

LOS SECRETOS
DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Angélica Jiménez Robles



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN



Esta obra pretende conocer cómo escriben los/las docentes que tienen experiencia en textos académicos, cómo llegaron a perfeccionar su escritura, cuál fue la ruta que siguieron y los retos que enfrentaron. También busca conocer los trucos, dilemas y problemas que conlleva publicar textos académicos en revistas de alto impacto científico y en libros dictaminados entre pares, así como indagar en el proceso de escritura de los académicos/as, qué hacen, cómo empiezan y si lo hacen en soledad o en compañía.

Para ello se realizaron entrevistas a profundidad de 10 académicos/as, cinco de México y cinco de España. Algunas se llevaron a cabo de manera presencial en los años 2018 y 2019, otras se realizaron en 2020, en el contexto de la pandemia por covid 19, a través de videollamadas y correos electrónicos.

Como parte de los resultados se encontraron muchas coincidencias, entre ellas que los docentes crecieron bajo la protección de una familia con valores firmes y una educación basada en la disciplina, además de que aprovecharon las oportunidades que brinda la educación pública. Como escritores/as académicos no existen diferencias por nacionalidad en cuanto al proceso de escritura, todos llevan a cabo pasos similares y tienen consolidadas líneas de investigación en las que centran sus investigaciones.



Nombres: Jiménez Robles, Angélica

Título: Los secretos de la escritura académica

Descripción: Primera edición. | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2023. | Serie: Cuadernos de investigación

Identificadores: ISBN 978-607-413-487-2

Temas: Escritos académicos – Manuales | Escritura -- Estudio y enseñanza (Superior) | Publicaciones académicas

Clasificación: LCC P301.5 A27 J56 2023

Los secretos de la escritura académica

Angélica Jiménez Robles

Primera edición, agosto de 2023

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200,
Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-487-2

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.



LOS SECRETOS
DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Angélica Jiménez Robles

ÍNDICE

| | |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Introducción | 7 |
| 1. Acercamiento a la alfabetización | 9 |
| Las alfabetizaciones | 10 |
| Alfabetización básica y superior..... | 11 |
| La enseñanza de la alfabetización | 13 |
| 2. Metodología | 17 |
| 3. Trayecto alfabetizador | 21 |
| Capital cultural y capital familiar..... | 22 |
| Acompañamiento redunda en aprovechamiento..... | 24 |
| Alfabetización básica y superior..... | 26 |
| 4. El proceso de escritura académica | 31 |
| La planificación: fase 1..... | 31 |
| La escritura: fase 2 | 33 |
| La revisión y la corrección: fase 3 | 35 |
| Análisis del proceso | 36 |
| 5. Las emociones en las experiencias en publicaciones | 39 |
| Conclusiones: el recuento de los secretos | 45 |
| Referencias | 49 |

INTRODUCCIÓN

Al conocer las publicaciones de un grupo de académicos de la Universidad de Castilla La Mancha, España, me interesó saber cómo hacían sus escritos, inquietud que ya tenía con los textos que producen los/as docentes de la universidad donde trabajo, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en particular los que tenían el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Esto me llevó a plantearme varias interrogantes. Quería conocer las particularidades en el proceso de escritura de los/las docentes mexicanos y españoles, así como las diferencias y similitudes. También me interesaba saber cómo fue su formación, su aprendizaje de la lecto-escritura y algunos aspectos sobre su educación familiar, quería relacionar la importancia de su trayecto formativo con su trabajo actual. Específicamente me interesaba conocer el proceso de escritura que utilizan para generar textos con fines de publicación.

Por eso emprendí una investigación para descubrir “los secretos de la escritura académica”, con la que pretendía responder al interés que me provocaba el trabajo de los investigadores que tienen experiencia en la producción y publicación, deseaba saber cómo llegaron al nivel de perfeccionamiento, cuál fue la ruta que siguen y los retos que enfrentan. La intención es conocer sus trucos, así como los problemas que conlleva publicar textos en revistas de alto impacto científico y en libros dictaminados entre pares. El objetivo es examinar su proceso de escritura, es decir, develar los secretos de los escritores/as académicos.

Los/as investigadores expertos suelen ser personajes admirados en los contextos universitarios, un ejemplo a seguir para los/as estudiantes y sus pares. Emularlos es el deseo de algunas personas que conviven con ellos/ellas en los ambientes universitarios, porque pertenecen a un grupo selecto al que es difícil ingresar.

Parto del supuesto de que para llegar a ser un escritor/a experto se transita por un largo camino que implica dedicación y esfuerzo, y para ello hay que

vencer toda una serie de vicisitudes personales, familiares, culturales y económicas, porque la escritura requiere de amplios conocimientos metodológicos, teóricos, retóricos y muchos años de práctica, lo que implica recursos materiales, humanos y económicos.

Son alrededor de 20 años los que se transita por los diferentes niveles educativos para obtener un grado de doctorado, y ello no garantiza que se llegue a ser un escritor experto; hay muchos que no publican, porque no es su interés o por las dificultades que implica, incluyendo el conocimiento de los géneros discursivos. No todos los docentes que cuentan con un grado de doctorado publican sus investigaciones en medios prestigiosos. Entonces, el objetivo de esta investigación es develar cómo es su proceso de escritura, cuáles son sus secretos para publicar. Al pensar en estos aspectos surge el interés por conocer sobre su trayecto formativo, es decir, cómo fue su formación en el aprendizaje de la lengua tanto en el contexto familiar como en el escolar.

En la búsqueda de respuestas, 10 investigadores/as de universidades públicas aceptaron ser informantes y contar algunos de los secretos que atesoran como escritores. Se trata de cinco académicos de España y cinco de México, nacidos entre 1959 y 1983, que cuentan con estudios de doctorado y algunos de posdoctorado. Trabajan tiempo completo en sus universidades, en donde se dedican a la investigación y la docencia. Al ser cinco investigadores de España y cinco de México, surge el interés por saber si existen diferencias significativas en ambos grupos, y con ello otra pregunta de investigación.

Se puede identificar, independientemente de la nacionalidad, que los investigadores/as con mayor antigüedad tienen contratación de base, ganada por concurso de oposición, en el caso de siete de ellos. Los más jóvenes no tienen contratación definitiva y no se han generado concursos de oposición en sus universidades.

Los de mayor antigüedad ocupan las plazas más altas de los sistemas educativos universitarios de su país y sus publicaciones cuentan con altos estándares científicos, lo que nos hace pensar que el perfeccionamiento en la escritura conlleva muchos años de trabajo consistente.

1. ACERCAMIENTO A LA ALFABETIZACIÓN

La presente investigación tiene como antecedentes los estudios sobre el proceso de escritura realizados por especialistas como Flower y Hayes (1980) y Bereiter y Scardamalia (1992), así como los referentes a la llamada alfabetización académica y las propuestas didácticas sobre la escritura (Carlino 2005, 2006; Castelló, 2007).

Aunque los estudios sobre escritura son relativamente recientes, se ha avanzado considerablemente en el conocimiento del tema, los especialistas explican que se trata de un proceso constituido en tres etapas: “planificación, escritura y revisión, actividades diferentes pero recurrentes” (Castelló, 2007, p. 58), que no se realizan de manera lineal, porque tienen un comportamiento recursivo, lo que implica pasar de una etapa a otra de acuerdo con las necesidades del escritor. De esta manera, los tres elementos se pueden dar de manera simultánea (Cassany, 2008), es decir, se puede ir de la planeación a la escritura, y continuar modificando el texto, regresar a la planeación y volver a modificarlo, de tal forma que durante todo el tiempo se está revisando. Esta flexibilidad habla del carácter recursivo, al regresar una y otra vez a las diversas etapas (Correa, 2014, 2019).

La *planificación* consiste en la producción de las primeras ideas, las cuales pueden no permanecer en el texto en las versiones finales, su función consiste en la generación de nuevos elementos. La *escritura*, también llamada textualización o elaboración del texto, es una etapa que tiene un alto grado de complejidad por la necesidad de lograr un documento claro y coherente. La *revisión* consiste en una serie de estrategias que se llevan a cabo, con diferentes niveles de profundidad, para mejorar el texto.

Otros elementos que no forman parte del proceso, pero que nos interesa señalar, son la *corrección* y la *revisión*. La primera consiste en “valorar a

través de marcas, observaciones y calificaciones los escritos de los alumnos” (Finoccio, 2009, p. 116). En cambio, “la revisión se relaciona con una parte del proceso donde quien escribe vuelve a su texto para evaluar lo que le falta por escribir, o bien, si ya lo terminó, verifica que cumple con lo que se requiere” (Jiménez y Álvarez, 2021, p. 86). Una diferencia básica es que la corrección la lleva a cabo generalmente el/la docente, o una persona más experimentada; y la revisión, el propio autor.

LAS ALFABETIZACIONES

Existen diferentes usos de la escritura que dependen de las necesidades comunicativas que se tienen, y las formas de nombrarlos han ido evolucionando desde principios del siglo xx en estructuras cada vez más complejas. Por ejemplo, en el contexto de la Primera Guerra Mundial, para referirse a la habilidad de firmar y entender frases sencillas se utilizó el término *alfabetización funcional*, en Estados Unidos. Para mitad del mismo siglo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) habla de *normas mínimas de alfabetización* que contemplan técnicas rudimentarias para leer y escribir un apartado sencillo. Avanzado el siglo mencionado, la alfabetización es vista con más posibilidades, entre ellas, surge la idea de la lectura como fuente de esparcimiento, de manera que el tiempo libre –cada vez mayor– se dedique a leer y no a las actividades señaladas como de consumo (Lahire, 2004).

Para el siglo xxi, en sentido estricto (Lerner, 2001), se denomina alfabetización al dominio de los procedimientos de la lectura y la escritura y, en sentido amplio, a la capacidad de reflexionar intencionadamente sobre la lengua. Esta visión amplia incluye a la oralidad, es decir, la reunión de las tres habilidades, lectura, escritura y oralidad (LEO), lo que favorece globalmente al lenguaje. Solé considera que “una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente” (Solé, 2007, p. 42).

El término alfabetización se amplía a alfabetizaciones, para nombrar la diversidad de formas que se utilizan, entre ellas, “alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para los libros informativos, alfabetizado para la literatura” (Ferreiro, 2002b, p. 16). Se han creado muchas formas de clasificar los niveles de alfabetización, desde principios del siglo XIX hasta la fecha, debido a la importancia de la cultura escrita en la sociedad.

Bien dice Ong (2009) que la escritura es posiblemente el invento más trascendente de la humanidad, el que ha permitido crear una cultura compleja, y esta es la razón por la que la lengua escrita sigue transformándose y las formas de nombrarla también.

ALFABETIZACIÓN BÁSICA Y SUPERIOR

Desde principios del siglo XX a la actualidad, el concepto de alfabetización se ha ampliado notoriamente. La diversidad de términos es el resultado de la implicación de la cultura escrita en la sociedad, de la importancia que se le confiere y las formas de escritura cada día más avanzadas que van surgiendo.

Como producto de las desigualdades sociales, las personas no comparten el mismo nivel de alfabetización, hay quienes solo leen y escriben palabras y frases sencillas, y otras manejan el lenguaje escrito con fines epistémicos y creativos. A esta diferencia se le llama niveles de alfabetización, se basa en el tiempo de permanencia en la educación formal:

1. *Alfabetización básica*, que conlleva los estudios de educación básica, preescolar, primaria y secundaria, alrededor de 10 años.
2. *Alfabetización superior*, abarca el nivel básico más el nivel medio superior, superior y los estudios de posgrado, lo que implica aproximadamente 20 años.

En cuanto a la *alfabetización básica*, existen tres factores para un aprendizaje real de la lecto-escritura en el nivel básico: a) la regla de los 10 años, que indica

que para desarrollar las habilidades mínimas para funcionar en sociedad hace falta al menos una década de aprendizaje; *b*) practicar, escribir de manera constante, porque “cuanta más exigencia, menos practicantes” (Sánchez, 2010, p. 84); *c*) la práctica será “deliberada”. Estos tres factores se resumen en: tiempo, práctica constante y deliberada. En los primeros 10 años se adquiere la técnica y las habilidades para comunicarse en los contextos escolares y sociales, es decir, para estudiar, trabajar, participar en actividades recreativas y, en general, para vivir en una sociedad letrada. En el ámbito de la educación básica se producen ensayos, documentos, poemas, cuentos e infinidad de textos, pero generalmente solo se comparten con compañeros, maestros y familiares, difícilmente se publican en medios amplios.

Después de la educación básica, en el nivel medio, superior y el posgrado, en la *alfabetización superior*, además de seguir perfeccionando la técnica, se generan habilidades específicas para la escritura epistémica y creativa, lo que implica un nivel más amplio del conocimiento de la lengua, que dura aproximadamente otros 10 años, con lo que suman alrededor de 20. Se siguen escribiendo ensayos, trabajos, además, tesis, tesinas, artículos de investigación, capítulos de libros, libros, catálogos, informes, proyectos, productos, entre otros documentos que muchas veces tienen como objetivo la publicación, la difusión laboral, social, cultural, política, religiosa y comercial. Este nivel de alfabetización lo consigue una parte pequeña de la población, porque mientras mayor sea el tiempo de permanencia en la educación formal menos personas acceden a ella.

La alfabetización es un aprendizaje permanente, las personas siguen desarrollando estas habilidades para diferentes objetivos como parte de la vida social; pero en la escuela existen tradiciones para su enseñanza que en las últimas décadas han sufrido modificaciones destacadas, lo cual es importante revisar para comprender los procesos personales de alfabetización de las personas que participan en esta investigación.

LA ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN

La escritura implica una alta demanda cognitiva, muchos años de aprendizaje y práctica intencionada. Los nuevos enfoques de enseñanza de la lengua se centran en las prácticas sociales del lenguaje, para lo cual se ha buscado innovar en la generación de métodos de enseñanza de la lecto-escritura, en los que han prevalecido tres tendencias: los métodos sintéticos, analíticos y eclécticos.

Los métodos sintéticos son denominados pasivos, su enseñanza implica estructuras lingüísticas simples: grafema, fonema y sílaba; a los analíticos se les llama métodos nuevos, activos, y responden a un aprendizaje por descubrimiento (mientras que los sintéticos ponen énfasis en lo auditivo, los analíticos se centran en lo visual); por su parte, los métodos eclécticos son una conjugación de elementos analíticos y sintéticos, en los cuales se pretende complementar lo mejor de ambas tradiciones.

Existen otros enfoques como el lenguaje integral y el constructivista. El primero es propuesto por la familia Goodman (2006), quienes señalan que el aprendizaje es natural; en el segundo enfoque, el docente propondrá situaciones problemáticas a partir de los saberes de los estudiantes y de una cultura letrada con diversidad de textos y situaciones discursivas.

Durante las décadas finales del siglo xx, se dio una transformación en la didáctica de la lengua y la enseñanza de esta, promoviéndose el uso de métodos activos y prácticas sociales de la lengua. En la escritura, la tendencia es dejar atrás la copia y la repetición de letras, sílabas y palabras, para dar lugar a las producciones escritas y a la creatividad en las construcciones lingüísticas.

En cuanto a los cambios de las últimas décadas en el nivel superior, surge la denominada *alfabetización académica* que cuestiona que el aprendizaje de la lecto-escritura se consolida en los niveles básicos, y que aprender a leer y escribir se aprende de una vez y para siempre (Carlino, 2005). Se plantea que la alfabetización es un aprendizaje permanente, que incluso va más allá de la universidad y se continúa perfeccionando en el posgrado. Esta autora cuestiona que la forma de producir e interpretar el lenguaje escrito sea el mismo en todas las disciplinas, y que los estudiantes que ingresan a las nuevas áreas

de conocimiento requieren de acompañamiento para poderse incorporar a las diferentes tradiciones discursivas. Por ello, se requiere “abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas” (Carlino, 2006, p. 15).

Las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en la universidad han sido cuestionadas ya que se les acusa de ser pasivas, aletargadas, no hay en ellas: “una educación basada en la transmisión verbal y directa del conocimiento, sin adentrarse en los procesos de recepción y procesamiento del aprendizaje” (Díaz, 2021, p. 1), así la alfabetización académica se plantea como una alternativa para recurrir al análisis, la comprensión, la interpretación y la crítica.

Escribir en el contexto universitario implica varias tareas, entre ellas

considerables dosis de lectura: de lectura de textos de otros y de lectura de su propio texto para asegurar su consistencia y legibilidad [porque implica la] incorporación de otros textos, de voces autorizadas que corroboren o cuestionen los argumentos propios (Castelló, 2007, p. 86).

Por eso, escribir un texto académico no es fácil, es un camino intrincado en el que cohabitan muchas variables: la representación de la tarea, los conocimientos del lector y los textos producidos por otros y por el mismo autor, y además una serie de estrategias que permitan afrontar la tarea (Castelló, 2007).

La escritura en la universidad es una herramienta poderosa para adquirir y compartir el conocimiento, es una tecnología compleja que requiere mucho tiempo de aprendizaje, porque escribir no “se limita a tener dominio de la ortografía, gramática y redacción de manera superficial, sino también requiere conocer y aplicar las propiedades textuales y los géneros discursivos con los que nos comunicamos, transmitimos y construimos conocimiento” (Rodas, 2021, p. 2), a partir de la escritura epistémica.

Escribir para publicar textos académicos conlleva un alto rigor técnico, un bordado fino (Jiménez, 2022) que implica muchos años de aprendizaje y disciplina, habilidades que se siguen perfeccionando durante toda la trayectoria educativa, porque “convertirse en un escritor maduro y eficaz que comunica

pensamientos nuevos e importantes a audiencias pertinentes lleva toda una vida de evolución” (Bazerman, 2013, p. 436).

Las tradiciones que se utilizan en el aprendizaje de la lengua impactan la manera como los estudiantes viven el proceso de adquisición y perfeccionamiento; el acompañamiento acertado de la escuela y la familia facilitan la tarea. Los nuevos enfoques de la didáctica de la lengua en la educación básica abonan a la producción de textos, así como los estudios de alfabetización académica.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación parte de un paradigma interpretativo, desde una tradición empírica, en el que se requiere “ir a los sitios y volver con información de la gente que vive allí...” (Geertz, 1989, p. 11). Es interpretativo porque con base en una subjetividad se recupera la experiencia personal, en este caso de escritura de los académicos/as. El enfoque cualitativo permite tener un acercamiento con las personas informantes para interpretar el fenómeno estudiado, a partir de relatos de vida.

Se utilizan los relatos de vida para “describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia” (Connelly y Clandinin en Bolívar, 2001, p. 19). De acuerdo con Bruner (1998), existen dos enfoques para acceder al conocimiento científico con el fin de estudiar la acción humana: el paradigmático y el narrativo, el primero se basa en ciertos procedimientos de la tradición positivista y el segundo está inscrito en lo biográfico-narrativo y recupera las historias de las personas, para ordenar la experiencia.

Los relatos de vida son discursos que narran las experiencias útiles para el objeto de estudio, en este caso los procesos de escritura de los investigadores participantes. Se considera un relato de vida “desde el momento que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida” (Bertaux en Vasilachis, 2007, p. 176), y puede abarcar lapsos de vida de una persona, o bien, el periodo de la alfabetización básica y superior.

Se retomaron las sugerencias de Taylor y Bogdan, quienes mencionan que un relato de vida se “caracteriza por ser una herramienta metodológica donde un investigador trata de conocer las experiencias de vida de una persona y los significados que esa persona le da a sus experiencias” (1987, p. 102). Se eligió trabajar con relatos de vida porque las personas acceden a un proceso de comprensión de su experiencia vital que permite recuperar el pasado y relacionarlo con el presente.

Los investigadores participantes son 10 académicos/as, cinco de España, tres de la Universidad de Castilla La Mancha, uno de la Universidad de Alicante-Mediterráneo y otro de la Universidad de Almería. Los cinco de México pertenecen a diferentes Unidades de la UPN, cuatro de la Ciudad de México (Unidades 094, 095, 096, 097) y de Guerrero (Unidad 122),* seis hombres y cuatro mujeres que aceptaron participar.

De los cinco académicos españoles, cuatro son titulares funcionarios, tienen plaza en propiedad, y el otro tiene contratación ilimitada. Los cinco tienen una amplia trayectoria en publicaciones nacionales e internacionales. Los cinco mexicanos pertenecen al SNI, tres son nivel I y dos son candidatos. Los tres primeros tienen plaza de tiempo completo de base, dictaminados/as por concurso de oposición y los dos candidatos tienen contratos limitados. Los 10 investigadores están formados en humanidades, seis en el área de filológicas y literatura, y cuatro en educación.

Los relatos de vida se configuran en charlas a manera de entrevistas que se llevaron a cabo en diferentes momentos en un lapso de alrededor de tres años, debido a que los académicos participantes pertenecen a diferentes universidades de México y España. Se realizaron de manera presencial en los años 2018 y 2019, y en el año 2020, durante la pandemia, a través de videollamadas y correos electrónicos.

Los relatos de vida son la pieza principal de esta investigación, las voces y discursos se retoman con amplitud, no se guardan ni se restringen, y con ellos se pretende construir un discurso reflexivo. En este sentido, las opiniones de las personas participantes son escuchadas, son ellas las que pueden mostrar el mundo académico, no se quiso escatimar en darlas a conocer para develar sus secretos como escritores.

Se deseaba construir una charla cómoda con los/las investigadores, por ello se trabajó a partir de temáticas sobre su trayecto formativo y sus secretos como escritores académicos:

* Para identificar a los informantes y resguardar su identidad se le asignó a cada uno una clave, que solo indica la nacionalidad y un número (E-1, E-2... M-1, M-2...).

- Alfabetización básica y superior
- El proceso de escritura académica
- Las emociones en las publicaciones

El análisis se centra en la construcción inductiva de la cual surgieron categorías. Para elaborar un “análisis temático”, se utilizaron los relatos de vida con la intención de describir las prácticas y su contexto. La comparación facilitó el análisis, así como el estudio especializado por temas (Bertaux, 2005).

3. TRAYECTO ALFABETIZADOR

Es innegable la importancia de la familia en el desarrollo de los niños/as y jóvenes, aspectos económicos, culturales y emocionales son fundamentales en la configuración de su crecimiento cognitivo. La influencia de los padres y madres de familia tiene un papel relevante en la formación de sus hijos, los estudios demuestran que mientras mayor nivel educativo tienen los padres/madres de familia hay más posibilidades de que los hijos accedan a la universidad (Casillas *et al.*, 2007), lo que revela una relación entre el nivel socioeconómico y la escolaridad.

En este sentido, los/as estudiantes con menos recursos económicos y culturales están en una situación de desventaja. Estos planteamientos “permitieron romper con el mito de la escuela como el lugar neutral de la igualdad de las oportunidades y tuvieron la virtud de avanzar en la producción del conocimiento con innovaciones conceptuales como la noción de capital cultural”(Casillas, *et al.*, 2007, s/p) y reconocer la influencia de los factores económicos y culturales; sin embargo, otros aspectos influyen positivamente en la formación de los estudiantes, relacionados con los valores familiares.

El *capital cultural* es una hipótesis indispensable para explicar cómo la desigualdad afecta a los estudiantes de bajos recursos y favorece a los de clases altas en el “éxito escolar”, lo explica como “los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar” (Bourdieu, 1979, p. 1).

Por ello, se niega el supuesto de que el éxito escolar dependa de las aptitudes naturales y le asigna este poder al capital cultural, que comprende los recursos y las disposiciones culturales que posee una persona. En este sentido, los individuos

más dotados de estos recursos y disposiciones culturales tienen mejores oportunidades de triunfar y de obtener beneficios sociales “ganados” por su propio

“mérito”. En un sistema que pone a competir a todos por igual, por el contrario, los estudiantes menos dotados tienen menores oportunidades y se encuentran en situación de desventaja frente a otros estudiantes (Casillas, *et al.*, 2007, s/p).

Por lo tanto, para alcanzar un buen rendimiento escolar se ven implicados factores vinculados con lo personal y lo sociocultural. Sin embargo, no solo se trata de recursos económicos y capacidades, sino de una suma de condiciones como valores, disciplinas, hábitos y el aprovechamiento de estos elementos en los que influye la familia. La noción de capital cultural abarca tanto la historia personal como los esfuerzos individuales, mientras que el concepto de *capital familiar* habla de “los recursos derivados de la influencia familiar que tienen los estudiantes” (Casillas *et al.*, 2006, s/p).

Para conocer la influencia social y familiar en los investigadores informantes, se les pidió que hablaran sobre su trayecto formativo, de ello surgieron dos categorías: *a)* capital cultural y capital familiar, *b)* acompañamiento redunda en aprovechamiento.

CAPITAL CULTURAL Y CAPITAL FAMILIAR

De acuerdo con Bourdieu (1979), el capital cultural puede existir bajo tres formas, la primera es el *estado incorporado* que confiere las disposiciones incorporadas, como la manera de pensar, valorar, clasificar. La segunda es el *estado objetivado*, implica los objetos culturales, como son los libros, la maquinaria, que tiene el individuo y su familia. Y el tercero es el *estado institucionalizado*, incluye los diplomas, certificados y títulos. Estas herramientas culturales fueron fundamentales en la formación de los/las investigadores participantes en los diferentes niveles de alfabetización.

En cuanto al *capital cultural* de los/las investigadores, nueve académicos/as relatan que sus padres y madres se dedican a actividades económicas de servicio, entre ellas señalan: panadero, chofer de tráiler, carpintero, costurera. Uno de los académicos indica que sus padres tienen estudios superiores, pero no especifica la actividad laboral que realizan. En general, son padres y madres que tienen un nivel educativo *nulo* y *básico*.

De acuerdo con la clasificación de Casillas *et al.* (2006), *nulo* es primaria incompleta, *básico* primaria y secundaria, *media* con bachillerato o carrera técnica y *superior* con estudios superiores hasta el posgrado. Los informantes señalan: “mi madre casi no sabe leer” (E-5), “en mi casa mi madre no tenía escolaridad” (M- 7), “mis papás solo hicieron la primaria” (M-6). Solo uno de los participantes tiene padres con títulos universitarios, lo que refiere al estado institucionalizado, y bienes culturales como biblioteca y acceso a la tecnología, lo que habla de elementos del estado objetivado. Asegura que se vio favorecido por una “educación exquisita” (E-4), que le dieron sus padres, y agrega “fui inmensamente afortunado con unos padres que me han aportado riqueza intelectual, lingüística, afectiva...” (E-4). Los otros nueve académicos/as carecieron del estado objetivado, por ejemplo: “eran muy limitados los libros en la casa” (M-6), lo que indica que en el caso de uno de los informantes sus padres tienen nivel de alfabetización superior y en los otros nueve una incipiente alfabetización básica.

El capital familiar considera los recursos heredados de la familia que tienen los/as estudiantes, comprende la educación que se brinda en el hogar, valores, creencias, costumbres, así como los recursos materiales e intelectuales que suelen provenir de una historia generacional. El origen social y familiar, junto con el capital cultural, son las herramientas con las que los niños enfrentan los retos sociales, culturales y educativos. Uno de los padres de los académicos acumuló una serie de saberes por su esfuerzo personal, porque tuvo poco acceso a la educación formal, como se puede ver en este testimonio: “mi padre era panadero, mi padre leía mucho, siempre lo vi leyendo” (E-5), lo que no proviene del capital cultural que “comprende el conjunto de atributos académicos que posee el estudiante y que son resultado de un largo proceso de socialización escolar” (Casillas *et al.*, 2006, s/p).

El encuentro de los siguientes factores: “escolaridad de los padres + ocupación de los padres + nivel socioeconómico de la familia da como resultado el capital cultural” (Casillas *et al.*, 2006, s/p). De acuerdo con esta clasificación, las nueve familias responden a la siguiente fórmula: capital cultural= nivel educativo entre nulo y básico + un empleo dedicado al servicio + condición

económica baja, mientras que la otra familia presenta la fórmula: capital cultural= nivel educativo superior + profesionistas + condición económica media.

Sin embargo, las personas informantes se vieron favorecidas con un elemento adicional, determinante, que es un *capital familiar* enriquecido, basado en el ejemplo de responsabilidad y disciplina, lo que les permitió aprovechar las oportunidades del sistema educativo público, como dan testimonio los investigadores/as: “el nivel de exigencia proviene de la familia, vengo de una familia que da todo lo mejor posible” (E-2). “Mis padres rigurosos, muchos valores, entre ellos el tesón, rigurosidad” (E-4). Crecieron en hogares donde se le asigna valor al trabajo, veían a sus padres realizar largas jornadas, eso les permitió aprender que la disciplina es necesaria para lograr las metas, entre ellas, las académicas, como señala un informante: “la teoría del esfuerzo y del tesón, eso me ha ayudado en mi carrera como académico” (E-5). Al contar con un capital cultural robusto, se vieron beneficiados con un elemento más en la fórmula:

Capital cultural= nivel educativo entre nulo y básico + un empleo dedicado al servicio + condición económica baja + capital familiar favorecedor

Este aspecto final es un factor determinante, pues cambió el futuro de los/as investigadores.

ACOMPañAMIENTO REDUNDA EN APROVECHAMIENTO

El “éxito escolar” también es el resultado del acompañamiento, el tiempo y los recursos destinados por las familias. Prácticas que son producto de las representaciones sociales de las familias, y suelen consistir en algunas estrategias tanto implícitas como explícitas que los padres/madres y demás miembros del círculo cercano llevan a cabo, como ayuda en los trabajos escolares, en el estudio, y visitas a la escuela para informarse del desempeño. Algunas de las personas informantes mencionan el acompañamiento en las tareas escolares

como una práctica común en sus casas: “de muy chico en la primaria mi mamá me apoyaba en las tareas” (M-8), “mi hermana mayor estaba al pendiente, muy rígida” (M-7). Pero también hay quien señala que no lo hacían: “no era mi mamá de ayudarnos” (M-9), y explica que no sabían leer y escribir.

Los padres y madres de familia de los informantes le asignaron un fuerte valor a la educación, impulsándolos a que estudiaran, incluso, quienes no sabían leer y escribir o hubieran cursado pocos años de escolaridad influyeron en que sus hijos continuaran en la escuela: “mi papá siempre nos dijo: ‘estudien, estudien’, porque él no tuvo estudios. ‘Hay que estudiar, hay que estudiar, para que cuando seas grande no te cueste tanto trabajo la vida’ ” (M-10). Se le otorga a la escuela, como parte de un mejor futuro, un valor económico y la posibilidad de acceso a un nuevo estrato social.

Cuando los padres de familia tienen *nulo* o *básico* nivel educativo es comprensible que conozcan poco las dinámicas escolares, porque es una experiencia que no han vivido, sin embargo, esto es compensado si le asignan un valor destacado a la escuela e impulsan a sus hijos para que estudien. Las diversas acciones que realizaron estas familias al darles recursos materiales, acompañarlos en las tareas, informarse de su desempeño e impulsarlos para que asistieran a la escuela, redundaron en buenos resultados, los 10 académicos dan cuenta de que fueron buenos estudiantes, incluso algunos de ellos destacados: “buen estudiante” (E-4), “no se me dificultó la escuela, siempre recuerdo que tuve el gusto para el conocimiento” (M-9), “tenía buen desempeño, fui alumna de nueves y dieces” (M-10), “fui aplicado, avanzado” (E-5).

Desde la primaria hasta la universidad los/as informantes encontraron en la escuela un ambiente favorable, en el que fueron reconocidos: “la primaria fue sencilla, no la sufrí” (M-7), “mis trabajos durante mi carrera fueron bien valorados” (E-1). Además contaban con el aprecio de sus maestros: “mis maestros me tenían mucho afecto y reconocimiento” (M-7).

Los 10 académicos/as tienen un trayecto formativo similar, recibieron por parte de sus familias impulso, acompañamiento, buen ejemplo de trabajo y dedicación, como resultado tuvieron “éxito escolar” e incluso algunos de ellos mencionan que eran muy apreciados por sus profesores. Construyeron

su dinámica personal alrededor de la vida escolar, espacio que les dio seguridad y satisfacciones.

ALFABETIZACIÓN BÁSICA Y SUPERIOR

En el recorrido entre la alfabetización básica y superior pasan muchos años; los primeros aprendizajes de la lecto-escritura suelen ser básicos, en ellos se puede adquirir el gusto por las letras o bien el desagrado por ellas. Las formas y los métodos de alfabetización pueden tener un efecto poderoso en los estudiantes. Develan los/as investigadores que fueron alfabetizados con tradiciones pasivas, basadas en la memorización, copias, planas y dictados. Los académicos/as mexicanos mencionan que utilizaron libros para alfabetizar comerciales que son muy comunes, como *Juguemos a leer* y *Mi libro mágico*, uno de ellos dice: “mi mamá me enseñó con el libro *Jugando aprendemos a leer*, ella dice que con ese aprendemos muy rápido” (M-8). Los académicos españoles destacan la misma mecánica de repetición: “métodos tradicionales [...] medio rural [...] conventos religiosos [...] pa, po, pato...” (E-5). Ambos grupos de académicos/as coinciden en que la disciplina era parte de la rutina de aprendizaje: “mi mamá se sorprendía que aunque me dejaran muchas planas yo estaba haciendo hasta la última plana que me hubieran dejado, no me dormía hasta que las hacía” (M-10). No se inconforman con los métodos y rutinas con los que aprendieron a leer y escribir, aun cuando se basaron en dinámicas desgastantes.

Aunque cursaron la educación primaria durante el inicio y la transición de la implementación de los nuevos modelos educativos en el área de enseñanza de la lengua, aprendieron con métodos pasivos. En los primeros grados de la educación primaria leer y escribir de manera competente es una condición necesaria para tener “éxito escolar”. La alfabetización es el objetivo principal de la educación y la prioridad estratégica de los estados. A partir del siglo xx se masifica la cultura escrita y se convierte en un requerimiento para las nuevas generaciones, y alfabetizar se vuelve una necesidad cultural y un problema: “todos los problemas relacionados con la alfabetización comenzaron cuando se

decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino de ciudadanía” (Ferreiro, 2002b, p. 12). En este sentido, la escuela, como institución, enfrenta el desafío “de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito (Lerner, 2001, p. 25), porque se requiere de estas habilidades para recorrer de manera eficaz los distintos niveles y grados, al ser un requisito para incorporarse a la vida laboral y social.

Aproximadamente a partir de la década de los años sesenta (Braslavsky, 2009), se fomentó la transformación de la enseñanza de la lectura y la escritura, en las siguientes décadas de manera paulatina hubo cambios en la didáctica de la lengua, porque en lugar de promover la decodificación se impulsó la reconstrucción del lenguaje. Pero los cambios en temas educativos, como señala Pozo (2009), suelen ser lentos.

Los informantes aprendieron con estos métodos pasivos, los llamados sintéticos, los cuales siguen una progresión, abordando las estructuras más simples (grafema, fonema, sílaba) para utilizarlas en estructuras más amplias (palabras y frases) (Lebrero, 1999). Estos métodos no atienden los intereses de los niños/as y responden a prácticas mecánica-repetitivas, se basan en el desciframiento de fragmentos de la lectura y la copia de modelos de escritura, pero tienen la ventaja de que son eficaces para aprender el código y la correspondencia grafema-fonema. La bondad de estos métodos consiste en que se consiguen lectores/as autónomos porque pueden leer y escribir cualquier palabra y frase, lo que no sucede con los globales. Aprender a leer y a escribir con métodos mecánico-repetitivos requiere trabajo arduo, lo que puede redundar en formar estudiantes con disciplina.

Aunque han sido muy cuestionados estos métodos, durante décadas han funcionado y formaron a varias generaciones, incluso a este grupo de 10 informantes, quienes llegaron a estudiar hasta los niveles más altos y tienen los parámetros más estrictos de alfabetización académica.

Señala Wolf “que los niños que crecen en un entorno con pocas o ninguna experiencia de alfabetización parten con desventaja cuando entran en el jardín de infancia y acceden a la escuela primaria” (2008, p. 126). También considera que los niños/as que vienen de entornos empobrecidos lingüísticamente

y que no tienen libros infantiles en sus casas tienen repercusiones en su alfabetización: “la pura falta de acceso a los libros tendrá un efecto demoleedor sobre el bagaje léxico y el conocimiento del mundo que debería adquirirse en esos primeros años (Wolf, 2008, p. 127). Los académicos/as entrevistados en su mayoría señalan que no vivieron en un ambiente familiar rico en experiencias alfabetizadoras, y que no tenían libros infantiles, lo que puede ser una desventaja de acuerdo con esta autora, al tener un capital cultural empobrecido. Colomer explica al respecto, “ya que sabemos, por ejemplo, que un niño al que se le han leído y explicado cuentos en el hogar tiene el doble de posibilidades de convertirse en lector y parte con ventaja en su itinerario escolar” (2015, p. 10).

Para explicar esta posible contradicción, de cómo chicos/as poco estimulados lingüísticamente (solo un informante refiere otra condición) con aparentes desventajas culturales llegaron a acceder a los niveles más altos de educación, habría que señalar que aprovecharon el acceso a las bibliotecas públicas y los libros que proporcionaban los sistemas educativos de México y de España. Pero vale la pena contextualizar un poco acerca de cada país, porque hay diferencias sustantivas entre la formación literaria en la infancia de los/as académicos españoles y los mexicanos, propios del contexto socioeconómico y cultural de cada pueblo.

En 1970 el modelo educativo español, tras tres décadas de retraso, estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años con Educación General Básica (EGB). Señala Colomer (2015) que en España a mediados del siglo xx la combinación escuelas-bibliotecas no estaba favoreciendo el nivel lector de los niños/as, y de ahí surge una nueva estrategia llamada “animación a la lectura”. Para los años ochenta y noventa, dice Colomer (2015), viene una intervención avasalladora a partir de campañas, concursos, jornadas y una gran variedad de actividades que fortalece a los niños y jóvenes en su formación lectora. La llamada animación a la lectura vino a impulsar la lectura desde una visión inédita, la recreación, el juego, el sentido lúdico que pueden proporcionar los libros infantiles y juveniles. Con esto también se impulsó fuertemente la publicación de este tipo de libros, lo que detonó una enorme oferta de publicaciones que transformó la relación de los niños y jóvenes con los libros.

Por su parte, Cassany (2005) participó en el rediseño del campo didáctico de la educación básica y superior recuperando el enfoque sociocultural y las complicaciones que se presentan en la escritura. Lomas (1993) habla de la enseñanza de la lengua a partir de competencias comunicativas, y de la importancia de la lectura y escritura porque brindan herramientas para comprender e interpretar la realidad.

En el caso de México, los *libros de texto gratuitos*, distribuidos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), representan una fortaleza del sistema educativo nacional, al ser, en muchos hogares mexicanos, los únicos con los que se contaba e incluso se cuenta. A partir de las transformaciones educativas y los nuevos enfoques de la didáctica de la lengua, en 1986 se instituye el programa Los libros del rincón, que más adelante se llamó Rincones de lectura, para “fomentar la lectura entre los alumnos de las escuelas públicas del país” (Acevedo, 1989, p. 2).

Aunque estos programas para algunos niños/as y docentes representaron una oportunidad para conocer propuestas literarias “se les cuestiona que los libros no llegan a los niños porque los directores los guardan por temor a que se maltraten o extravíen” (Jiménez, 2007, p. 14). En respuesta a esta crítica, a través del Programa Nacional de Lectura (PNL), surge la estrategia llamada Biblioteca de aula, con la que se incrementa el acervo directamente en los salones, a la vista de los niños, al alcance de sus manos, a partir de una dotación de libros que anualmente se ampliaba.

En ambos países, a partir de la década de los ochenta, surge un movimiento para favorecer la lectura en escuelas públicas a través de programas institucionales, los investigadores/as informantes aprovecharon las herramientas culturales y materiales que les proveyó la escuela y la familia, y con un alto nivel de responsabilidad y disciplina alcanzaron un desempeño que les permitió transitar por la educación básica sin complicaciones.

Específicamente en los académicos/as mexicanos se destaca la utilización de libros de texto gratuitos y los del PNL, en algunos casos, como únicos libros a los que tuvieron acceso en su infancia.

Hoy en día se promueve que los niños/as tengan a su alcance una gran diversidad de libros, pues hace pocas décadas, sobre todo en los contextos de escasos recursos, no era una prioridad la adquisición de libros. Actualmente, el acceso a libros infantiles y juveniles se convierte en un símbolo de buena educación y de ingreso a la cultura escrita dominante, para Pérez “la escuela se asimiló como el taller de confección de buenos ciudadanos civilizados a través de ciertos útiles instrumentos como el libro, la biblioteca y el discurso literario infantil” (2014). En el caso de la familia, en las últimas décadas, surge de manera más amplia el interés de los padres por compartir y leer en voz alta libros infantiles a sus hijos, esto visto como una práctica amorosa y un idílico momento de contacto filial, lo cual habla de las transformaciones de las prácticas lectoras, cambios educativos que no pudieron disfrutar la mayoría de los académicos informantes.

Es importante destacar que el buen desempeño obtenido en la educación básica de los/las académicos, así como hábitos de trabajo y fomento del sentido de la responsabilidad, fueron un soporte para enfrentar los retos lingüísticos de los niveles superiores. Se puede resumir con una fórmula basada en sus historias el secreto del éxito escolar:

Éxito escolar= capital familiar + escuela pública + cualidades personales

Las herramientas que aporta la familia, el aprovechamiento de la educación pública y el empeño y la responsabilidad de los académicos, representaron los cimientos que les permitieron llegar a la alfabetización superior, pero para perfeccionar la escritura tuvieron que aprender habilidades teóricas y retóricas y construir su ruta de trabajo.

4. EL PROCESO DE ESCRITURA ACADÉMICA

El recorrido que cada investigador/a sigue para escribir un texto académico y los pasos que realiza habla de su proceso de escritura. Cada escritor tiene su propia metodología de trabajo, formas y dinámicas que ha sistematizado y perfeccionado a través de los años.

El proceso de escritura, como ya se ha mencionado en este documento, consta de tres fases que no son lineales: 1) planificación, 2) escritura y 3) revisión, de las que hablan Carlino (2005) y Castelló (2007); además de otro elemento que consideramos como sustantivo: la corrección, que forma parte de la fase 3. A continuación revisaremos la dinámica de escritura que siguen los 10 investigadores/as en estas tres etapas.

LA PLANIFICACIÓN: FASE 1

Realizar una investigación implica en primer lugar una decisión: *la elección* del tema sobre el que se desea escribir. A los/as estudiantes se les solicitan ensayos y textos diversos sobre temas o asuntos específicos que muchas veces determina el profesor. Los/as informantes, en su calidad de profesionales, tienen líneas de investigación robustas y trabajadas ampliamente durante años o décadas. Para elegir los temas de investigación, consideran sus preferencias y pasiones, porque pueden hacerlo en su posición de académicos consolidados. Incluso los tres investigadores/as más jóvenes tienen líneas definidas, coinciden en que los temas se basan en sus gustos: “tengo que escribir algo que me guste, no me gusta por obligación” (E-1), “si no lo disfruto no lo hago” (E-5). Destacan que una de las ventajas de trabajar en universidades públicas es la libertad para decidir las investigaciones que realizan: “los que tenemos la suerte de hacer investigación en la educación pública debemos hacerlo en lo que te motiva y el resultado lógico es compartirlo” (E-5).

Existen muchas coincidencias en la manera de trabajar de los 10 académicos/as, una vez que eligen el objeto de estudio basados en sus preferencias, realizan las siguientes acciones: *buscar información, leer, obtener datos y analizarlos*, lo explican de la siguiente manera: “primero suelo buscar la información” (E-3), “lo primero es leer mucho” (E-5), “parto de la lectura, insumos de lo leído, síntesis de los artículos” (M-6). Estos pasos los siguen de manera recursiva, regresan a ellos en diferentes momentos del proceso. Coinciden en que antes de empezar a escribir pasan por esta primera fase: “el trabajo previo a la escritura es rescatar, analizar la información, investigación” (M-7), “primero analizo mucho los datos” (M-10). Antes de pasar a la fase 2, que es la *escritura* acostumbran: “leer sobre esos temas específicos, ahora sí, armar el texto” (E-5), “primero leo y luego hago algo mío” (M-6).

Señalan que inician con los objetivos como elemento ordenador de la investigación, porque si no lo hacen no logran avanzar: “a veces no tengo mucha claridad del supuesto que estoy planteando y eso hace que pierda tiempo tratando de explicar una cosa y otra” (Jo-10). Una vez que tienen claros los objetivos se plantean la estructura: “a partir de esos propósitos nos planteamos la estructura” (M-7), “intento crear una estructura” (E-5). Para ello algunos/as elaboran un esquema donde visualizan los elementos: “hago un esquema de ideas” (E-3), otros elaboran un índice donde establecen los apartados:

Primero la estructura, me planteo un objetivo, un índice, quiero responder a este objetivo [...] a través de dos apartados, en el primero voy a poner esto, en el segundo esto voy a hacer [...] me parece que es muy complicado escribir si no tienes un índice, te cuestionas y lo vuelves a cambiar (M-10).

Suele suceder que el interés por una investigación no sea reciente y responda a varios años en los que han ido madurando la idea, lo que implica un largo proceso cognitivo: “tengo mis citas, mis archivos durante años, cuando tengo la idea empiezo a juntar la documentación, los datos de campo y busco actualizarlos” (M-6), puede llevar mucho tiempo producir un texto académico.

En la planificación los/as investigadores siguen la misma lógica de trabajo: eligen la temática, leen información diversa, se plantean los objetivos y de ahí

elaboran un esquema. Estos elementos, con sus particularidades, son parte del proceso que los lleva a construir sus escritos académicos.

LA ESCRITURA: FASE 2

Esta fase es propiamente la escritura, inician *investigando las características del texto*, porque hay diferencias entre escribir un capítulo de libro, un libro completo, un documento para congreso, coloquio, informe, artículo para revista, cada uno tiene sus especificidades. Incluso, en cada revista especializada hay características propias. Esto lo saben los académicos/as: “veo qué requiere el congreso, o la revista, o metodología, y escribo sobre el esquema que me pide la revista”(M-6). Una de las investigadoras, la más joven señala: “me ha costado trabajo entender cuál es la dinámica en las revistas arbitradas, y pues cuando uno no entiende bien el formato de las publicaciones arbitradas se atora la publicación”(M-10). Escribir académicamente es un trabajo especializado que al igual que otras disciplinas implica *práctica constante y deliberada*, como señala Sánchez: “mucho tiempo, apoyo cognitivo y emocional, y un compromiso sostenido con la tarea” (2010, p. 84), son los elementos para perfeccionar la escritura.

Como ejemplo del tiempo que lleva aprender a escribir académicamente, una investigadora compartió la experiencia de su primera publicación:

... me tardé mucho en que me publicaran mi primer artículo, creo que como año y medio, ahora como que siento un poco más de confianza de mandar artículos porque ya entiendo más el formato con la forma de escritura de un artículo científico (M-10).

Cuando ya se tienen los datos empíricos, la información teórica, así como planteados los objetivos, la estructura y las características del texto que se desea escribir, sigue *iniciar la escritura*, lo que no es fácil, como proceso creativo implica la toma de muchas decisiones y una elaboración mental de la tarea, al

igual que el impulso para *iniciar el escrito*. Aquí los/as escritores suelen enfrentarse a la temida hoja en blanco (Castelló, 2007). Algunos, por su destreza o experiencia, logran empezar de inmediato, otros dejan reposar: “ya que he asimilado la información, y todo lo que quiero hacer, puedo estar días y días sin escribir, hasta que encuentro una frase o he leído algo que me inspira, y a partir de ahí ya sé por dónde va a ir” (E-1). Siempre el comienzo es lo más difícil, señalan algunos investigadores: “falta el comienzo, una frase” (E-1), se ayudan con “una idea de la que se genere todo el argumento, línea argumental” (M-6), “a lo mejor esos chispazos e ideas te los da una lectura o conferencia” (M-9). La escritura académica no es una tarea mecanizada, requiere de creatividad para ir armando las ideas en un discurso claro, coherente. Ante la creencia de que a los investigadores/as experimentados ya no se les dificulta la escritura, estos testimonios dan cuenta de que cada escrito que construyen es un reto creativo.

Parte fundamental del proceso de escritura, como una actividad cognitiva, no se lleva a cabo frente a la computadora, los/as investigadores suelen pasar “muchos momentos a lo largo del día pensando en esto, definiendo cómo quedaría mejor, qué le falta, qué más puedo agregar, te van surgiendo chispazos, ideas” (M-9). Tratan de “hacer muchas vinculaciones de lo que tú estás trabajando con otras temáticas” (M-9), en busca de nuevos significados. El trabajo fuerte se hace en el pensamiento, en las constantes reformulaciones mentales, desde un posicionamiento recursivo, donde se desechan ideas y se conciben nuevas.

Y entonces van apareciendo las cuartillas, una tras otra, hay días fecundos donde se avanza, otros donde apenas unas líneas pueden ser el producto de la jornada. Todos los académicos coinciden en la composición de muchos borradores, para lo cual se valen de las herramientas de la computadora como *Drop box*, *Drive*. Los borradores funcionan como organizadores de la información, en cada uno van avanzando en diferentes aspectos: contenido, retórica, gramática, coherencia, aparato crítico, fundamentación: “pongo la idea fundamental en el primer borrador, en el segundo voy generando más elementos y en el tercero ya incluyo las bibliografías y las citas” (E-4). Saben que la construcción de borradores no puede ser indefinida: “me pongo un límite porque

no me puedo pasar reescribiendo toda la vida” (M-9). Construyen los borradores *en un ir y venir en el texto*, porque saben que el proceso: “no es lineal, siempre conservando el propósito” (M-7).

LA REVISIÓN Y LA CORRECCIÓN: FASE 3

Todos/as los académicos coinciden en la importancia de la revisión, explican que lo hacen de manera constante, “soy obsesivo, no me agobio, releer el texto tantas veces como escribirlo” (E-5), “sí suelo ser estricta” (E-3). Consideran que la revisión es indispensable para el buen desarrollo de un escrito y una estrategia de aprendizaje: “a través de la revisión he ido avanzando en mi artículo”(M-10). Otro académico explica: “yo creo que si una persona que escribe no ataca una corrección no sabe dónde está jugando, es parte del proceso” (E-2).

Incluso sugieren algunas estrategias para hacer la revisión, una de ellas es la lectura en voz alta de los borradores: “leerlo en voz alta es escucharte a ti mismo” (E-5).

También utilizan la corrección, que consiste en que otra persona haga observaciones al texto, acuden a *lectores avanzados*, que son otras personas que también tienen conocimientos amplios sobre la escritura académica. Su labor consiste en ayudar a encontrar aquellos detalles que el autor no alcanza a distinguir. Suele suceder que el autor da por hecho que el documento es claro, preciso, pero cuando lo lee alguien ajeno y no comprende es porque hay problemas.

Los autores tienen en el pensamiento toda la información necesaria para la comprensión del texto, misma que no siempre está en el escrito. Un lector ajeno al texto no tiene esa información complementaria y, por ello, le parece que no hay claridad. Los *lectores avanzados* ayudan a descubrir estas lagunas y favorecen la comprensión del texto.

Todas las personas informantes señalan que tienen *lectores avanzados*, en ocasiones son compañeros académicos, en otros casos se trata de sus esposas

o esposos, quienes también se dedican a la investigación: “tengo mi lectora aventajada que es Lucy, que me hace la última corrección, sobre todo si hay alguna incongruencia gramatical, si me ha faltado algo” (E-4). Ya que las dictaminaciones de escritos académicos son exigentes, los autores/as acuden a sus compañeros/as para minimizar la cantidad de errores solicitándoles que les ayuden con la revisión, como se muestra en el siguiente testimonio: “sí comparto con algún compañero de mucha confianza el texto final, antes de enviarlo a dictaminar” (E-5).

La revisión y la corrección son parte fundamental del proceso, ayudan a reducir las inconsistencias, porque la escritura es un trabajo fino, de muchos detalles.

ANÁLISIS DEL PROCESO

Encontramos que los académicos llevan a cabo las tres fases: planificación, escritura y revisión-corrección. La *planificación* la empiezan antes de escribir, con la generación de ideas, intereses, que dan lugar a una definición o *elección* del tema. Tienen libertad para elegir las líneas de investigación que cultivan. Dedicar mucho tiempo a leer y mientras lo hacen empiezan a escribir notas, citas, resúmenes. La lectura de otras investigaciones les brinda modelos de escritura y de formas de investigar. Cuando consideran que tienen suficientes lecturas, notas y citas, empiezan a organizar los datos de acuerdo con un orden previo, utilizando tanto el estilo denominado “esquema detallado de todos los elementos”, que incluye referencias, contenido, orden y una idea del número de páginas, y que es un esquema muy completo, como otro llamado “ideas abiertas sobre el contenido” (Castelló, 2007), que solo tiene ideas generales.

Antes de empezar la escritura formal, algunos/as informantes señalan que buscan las características del texto que van a escribir porque requieren conocer el “género discursivo, la audiencia a quien le quieres comunicar” (Castelló, 2007, p. 38).

Al *iniciar la escritura*, aun siendo escritores experimentados/as, siguen viviendo momentos de ansiedad porque, como menciona Castelló: “¿resulta inevitable ‘sufrir’ para escribir textos complejos?” (2007, p. 139). La angustia se genera principalmente al enfrentarse a la hoja en blanco, al no saber cómo empezar. Como metodología de escritura señalan que utilizan varias estrategias: *a)* dejan reposar la información, *b)* durante muchos momentos del día están generando ideas, *c)* siguen leyendo investigaciones, *d)* escuchan conferencias. No solo trabajan cuando están frente a la computadora, lo hacen permanentemente mientras están realizando una investigación, las ideas pueden surgir en las noches, los fines de semana, en horarios no laborales.

Los 10 académicos mencionan que trabajan muchas horas, en un *ir y venir* en los diferentes borradores, en constantes *revisiones*, incluso hay quien menciona que la reescritura de las diferentes versiones no se puede prolongar indefinidamente.

Los/as académicos mencionan que, como parte de su proceso de escritura, acuden a la corrección, en la que una persona ajena a ellos lee sus textos minuciosamente con la intención de hacer observaciones para mejorar el documento. Cinco personas narran que sus parejas son sus lectores y correctores porque a su vez también son investigadores. Las demás personas mencionan que reciben esta ayuda de sus compañeros/as de trabajo. Nadie enfrenta la dictaminación en soledad, cuentan con la *corrección* de pares, porque la escritura académica puede ser una tarea acompañada.

5. LAS EMOCIONES EN LAS EXPERIENCIAS EN PUBLICACIONES

Generalmente las dictaminaciones de los escritos académicos son evaluadas en rangos de *aceptada*, *aceptada con cambios menores*, *condicionada* y *rechazada*. Cuando los escritos son aceptados con cambios mayores o condicionados, los/as investigadores reaccionan de diferentes maneras, primero con sorpresa, después con enojo, como se puede ver en sus testimonios: “la primera reacción es de desacuerdo” (M-7), “bueno si hay que hacer las cosas en verdad que te cabreas” (E-2), “yo personalmente lo enfrentaba mal” (E-2). Poco a poco van aceptando el arbitraje, considerando que tienen que adaptarse a las reglas del juego: “después de que te enojas, un poco, la primera impresión la vas viendo con calma, lo que quise decir es esto, no es tan trágico, es cuestión de matiz” (M-7). Aunque es difícil aceptar las recomendaciones, los académicos/as tratan de verlas de manera objetiva, y admiten que pueden ayudar a mejorar el texto: “depende, cuando la corrección tiene fundamento lo tomo como una ayuda” (E-5).

Tienen presente el “sentido de audiencia” (Carlino, 2005), es decir, que adecuan sus textos pensando en sus posibles lectores/as, porque su intención es dar a conocer sus investigaciones a través de diferentes formas de publicación y desean transmitir sus contenidos de forma amable a sus lectores: “intento tener paciencia y si el texto no va bien por una cosa pues intentamos modificar, si está bien para el lector” (E-2).

Al enviar un documento a dictaminación se corre el riesgo de que sea rechazado, lo cual puede ser molesto, como menciona un académico: “duele horrible que te rechacen, la verdad no me gusta que me corrijan, por eso me esfuerzo mucho” (M-8). Ante el rechazo o las correcciones mayores, pueden llegar a abandonar el artículo: “a veces te lleva a desistir por determinada revista” (E-2), porque además de frustración saben que les va a llevar mucho tiempo y desgaste rehacer el documento: “hay veces que son tantas las

correcciones que te hacen, pues te cansas, y mucha gente se da por vencida” (E-2). Incluso dudan si vale la pena continuar trabajando en el artículo, como narra la siguiente investigadora: “yo lo tengo guardado en el cajón de los desastres, no lo volví a proponer porque pensé que sobre el tema habían publicado bastante, y ya no sería tan interesante, o lo van a volver a rechazar y está ahí guardado” (E-3). Otros deciden hacer las correcciones y volverlo a enviar a dictaminación: “hay a quien le rechazan un documento y se deshace, veo qué quieren y ya” (M-6). Buscan soluciones: “si lo rechazan al 100% lo mando a otra revista o medio y si me piden correcciones las hago” (M-6).

Con los años de experiencia han logrado armarse de una *piel gruesa*, reconociendo que los rechazos a los documentos son parte de las experiencias que se viven: “no siento que mi estima cae, no lloro” (M-6), “no desisto y no me siento mal” (M-9). Otro investigador explica que ha ido fortaleciendo su carácter: “estuve dos años investigando en Finlandia, a lo largo de eso se me quedó el ambiente finlandés y austero, en casa tantas horas y solo, eso tal vez fortaleció” (E-2).

Muchos de ellos/ellas también son dictaminadores y tienen su posicionamiento ante las observaciones con base en su experiencia: “pero cuando no me parecen razonables, que aportan, que no comprenden la lógica del trabajo, me decepcionan” (M-9). A veces las observaciones no les parecen claras o sinceras, porque no explican las causas reales del rechazo: “nunca se dice si está bien o mal escrito, no sé si porque no es políticamente correcto decirle a un profesor: ‘tú no sabes escribir claramente’” (E-3), entonces se desaprovecha la lectura del dictaminador al no señalar los problemas reales del texto. Hacerse escritor académico es el producto de muchos años, implica un proceso personal y colectivo, este último a partir de la corrección entre pares y de las dictaminaciones, que son una posibilidad de aprendizaje desde la mirada de la otredad.

Viven de diferente manera las dictaminaciones, a veces con actitud *conciadora*: “intento tener paciencia”, “ya no me enojo”; otras veces con *incomodidad*: “me molesta un poco si no estoy de acuerdo con ellas”; “sí me enojo un poco”. Señala Castelló que “a todos los escritores les (nos afecta) la crítica,

aunque hayan aprendido a regular sus emociones negativas y acostumbren a racionalizarlas como algo positivo y necesario” (2007, p. 158). Aclara la autora que casi nadie se atreve a reconocer públicamente que le molesta la crítica, estos informantes generosamente lo hacen y, con ello, nos permiten identificarla como parte del proceso de corrección y dictaminación, necesaria en la escritura académica. Pero también podemos situar que el despliegue de emociones ante la crítica es parte de la condición humana, de la vulnerabilidad de vivir en sociedad.

Una forma para enfrentar la crítica de manera positiva es entender que las observaciones son al texto y no a la persona, pero no es fácil, porque están implicadas las emociones. Es decir “aceptar la crítica sin sentirnos emocionalmente desbordados cuando sea negativa” (Castelló, 2007, p. 158). Aun siendo escritores académicos experimentados, desprenderse de la autoría como parte de la individualidad es un mecanismo complicado, porque se percibe que los textos producidos son una extensión de la identidad; al estar implicado el ego, las correcciones se pueden percibir como una agresión.

La respuesta de los/as académicos se basa en la expansión de emociones, herramientas con las que se nace y ayudan a la supervivencia porque permiten responder ante un evento; son un apoyo natural, un equipamiento para enfrentar problemas. Las emociones suelen confundirse con los sentimientos, algunos ejemplos de las primeras son: miedo, alegría, enojo y amor; y de las segundas: esperanza, confianza, gratitud, envidia, culpa y dignidad (Correa, 2019). Los sentimientos son extensiones de las emociones, una creación humana y de más larga duración que las emociones.

Surge enojo ante los señalamientos negativos que les hacen a sus textos, porque se trata del valor que le conceden a su trabajo. El trabajo que realizan en sus universidades no solo es evaluado en torno a la práctica docente, también se consideran las investigaciones y publicaciones como condicionantes de la estabilidad laboral. No hay que perder de vista que “las sociedades demandan a los individuos una constante evaluación y expectativas de logro que garanticen su pertinencia, lo que genera ciertas tensiones...” (Correa, 2019, p. 54). Estos académicos/as tienen la exigencia institucional, personal y económica,

de generar productos académicos bien valorados, y ello se logra a través del reconocimiento que dan las publicaciones de altos estándares. Sí hay mucho en juego: la reputación y la economía, porque los estímulos económicos en las universidades e institutos se basan principalmente en la cantidad y calidad de las producciones.

Las emociones como una “construcción discursiva y social, y que están determinadas por un sistema de creencias, se aprenden cuando el individuo interioriza los valores de su cultura” (Correa, 2019, p. 51), pero también son un equipamiento innato (Muñoz, 2009) que se reflejan de manera corporal y cognitiva, por ejemplo, el enojo se percibe con el pensamiento y el cuerpo. En los académicos/as, el enojo se produce cuando la dictaminación es considerada injusta, y esto los puede llevar a desanimarse, a abandonar el documento o el lugar donde se pretendía publicar; pero también les ayuda a formar una *piel gruesa* al generar tolerancia ante el rechazo.

En general, cuentan con las herramientas emocionales para reponerse e insisten, con necesidad y disciplina, hasta que logran publicar sus textos. Esta resiliencia se va construyendo, practicando, perfeccionando, hasta que se llega a formar una *piel dura* y muchas herramientas lingüísticas para reparar los textos y volver a presentarlos.

Señalan la subjetividad de las dictaminaciones, la falta de rigor, de método, y lasitud en las observaciones. Dicen que les rechazan los textos sin dar argumentos de peso, y que no hay claridad en los motivos que señalan, lo que evita la oportunidad de aprendizaje que se puede obtener con un buen dictamen entre pares, como dice un informante (M-9): “aquí no es correcto, lo podrías mejorar, hay este error”. Esta situación representa un desperdicio, ya que podría ser de utilidad para formar a los nuevos investigadores y seguir perfeccionando la escritura. Se pierde el valor formativo e incluso algunos informantes comentan que existe una intención peyorativa hacia el trabajo presentado: “se ponen en el papel de jueces, juzgan y desacreditan” (M-7).

Comentan que muchas veces no conocen el verdadero motivo por el que fue rechazado su documento: “no quieren decirle a un investigador que tiene problemas con su escritura, que no hay claridad, que le falta coherencia, que el

aparato crítico tiene deficiencias y la infinidad de situaciones que puede tener un escrito” (E-3). Para esta investigadora, los artículos deben ser evaluados con: *aceptado*, *aceptado con correcciones menores* y *aceptado hasta que se corrijan*, porque “nada es tan horroroso, que no haya nada rescatable, no sé, siempre hay algo de valor” (E-3). Es claro que las emociones están presentes durante el proceso de producción y en la publicación.

CONCLUSIONES: EL RECUENTO DE LOS SECRETOS

Los/as académicos tanto de España como de México compartieron sus secretos que consisten en los procedimientos, rutinas, estrategias, fortalezas y herramientas que han construido para producir sus textos. Las herramientas personales que han elaborado en el transcurso de los años se pueden resumir en la siguiente fórmula que condensa su esfuerzo: interés + disciplina + práctica + autoaprendizaje + modelaje + tiempo, máximas que pueden ser tomadas como consejos para quien tenga interés en perfeccionar su técnica.

En palabras de los académicos, se requiere de un verdadero *interés* por aprender a escribir, porque el “éxito es estar muy motivado, tener mucho interés” (M-9), y desarrollar *disciplina*, como lo menciona la informante: “intento ser rigurosa y disciplinada” (M-9). También que se avanza de manera *autodidacta*, aprendiendo en la marcha, sin ser favorecida con un acompañamiento: “no, nunca me acerqué a nadie que me dijera cómo escribir, nunca, a lo más mi tutora del doctorado me dijo: ‘uno escribe a retazos’” (M-9), lo que implicó un mayor esfuerzo porque tuvieron que ir descubriendo el proceso con la *práctica*. Otros académicos/as se valieron del *modelaje*, observando los escritos de otras personas: “aprendí de mi tutora observando los proyectos de un compañero” (M-6), explica: “ponerme a leer y fijarme cómo están contruidos los textos y poder imitar su estilo” (M-8), porque “las personas jóvenes tienen que aprender de las personas que por su disciplina son expertos” (E-2), considera un académico. Descubrieron que la escritura académica conlleva también la práctica de la lectura, porque van unidas las dos habilidades: “leo y escribo a la par” (M-10). Se trata de un proceso largo, que requiere *tiempo*, solo “la experiencia, con los años, te puede curtir en la batalla” (E-2). En términos generales se puede hablar de *la regla de los 20 años* para formar un escritor académico.

Estas ideas contienen mucho tiempo de aprendizaje, adquirido con base en errores y aciertos, que constituyen el camino para convertirse en una persona versada en la escritura académica.

Los/as académicos coinciden en que durante su trayecto formativo crecieron bajo la protección de una familia con valores firmes y una educación basada en la disciplina. Aprendizajes que utilizaron para concretar sus metas académicas. Aprovecharon las oportunidades de educación en las escuelas públicas a las que asistieron. Nueve no provenían de familias con estudios universitarios, así que fueron pioneros en la obtención de títulos y primera generación en tener educación superior, por ello enfrentaron el ingreso y acceso a la cultura académica con un capital familiar fortalecido por valores y una cultura de esfuerzo y disciplina.

Aprendieron a leer y escribir con métodos mecánico-repetitivos, a partir de la descodificación y la memorización. Fueron estudiantes cumplidos y destacados, apreciados por sus profesores.

Al narrar su proceso de escritura académica, se observa que prevalece un método bien estructurado, con planificación, escritura, revisión y corrección, de manera recursiva. Le destinan mucho tiempo a la escritura, son obsesivos en los detalles, hacen borradores y utilizan el apoyo de *lectores avanzados* para las últimas revisiones de sus escritos, en muchos casos son sus parejas, quienes también son académicos o investigadores de institutos, aunque también solicitan esta ayuda a sus compañeros de trabajo.

Señalan que nunca piensan en su proceso de escritura, sobre qué hacen y cómo, por eso no habían hecho una reflexión metacognitiva al respecto. La mayoría aprendieron de manera intuitiva y autodidacta, a partir de una práctica constante, porque no tuvieron una enseñanza explícita para escribir de manera académica. Describen que las universidades donde estudiaron no les dieron las herramientas necesarias para enfrentarse a la tarea de escribir para publicar, sino que en el contexto de la necesidad de escribir una tesis, algunos de sus tutores/as les brindaron algún tipo de orientación.

Destacan que eligen sus investigaciones basados en su interés y gusto por los temas, lo que los lleva a cultivar sus líneas por pasión.

Emociones como el enojo surgen cuando las dictaminaciones no les parecen justas y correctamente fundamentadas y, en ese caso, algunos pueden abandonar su texto por el desánimo que les provoca el rechazo. Pero otros

han formado una piel dura, una resistencia, y aunque la dictaminación no les favorezca insisten hasta que su texto es publicado. Con los años han ganado experiencia en la escritura y en la forma como toman las dictaminaciones desfavorables.

Los procesos de escritura implican un componente emocional que muchas veces es un motor o un freno para llegar a la meta. Las emociones se viven como parte del proceso de escritura académica, son una condición que no se puede evitar por ser parte de la naturaleza humana, pero que curiosamente son poco señaladas por los especialistas aunque tienen un peso importante en la construcción del documento y la consolidación de la publicación.

No hay un espíritu formativo en las dictaminaciones, lo que hace más difícil ingresar al mundo de la élite que logra publicar sus investigaciones, en este sentido se desperdicia el potencial didáctico que podrían tener.

Tampoco se encontraron diferencias por nacionalidad en cuanto al proceso de escritura de los/as académicos, todos llevan a cabo pasos similares; pero sí hay diferencias en la manera en que enfrentan las observaciones y los rechazos de las publicaciones, lo cual no tiene que ver con el país de origen ni con el sexo, más bien parece ser una cuestión de experiencia y de temperamento. Un espíritu globalizador impera en las características y condiciones de las publicaciones, ello unifica los criterios de la escritura académica, así como los procesos de los investigadores informantes.

Las voces de los/as doctores aquí escuchadas son una revelación y una oportunidad para mirar el mundo académico, mundo extraño y envidiable para quienes sueñan con ser investigadores y publicar sus trabajos. Estas voces son un regalo porque generosamente permitieron la realización de esta investigación.

Conocer cómo han construido su proceso de escritura y sus métodos de investigación, así como la manera en que viven las dictaminaciones, es una oportunidad para identificar los obstáculos que se pueden presentar. Finalmente se agradece su voluntad para develar sus secretos que serán de utilidad a los interesados en escribir académicamente.

REFERENCIAS

- Acevedo, M. (1989). *Otro lugar desde donde leer*. México: SEP.
- Bazerman, C. (2013). *Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura*. *Infancia y aprendizaje*, 36 (4).
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico-narrativo: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29 de marzo. Recuperado de [file:///Users/angelica/Downloads/PR-0029-3258%20\(2\).pdf](file:///Users/angelica/Downloads/PR-0029-3258%20(2).pdf)
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona, España: Ediciones Bellaterra. Recuperado de [file:///Users/angelica/Downloads/PR-0029-3258%20\(2\).pdf](file:///Users/angelica/Downloads/PR-0029-3258%20(2).pdf)
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (trad. M. Landesmann), *Sociológica* (5). Recuperado de <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf> el 2 de febrero de 2021.
- Braslavsky, B. (2009). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Braslavsky, B. (junio, 2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 24 (2), 1-17. Recuperado de <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/braslavsky.pdf> el 12 de diciembre de 2020.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Carlino, P. (marzo, 2005). *La escritura en la investigación*. *Documento de trabajo* (19), 1-43.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Casillas, M. et al. (2007). *Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles*. México: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602007000200001#notas el 12 de enero de 2021.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona, España: Graó.

- Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. México: Paidós.
- Colomer, T. (2015). *La literatura infantil y juvenil*. Recuperado de [file:///Users/angelica/Downloads/1.-%20FEBRERO%2015%20La-lectura-infantil-y-juvenil_Colomer%20\(2\).pdf](file:///Users/angelica/Downloads/1.-%20FEBRERO%2015%20La-lectura-infantil-y-juvenil_Colomer%20(2).pdf) el 12 de diciembre de 2020.
- Correa, L. (2011). *Los problemas ante el problema de la lectura académica*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
- Correa, L. (2014). *Entre la concepción y la enseñanza: la lectura y la composición escrita en la universidad*. México: UPN-UNAM.
- Correa, L. (2019). *Emociones implicadas en el proceso de composición escrita en estudiantes de posgrado*. Tesis de Doctorado. México: UNAM.
- Díaz, E. P. M. y Balestrini, A. J. B. (2021). La alfabetización académica como proceso individual-colectivo del aprendizaje para una educación más eficiente. *Educere*, 25 (81), 433-439.
- Ferreiro, E. (2002a). *Los hijos del analfabetismo*. México: FCE.
- Ferreiro, E. (2002b). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Finoccio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). Teoría de la redacción en el proceso cognitivo. *Revista Electrónica Textos en Contexto*. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf> el 15 de octubre de 2020.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, España: Paidós.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Jiménez, A. (2007). *Los libros de la literatura infantil de "biblioteca de aula"*. Tesis de Maestría. México: UNAM.
- Jiménez, A. y Álvarez, G. (2021). La corrección de textos académicos en estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional de México. *Revista educ@rnos* (42), 83-104.
- Jiménez, A. (coord.). (2022). *Escribir en la universidad: un bordado fino*. México: UPN.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lebrero, M. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid, España: Síntesis.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Levinson, B.; Sandoval, E. y Bertely, M. (julio-septiembre, 2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 825-840.
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. *Didáctica-Lengua y Literatura*, 6 (272), 43-61. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9494110272A/0>
- Manen, M. van (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books.
- Miranda López, F. y Reynoso Angulo, R. (octubre-diciembre, 2006). La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (31), 1427-1450. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003115.pdf>
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid, España: Síntesis.
- Muñoz, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: Ideazapato-Araucaria.
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Pérez, A. (2014). *Las posibilidades históricas del concepto del niño lector*. Recuperado de http://www.esteticas.unam.mx/revista_imagenes/rastros/ras_perez01.html el 15 de octubre de 2021.
- Pozo, I. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Rodas Espinoza, L. (julio-agosto, 2021). Revisión teórica de las investigaciones sobre lectura y escritura académica en España y Latinoamérica, y sus vínculos con la Universidad Ecuatoriana. *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* (50), 27-41.
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Torres, L. y Rodríguez, N. (julio-diciembre, 2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (002), 255-270. México: Universidad Veracruzana Xalapa. Recuperado de <file:///Users/angelica/Downloads/Torres.pdf> el 2 de enero de 2021.

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. México: Ediciones B.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*

Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*

Arturo Lataban López *Secretaría Administrativa*

Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*

Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*

Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*

Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*

Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinadora Técnica*

VOCALES ACADÉMICAS

Laura Magaña Pastrana

Esperanza Terrón Amigón

Alma Eréndira Ochoa Colunga

Mariana Martínez Aréchiga

Rita Dromundo Amores

Maricruz Guzmán Chiñas

Titular del Área de Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*

Formación y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Edición y corrección de estilo *Armando Ruiz Contreras*

Esta primera edición de *Los secretos de la escritura académica* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 25 de agosto de 2023.