en Maestría en docencia para la educación media superior. México: UNAM Facultad de Filosofía y Letras.

Miguel, J. C., (abril, mayo, junio 2002). El ciberplagio. *TEXTOS. Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Monografía Imitar, plagiar, crear*. Núm. 030.

Miras, Mariana, Isabel Solé, Nuria Castells (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*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 437-459 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Distrito Federal, México [www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf)

Moje, Elizabeth Birr. Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching, *Review of Research in Education*. Vol. 31, (March, 2007) pp. 1-44. DOI: 10.3102/0091732X07300046. Disponible en <http://rre.aera.net>

Moje, Elizabeth Birr. Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 52, No. 2

(Oct., 2008) pp. 96-107. Published by International Reading Association. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/20111747>

Moliner, María (2008). *Diccionario de usos*. Recuperado de <http://www.diclib.com/discurso/show/es/moliner/D/5438/4560/72/0/29666#.VFJuibx5Psx>

Moreno Bayón, Héctor ((2011), "*La biopolítica y el Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*". Tesis para obtener el Título de Licenciatura en Pedagogía. México: UNAM Facultad de Filosofía y Letras Colegio de Pedagogía.

Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.). (2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Disponible en <http://www.planeducativonacional.unam.mx>

Navarrete-Cazares, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, 2013, pp. 461-479 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Distrito Federal, México [www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408007](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408007)

Núñez Perusquía, Verónica ((2011), *Nivel de maduración sintáctica en estudiantes de bachillerato escolarizado en su producción de oraciones subordinadas*. Tesis de grado en Maestría en docencia para la educación media superior. México: UNAM Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Observatorio Ciudadano de la Educación (25 de noviembre de 1999) *La universidad de la Ciudad de México*. Redacción: Alberto Aziz Nassif, Alejandro Canales, Pedro Flores Crespo, María de Ibarrola, Pablo Latapí Sarre, Felipe Martínez Rizo, Humberto Muñoz García, Carlos Muñoz Izquierdo, Roberto Rodríguez y Lorenza Villa Lever. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2001/08/10/049n1soc.html>

Observatorio Ciudadano de la Educación (10 de agosto de 2001) *Comunicados OCE sobre Planes e informes oficiales*. Redacción: Alejandro Canales, María De Ibarrola, Pablo Latapí Sarre, Felipe Martínez Rizo, Javier Mendoza, Carlos Muñoz Izquierdo, Elsie

Rockwell, Roberto Rodríguez y Lorenza Villa Lever. Disponible en [http://www.observatorio.org/comunicados/comun021\\_2.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comun021_2.html)

Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (2015). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE*. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>

Pacheco Moreno, Teresa ((2013), *Estrategias de lectura y escritura para la producción de una reseña crítica del espectáculo teatral*. Tesis de grado en Maestría en docencia para la educación media superior. México: UNAM.

Pajkurić Bustos, Elías Daniel. Lo instituido y lo instituyente en las instituciones educativas como co-relato de las funciones parentales. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/303910880\\_Lo\\_instituido\\_y\\_lo\\_instituyente\\_en\\_las\\_instituciones\\_educativas\\_como\\_co-relato\\_de\\_las\\_funciones\\_parentales](https://www.researchgate.net/publication/303910880_Lo_instituido_y_lo_instituyente_en_las_instituciones_educativas_como_co-relato_de_las_funciones_parentales)

Parodi, Giovanni S. (2005). *Comprensión de textos escritos*, Buenos Aires: Eudeba.

Patton, Michael Quinn (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park-London-New Delhi: Sage Publications.

Peredo Merlo, María Alicia, “Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 40, enero-marzo de 2011, pp. 221-242.

Pérez Expósito, Leonel (2006). *Cultura y representaciones de futuro en los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta*. Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Sede Sur. Departamento de Investigaciones Educativas.

Pericot, I Canaletta Jordi (2002), *Mostrar para decir. La imagen en contexto*. Barcelona-Valencia: Universitat de Valencia- Universitat Autònoma de Barcelona- Universitat Pompeu Fabra.

Perrenoud, Philippe (2000) Aprender en la escuela a través de Proyectos: ¿Por qué?, ¿cómo? [Versión electrónica], en *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago-Chile), XIV, n° 3,

- 2000, pp. 311-321. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht. Disponible en [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html)
- Petrucci, Armando (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa. Prólogo de Roger Chatier y Jean Hébrard.
- Prior, P. (2001), Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of Discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10. 55-81.
- Ricœur, P. (1990), “Ética y moral”, en Gómez, Carlos (2002) *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Rockwell, Elsie (2000), La otra diversidad: historias multiples de apropiación de la escritura, en *Enligne*. Vol. V. Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>
- Rockwell, Elsie (2011), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodea, Felipe (28 de julio de 2015) Beca Prepa Sí no frena la deserción escolar: estudio. *El Financiero*. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/beca-prepa-si-no-frena-la-desercion-escolar-estudio.html>
- Rodríguez, Arturo (8 de febrero de 2012) Decreta Calderón bachillerato obligatorio... aunque sin escuelas. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/297757/decreta-calderon-bachillerato-obligatorio-aunque-sin-escuelas>
- Rodríguez, Roberto (2006, diciembre) Pensar la universidad, hacer universidad. Entrevista con Manuel Pérez Rocha. [Versión electrónica]. *Andamios*, Volumen 3, número 5, pp. 259-280. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/628/62830512.pdf>
- Rodríguez Gómez, Roberto (27 de septiembre de 2012). La obligatoriedad de la educación media superior en México. Seminario de Educación Superior. UNAM. Disponible en <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>
- Rodríguez Ramos, Juventino (2009), *Informe de actividades. De marzo de 2008 a marzo de 2009*. México: IEMS-GDF.
- Rogoff, Barbara, Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Werstch, James, Pablo del Río y Amelia

- Álvarez (Editores), (2006). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rubio Oca, Julio, (2007), *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: SEP-FCE.
- Ruiz Larraguivel, Estela (1998) *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México: UNAM-CESU. Cuadernos del CESU 35.
- Sandín Esteban, M. Paz (2005), *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: McGraw-Hill.
- Santander, Pedro. Por qué y cómo hacer análisis de textos. *Cinta moebio*. 41. (2011), pp. 207-224. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10119954006>
- Sanz, S. (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. (2), 43-61. ISSN 1698-580X Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sanz.html>
- Saulés Estrada, S. (2010). *El sentido de leer, escribir y narrar: diversos caminos para integrarse en la cultura escrita*. Tesis de grado en Maestría en docencia para la educación media superior. México: UNAM-División de Estudios de Posgrado Facultad de Filosofía y Letras.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Instituto de Estudios en Educación [dialnet.unirioja.es/download/articulo/48395.pdf](http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/48395.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (sin fecha). Sistema Nacional de Información de Escuelas. [página web]. Recuperado de <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>
- Secretaría de Gobernación-Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (sin fecha). Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Delegación del Distrito Federal. Gustavo A. Madero. [página web]. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/index.html>



Secretaría de Gobernación-Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (sin fecha). Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Delegación del Distrito Federal. Tláhuac. [página web]. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09011a.html>

Secretaría de Gobernación-Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (sin fecha). Sistema Nacional de Información Municipal [página web]. Recuperado de <http://www.snim.rami.gob.mx/>

Schettini, Patricia e Inés Cortazzo (2006). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Río de la Plata: Universidad Nacional de La Plata-Editorial de la Universidad de La Plata-Facultad de Trabajo Social.

Subsecretaría de Educación Media Superior en México (2008) *Reforma Integral EMS*. Recuperado el 2 de julio de 2010, de <http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marco%20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf>

Shanahan, Timothy & Cinthia Shanahan. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy, *Harvard Educational Review*. Vol. 78, No. 1 (Spring, 2008) pp. 40-59. Disponible en: <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/68122E6C-6783-46F4-80AD-505229C336C9/0/ShanahanArticle061909.pdf>

Solé, I. y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y vida*. Año 25, N° 4. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1144-aprender-mediante-la-lectura-y-la-escritura-existen-diferencias-en-funcion-del-dominio-disciplinarpdf-ruOld-articulo.pdf>

Solé, Isabel (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. (59), 43-61. Recuperado de [www.rieoei.org/rie59a02.pdf](http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf)

Stake, Robert E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Street J. y Street, B. (1991). La escolarización de la literacidad, en Zavala, V. Niño-Murcia, M. y Ames, P. (editoras) (2008). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico.
- Subsecretaría de Educación Media Superior en México (s.f.) *Reforma Integral EMS*. Recuperado el 2 de mayo de 2015, de <http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marco%20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf>
- Sureda, Jaume, Rubén Comas, Mercè Morey (2008). Ciberplagiarism webligraphy. References to academic ciberplagiarism on the internet. In COMAS, J. SUREDA (coord.). "Academic cyberplagiarism" [online dossier]. Digithum. Iss. 10. UOC. [Accessed: 19/12/2015]. [http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/sureda\\_comas\\_morey.pdf](http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/sureda_comas_morey.pdf) ISSN 1575-2275
- Sureda, Jaume, Rubén Comas, Mercè Morey (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm 50 (2009), pp. 197-220. [Accessed: 12/01/2016]. [http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/sureda\\_comas\\_morey.pdf](http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/sureda_comas_morey.pdf) ISSN 1575-2275
- Sureda, Jaume, Rubén Comas, Mercè Morey, Bartomeu Mut, Margalida Gili (2010). El ciberplagi acadèmic. Anàlisi del ciberplagi entre l'alumnat de batxillerat de les Illes Balears. Illes Balears : Fundació Illes Balears Innovació Tecnològica (IBIT), Monografies No. 2, 53 pp. <http://bibliotecadigital.org/jspui/handle/001/131>
- Tapia, Guillermo y Eduardo Weiss (2013). Escuela, trabajo y familia. Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen 18, número 59, pp. 1165-1188. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a7.pdf>
- Tapia García, Guillermo (2016). La obligatoriedad de la educación media superior en la perspectiva del derecho a la educación: falacias de la política educativa y nuevas desigualdades, en *Entretextos*. Año 8, número 22. Abril-julio 2016. pp. 1-10. Disponible en <http://entretextos.leon.uia.mx/num/22/PDF/ENT22-5.pdf>

- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. (46), 37-54. Recuperado de <http://rieoei.org/rie46a02.htm>
- Tolchinsky, L. y Simó, T. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori.
- Trejo Quintero, María del Rosario ((2013), *Estrategias para el desarrollo de la expresión oral en estudiantes del bachillerato IEMS*. Tesis de grado en Maestría en docencia para la educación media superior. México: UNAM- Facultad de Filosofía y Letras.
- Urbina, S., Sureda, J. Comas, R. (2006), *El ciberplagio en la universidad. Análisis documental y de las perspectivas del profesorado y del alumnado*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/52009660>
- Valls, Jaime (19 de enero de 2016) Retos y oportunidades en la cobertura de educación superior. Proceso. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/jaime-valls-esponda/nacion/2016/01/19/retos-y-oportunidades-en-la>
- Villa Lever, Lorenza (06 junio 2008) La educación media superior: Obligatoriedad Versus Universalización, en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Recuperado de [http://www.observatorio.org/opinion/ObligatoriedadMediaSuperior\\_2.html](http://www.observatorio.org/opinion/ObligatoriedadMediaSuperior_2.html)
- Villa Lever, Lorenza (2000), La educación media en México, en *México 2010: pensar y decidir la próxima década*. México: Centro de Estudios Estratégicos Nacionales, IPN, UAM, Noriega.
- Villa Lever, Lorenza (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días, en Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli (coordinadores) (2010). *Los grandes problemas de México; v. 7. Educación*. México: El Colegio de México.
- Villa Lever, Lorenza (2012), Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. Entrevista con Lorenza Villa Lever, en *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIV, número especial, 2012. pp. 170-175. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=e&anio=2012>

- Villa Lever, Lorenza (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades, en *Innovación Educativa*. Vol. 14, número 64, enero-abril 2014. pp. 33-46. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a4.pdf>
- Viñao Frago, Antonio (1999), *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México: Fundación Educación, voces y vuelos I. A. P.
- Werstch, James, La necesidad de la acción en la investigación sociocultural, en Werstch, James, Pablo del Río y Amelia Álvarez (Editores), (2006). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Weiss, Eduardo (Coordinador), (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de “agencia”. *Perfiles Educativos*, vol. XXXV (142), 6-14.
- Zavala, Virginia, (2008), La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura, en Cassany, Daniel (2009) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Ibérica. pp. 23-35.
- Zavala, V. Niño-Murcia, M. y Ames, P. (editoras) (2008). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*. (1), 67-81. Recuperado de <http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pagina.html?p=52&t=m>
- Zavala, Virginia (2012), El análisis crítico del discurso, en De los Heros, Susana y Mercedes Niño-Murcia (2012). *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*. Washington DC: Georgetown University Press. Recuperado de [http://www.academia.edu/17068404/El\\_an%C3%A1lisis\\_cr%C3%ADtico\\_del\\_discurso](http://www.academia.edu/17068404/El_an%C3%A1lisis_cr%C3%ADtico_del_discurso)

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2008), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM-IISUE.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2010), *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Dirección de Medios Editoriales.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2012), Prioridades formativas para el bachillerato mexicano, en *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIV, número especial, 2012. pp. 70-83. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=e&anio=2012>

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2015). Presentación. Preguntas y sugerencias sobre el Sistema Educativo Nacional, en *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVII, número especial, 2015. pp. 7-16. Disponible en: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2015-e-7-16](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-e-7-16)

## **Anexos**

## Anexo A

### Asignaturas del Plan de Estudios

EM	ASIGNATURA	LASE	T UTORÍA	E STUDIO	AB.	SE MINARIO	PR ÁCTICAS	OTAL
----	------------	------	-------------	-------------	-----	---------------	---------------	------

	Matemáticas I		¼	6				¼
	Física I		¼	6				¼
	Lengua y Literatura I		¼	6				¼
	Filosofía I		¼	6				¼
	Planeación y Organización del Estudio I			2				
	Computación I			2				
	TOTAL	4	1	2				3

	Matemáticas II		¼	6				¼
	Física II		¼	4	½	1½		¼
	Lengua y Literatura II		¼	6				¼
	Filosofía I		¼	6				¼
	Planeación y Organización del Estudio II			2				
	Computación II			2				
	TOTAL	3	1	2	½	1½		3

	Matemáticas III		¼	6				¼
	Química I		¼	6				¼
	Lengua y Literatura III		¼	4				¼
	Historia I			4				

	Filosofía III		¼	4				¼
	Artes Plásticas I			1				
	TOTAL	3	1	2			1	0

	Matemáticas IV		¼	6				¼
	Química II			4				
	Lengua y Literatura IV		¼	4				¼
	Historia II			4				
	Filosofía IV			4				
	Artes Plásticas II			1			1	
	Inglés I			2				
	TOTAL	3	½	2			1	2½

	Biología I		¼	6				¼
	Historia III			6				
	Música I			1				
	Optativas		¼	5		5		5¼
	Inglés II			4				
	TOTAL	4	½	2		5		2½

	Biología II		¼	6				¼
	Historia IV			6				
	Música II			1				
	Inglés III		¼	5		5		5¼
	Optativa del área de humanidades, de artes o de ciencias			4				
	Problema Eje							
	TOTAL	4	½	2		5		2½



## **Anexo B**

### Perfil de Egreso

Los ejes formativos que conducen, estructuran y se entrelazan en el Plan y Programas de Estudio que se desarrollan a lo largo del bachillerato, tienen la finalidad de que los egresados posean una cultura general básica, así como una formación sólida e integral para enfrentar los retos y situaciones que hacen a su vida presente y futura, transformando, en un primer momento, su entorno inmediato, de forma colectiva o individual, a través de la participación en proyectos de mejora a su comunidad como promotor comunitario, de acuerdo al campo de estudio que haya seleccionado.

También, al concluir el Plan de Estudios, el egresado esta [*sic*] en condición de certificar sus estudios para continuarlos en el nivel superior, así como de forma permanente.

El ideal formativo del Proyecto considera como características y aspectos centrales que los estudiantes deben desarrollar y evidenciar en algún grado al terminar sus estudios de bachillerato los siguientes:

3. Capacidad para aprender por sí mismo, con constancia y compromiso para lograr construir nuevos saberes cada vez más complejos y adecuados a las circunstancias en las que se desenvuelva a lo largo de su vida.

4. Actitud y capacidad crítica que le permita analizar diversas fuentes de información, así como diferentes procesos de la vida cotidiana para tomar una postura ante lo inesperado, y que le faciliten la toma de decisiones.

5. Capacidad intelectual para analizar y comprender su contexto, así como la fortaleza de carácter necesaria para modificarla en un sentido constructivo.

6. Autonomía y responsabilidad ante las decisiones libremente asumidas, con plena conciencia de sus derechos y obligaciones y las repercusiones de sus actos.

7. Capacidad para desenvolverse en situaciones problemáticas y resolverlas.

8. Competencia para participar como miembro de su comunidad; dispuesto a aceptar los disensos, así como para saber construir consensos.

9. Dominio de diversas estrategias de búsqueda y procesamiento de información para hacer frente a los retos que su vida personal, social o académica le demanden.

10. Habilidades, actitudes y conocimientos para el trabajo, entendido éste como una actividad consciente, creadora y productiva en el más amplio sentido de la palabra que debe conducir a la emancipación.

11. Competencias básicas para el aprendizaje y habilidades intelectuales para la construcción de los conocimientos necesarios para continuar su educación.

12. Respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad para construir un nuevo tipo de relaciones mutuamente enriquecedoras, que propicien la superación permanente.