



LAS GANAS DE APRENDER SON LAS QUE TE LLEVAN A TOMAR UN OBJETO QUE TENGA LETRAS

Un tema en boga es el de la lectura y la escritura en la educación superior. Esta obra se suma a las que rechazan las perspectivas de déficit del alumnado para interpretar sus necesidades educativas al respecto, se sustenta en un marco teórico sociocultural sobre la lengua escrita, complementada con uno psicológico. Trata de ser accesible al público estudiantil, pero sin dejar de convocar a docentes y autoridades. El libro rescata opiniones y experiencias de estudiantes universitarios en los inicios de su carrera, sobre algunos aspectos de dicho tema; buscando darles una respuesta, ya sea compartiendo sus puntos de vista, ampliándolos o cuestionándolos; pero sobre todo, trata de exponer y defender la conveniencia, así como el derecho, a la difusión y a la escucha de las voces estudiantiles que estén comprometidas con la construcción de conocimientos, para lo cual es necesario replantear las prioridades de la enseñanza de la lengua, anteponiendo una orientación democratizadora a una normativa.

Es muy significativo que los estudiantes cuyas contribuciones se retoman, sean en su mayoría indígenas, pero lo que se plantea aquí no se limita a ellos, sino que trasciende a la discusión de aspectos pedagógicos propios de diferentes contextos universitarios, con alumnos muy diversos, lo cual ha de implicar niveles de exigencia educativa distintos y apropiados para cada caso.

Seguramente son pocos, pero relevantes, los temas relacionados con la *alfabetización académica* que se tratan en esta obra: comparar los requerimientos de la lectura y la escritura antes de los estudios de licenciatura y durante ellos, considerar la motivación para vincularse con lo escrito, analizar cómo el desconocimiento de vocabulario sólo es la punta del iceberg respecto de lo que hay que desarrollar en las competencias lingüísticas.

Las ganas de aprender
son las que te llevan a tomar
un objeto que tenga letras

Gilberto Aranda

Las ganas de aprender son las que te llevan a tomar un objeto que tenga letras
Gilberto Aranda

Primera edición, octubre de 2018

© 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 978-607-413-299-1

LB2395
A7.5

Aranda, Gilberto
Las ganas de aprender son las que te llevan a tomar un objeto
que tenga letras / Gilberto Aranda. – México : UPN, 2018.
1 texto electrónico (113 p.) : 4 Mb. ; archivo PDF –
(horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-299-1

1. Escritura creativa (Educación superior) 2. Escritura –
Estudio y enseñanza (Superior) I.t. II. Ser.

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.

*Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación.
Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela
en la que hablemos a los educandos y con los educandos,
para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos.*

Paulo Freire

Tyikolel / reflexión*

<i>Joñoñ tsa''tyiliyoñ tyi k'eljuñ</i>	<i>Yo vine a estudiar</i>
<i>Joñoñ tsa'tylili kñopjuñ</i>	<i>Yo vine a echarle ganas al estudio</i>
<i>Joñoñ kom kña' tyañ pañimil</i>	<i>Yo quiero conocer como es la ciudad</i>
<i>Kom kña' tyañ bajche'añ mulawil.</i>	<i>Yo quiero conocer como es el mundo</i>
<i>Che'wa' aloñ tyo ila tyia pañamil</i>	<i>Por que estoy todavía a qui en el mundo</i>
<i>Kom kña'tya pejtelel isumjilele,</i>	<i>Quiero conocer todo lo que yo no se</i>
<i>Che'kuxuluñtyo ila tyi mulawil</i>	<i>Por que aun estoy a qui en el mundo</i>
<i>Kom jkañe cha' añ kwenlel</i>	<i>Quiero conocer para mi futuro</i>
<i>Kome ila tyi lum</i>	<i>Como aquí en el mundo</i>
<i>Kabal iwokolil lakpi'alob</i>	<i>Hoy hay compañeros que sufren</i>
<i>Kome añ kabalob ma añik ilum</i>	<i>Compañeros que no tienen tierra para ir a trabajar</i>
<i>Jin cha' añ ili k'eljuñ yom lakñop.</i>	<i>Es por eso estudiar es lo unico que nos saca adelante en el futuro</i>
<i>Yom mi lakñop juñ</i>	<i>Es por eso quiero estudiar</i>
<i>Yom mi lakañ bajche'añoñlaj</i>	<i>Es bueno saber que tan inteligente seamos</i>
<i>Lakol yom mi lajk'añ</i>	<i>Y poner a trabajar nuestra cabeza</i>
<i>Ila baki añoñlaj.</i>	<i>A qui donde estamos dia a dia en la escuela</i>
<i>Lakty'añ [Cho'l]</i>	<i>Español</i>

Carlos Daniel Pérez Jiménez, 2016

* Transcripción del poema presentado para un trabajo de la asignatura Uso y reflexión sobre las lenguas indígenas, primer semestre de la Licenciatura en Educación Indígena, Universidad Pedagógica Nacional.

AGRADECIMIENTOS

Doy las gracias a mis alumnos por sus contribuciones al presente libro, y también agradezco:

- Al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno mexicano, mismo que me apoyó en varios aspectos económicos, entre otras cosas, para realizar la investigación que nutre a esta obra en el marco de sus estímulos concursables, convocatoria 2014, para el nuevo personal de tiempo completo de las universidades.
- Al personal de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ligado a las gestiones ante el Prodep, particularmente a la licenciada Araceli Guerrero, representante institucional.
- Al Área Académica Diversidad e Interculturalidad de la UPN unidad Ajusco coordinada por el doctor Jorge Tirzo Gómez, pues en esta área se dio cabida a mi labor como docente e investigador y se me facilitaron múltiples gestiones cuando fue pertinente.
- A mis colegas del Cuerpo Académico Didáctica de la lengua y alfabetización académica Yolanda de la Garza, Yolanda Villaseñor y César Makhlouf; así como a Bernardo Torres, quien

sin pertenecer oficialmente a este cuerpo, ha participado en varias ocasiones en sus actividades con diversas contribuciones. Pues con ellos he compartido en alguna medida tareas e inquietudes en el marco de las coincidencias y diferencias propias de estos grupos. Cabe mencionar que algunos de ellos fueron promotores de la presencia de la asignatura de Lengua y prácticas del discurso académico en el programa de estudios de la Licenciatura en Educación Indígena, vigente desde 2011, y también que ellos mismos la han impartido y han dado cuenta de sus propias perspectivas para dicha asignatura (Garza, 2016; Makhoulouf, 2016). Ojalá lo que presento nos ayude a contar con nuevas alternativas que enriquezcan nuestras posibilidades docentes.

- A Mauricio Pérez Abril, con quién he sostenido valiosos intercambios académicos sobre la lectura y la escritura en el contexto universitario y quien realizó una estancia en la UPN en octubre de 2015. En la trayectoria de este académico está el haber coordinado una investigación en la cual participaron 17 universidades colombianas (Pérez Abril y Rincón, 2013), cuya perspectiva me ha resultado muy inspiradora.
- A mi colega Marcela Tovar, por su valiosa retroalimentación a este texto.
- A Rolando Vasconcelos, por aquel entonces estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena, que como becario de Prodep también participó apoyando varios de los quehaceres de la docencia e investigación que aquí se refieren.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
LEER Y ESCRIBIR ANTES Y DURANTE LA UNIVERSIDAD.....	23
LAS GANAS DE APRENDER SON LAS QUE TE LLEVAN	
A TOMAR UN OBJETO QUE TENGA LETRAS.....	35
Leer en el contexto de la formación profesional	37
Motivación docente y responsabilidad docente	39
LAS PALABRAS DESCONOCIDAS:	
UN HITO QUE HAY QUE REBASAR	43
Las dificultades con el vocabulario	
y el uso del diccionario	45
Las limitaciones del diccionario	51
Cómo enfrentar el reto de las palabras desconocidas	
en la lectura	53
Las palabras desconocidas no sólo están en la lectura	57
Casos con más dificultades de vocabulario.....	60
Alternativas frente a las palabras desconocidas	
por los alumnos.....	62
La lectura más allá de las palabras.....	66

DAR VOZ A LOS ESTUDIANTES PARA DIALOGAR.	
A MANERA DE CIERRE.....	71
Una orientación normativa vs una democratizadora de la escritura universitaria	72
Competencia y desempeño.....	76
Los retos de la alfabetización académica.....	83
Repasando y proyectando el contenido de esta obra	86
 ANEXO A	 93
Texto de las instrucciones para elaborar un ensayo entregadas a los alumnos del curso de 2015 de Lengua y prácticas del discurso académico	93
 ANEXO B	 97
Datos relevantes de los alumnos del curso de Lengua y prácticas del discurso académico 2015.....	97
 REFERENCIAS.....	 113

INTRODUCCIÓN

Este pequeño libro tiene como destinatarios a estudiantes, profesores, investigadores y autoridades universitarias, pero está dirigido principalmente a nuevos estudiantes de educación superior, especialmente a aquellos que son la primera generación en sus familias que llegan a este nivel educativo y a quienes lo hacen después de transitar por una educación básica y media pobre; hay que notar que ambas situaciones suelen coincidir.

La presente introducción trata de los objetivos, contenidos, sentido y origen de esta obra y explica por qué incluye algunos elementos que no están con todo apego a la normatividad de la escritura. Su lectura ayudará a contextualizar y dimensionar mejor los capítulos, mismos que pueden ser leídos con o sin el orden preestablecido.

La universidad implica retos para todos los estudiantes, pero es común que los profesores y otros agentes sociales tengan la idea de que algunos de esos retos o dificultades tuvieron que haber sido superados antes de llegar a la universidad y descalifiquen a quienes aún no lo lograron. Entre las cuestiones que se supone que ya debieron haber sido dominadas, destacan las relativas a las competencias lingüísticas que implican la comunicación oral y escrita.

Desde luego que es deseable que en una trayectoria preuniversitaria se lograra que los alumnos contaran con una educación de calidad que contribuyera a un desarrollo óptimo de esas competencias, pero hay que asumir que en la universidad, como en cualquier otro nivel educativo, se tiene que partir del desarrollo y las características reales de los estudiantes y no de lo que idealmente deberían de tener. También es necesario enfatizar que incluso para los “mejores” estudiantes, los que han contado con ambientes familiares y/o escolares que los han acercado a los quehaceres universitarios, resulta normal que la educación superior les demande nuevas o más desarrolladas competencias que implican el hablar, escuchar, escribir y leer en el ámbito académico propio de cada profesión. Por ello, actualmente ya es común plantear la necesidad de una “alfabetización académica” –término no exento de críticas–, que consiste en atender desde la enseñanza al desarrollo de dichas competencias en los alumnos del nivel educativo en cuestión.

El objetivo principal de esta obra es animar a los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades a tomar conciencia de que son capaces de desarrollar las competencias comunicativas que requieren, siempre y cuando puedan recurrir a las ganas de aprender propias de quien quiere ser determinado profesionista.

El contenido de este libro proviene de retomar lo que expresaron los alumnos del primer año de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en sus trabajos escritos de una asignatura impartida en 2015 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco en la Ciudad de México.

En 2014 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publicó los resultados de la evaluación de las habilidades lingüísticas de estudiantes de primer ingreso a nueve universidades del área metropolitana de la Ciudad de México (González, 2014), una de las cuales fue la UPN Ajusco. En esta evaluación resultaron notorias diferencias entre las instituciones de educación superior participantes, encontrándose que la comprensión de quienes ingresaban a la UPN resultaba por debajo

de la media general (p. 319), la mayoría de los cuales fueron caracterizados con indicadores socioeconómicos “bajos”; por ejemplo, eran parte la primera generación en su familia con acceso a la educación superior (p. 51). Datos como estos no deben servir para lamentar las características de los alumnos, sino para tomarlas en cuenta a fin de atender sus necesidades formativas.

En la mencionada licenciatura se ha incluido una asignatura en el segundo semestre del plan de estudios vigente, 2011, cuyo objetivo es apoyar principalmente la lectura y la escritura de los dicentes, llamada Lengua y prácticas del discurso académico. Al impartir este curso en 2015 les solicité a mis alumnos, entre otras tareas, elaborar un ensayo con la temática Retos de la lectura y la escritura para los universitarios de la LEI y alternativas para superarlos –en el Anexo A se presentan las instrucciones de forma y contenido solicitadas. Tales ensayos fueron una buena fuente de información para rescatar la visión de los asistentes al curso en relación al asunto de la lectura y la escritura en la educación superior; sus contenidos fueron analizados y categorizados según los temas particulares que expusieron los propios estudiantes en el desarrollo de sus escritos y algunos de éstos fueron retomados para ser incluidos en esta obra, no sólo citándolos, sino también comentándolos. De esta forma, se trata de construir un texto dialógico en el que interactúan estudiantes y profesor. No ignoro que, en esta obra, mi punto de vista está privilegiado, entre otras cosas, porque yo selecciono e interpreto lo que comento, esto entre las aportaciones que fueron escritas pensando en el maestro –yo– como destinatario inevitable. Sin embargo, no deja de ser un intento sincero para rescatar la visión de los estudiantes y entablar un diálogo enriquecedor con ésta; ambas cosas pueden a su vez contribuir a pensar, junto a los otros actores, las acciones propias de la universidad para asumir la educación de sus alumnos según las necesidades de los mismos y, por supuesto, considerando también las de la sociedad.

Las aportaciones de mis alumnos son difundidas aquí con su consentimiento; cada uno de ellos también pudo optar por ser

citado con un pseudónimo, con su nombre de pila o con nombre y apellido.¹

Para mí, ha sido un conflicto publicarlas tal cual fueron escritas, o bien, hacerlas pasar por un proceso de corrección o incluso de pulimiento; pero me he decidido por lo primero, pues por una parte, considero que vale la pena tener un testimonio exacto de cómo escriben algunos universitarios de reciente ingreso, y por otra, pienso que es más valioso no arriesgarse a trastocar el contenido de lo expuesto al tratar de maquillarlo; así, los escritos retomados fielmente serán una fuente de documentación importante para quien la quiera abordar para diversos análisis, que se perderían en aras de publicar lo idealmente esperable según los cánones aceptados. Pero no se trata de transgredirlos, sino de aportar un testimonio de lo que sucede en educación superior.

Ciertamente que la lectura de un texto se facilita cuando este está revisado y pulido, pero al existir buena voluntad del lector será posible, generalmente, que encuentre el significado en estos escritos testimoniales, a pesar de faltas de ortografía y de puntuación, entre otras. Raúl Ávila (1993), por ejemplo, ha mostrado que una ortografía no apegada a la convencionalidad vigente no hace imposible la lectura; por otra parte, Emilia Ferreiro ha recordado cómo en los escritos de la antigüedad clásica se enfrentaban páginas “sin distinción de palabras y sin puntuación: ambas cosas quedaban a cargo del lector” (2001, p. 45).

Imagino que la postura de publicar sin corregir puede recibir muchas críticas, hago un exhorto a mirar estos textos con respeto. Se trata de escritos cuyos contenidos nos permiten, más que nada, apreciar situaciones educativas desde la mirada estudiantil, lo cual contribuye a tener una panorámica auténtica y amplia de esas

¹ Hubo un alumno que, además de exponer sus ideas en su ensayo, incluyó las de dos de sus compañeros que fueron citados por el mismo como “compañero anónimo 1” y “compañero anónimo 2”.

mismas situaciones y, por lo tanto, puede facilitar tanto su comprensión como la generación de acciones pertinentes para ellas.

Respecto de los puntos de vista de los aprendices, podemos estar de acuerdo con ellos o no, pero eso no le resta valor a conocerlos. Por mi parte, según lo he dicho, me parece una buena opción establecer un diálogo con ellos, con la idea de potenciar una reflexión en los lectores que contribuya a la formación de los universitarios.

Así pues, de ninguna manera se trata de textos producidos por alumnos deficientes, sino de textos perfectibles elaborados por estudiantes de los que podemos esperar mucho en el futuro, si somos capaces de brindarles la educación pertinente. Esos alumnos, en general, han pasado por trayectorias en que la escuela no ha sido capaz de darles la atención adecuada, pero la universidad es una nueva oportunidad para darles una educación valiosa y por ello es importante escucharlos y valorarlos. Algunos de esos alumnos han venido a la Ciudad de México para realizar sus estudios y muchas veces deben trabajar para sostenerse, ante la ausencia de becas adecuadas para migrantes. También muchos de ellos carecen de una computadora personal en los tiempos de un sexenio que en algún momento propuso dotar con *tablets* a estudiantes de educación básica. Algunas características de 13 de los 15 estudiantes que contribuyeron a esta obra se muestran en el Anexo B —el grupo constaba originalmente de 18 estudiantes pero hubo deserción.

Ya he agradecido a mis alumnos por sus aportaciones a este libro. Es por ellas que tenemos un libro que busca ayudar a que nuevas generaciones encuentren reflexiones y orientaciones sobre la forma de abordar su quehacer universitario, principalmente en cuanto a las incipientes competencias de estudio y comunicación académicas que hay que desarrollar en la educación superior. Gracias a las mismas, los académicos y autoridades universitarias tenemos también algunos elementos para retroalimentar nuestro trabajo.

Respecto de las contribuciones de mis alumnos vale decir que son suficientemente adecuadas para expresar cuestiones muy importantes. De esta manera son un ejemplo del “hacer cosas con

palabras” –expresión retomada de Austin, un teórico de la pragmática, por Carlos Lomas, para indicar el aspecto fundamental que debe ser atendido en la enseñanza de las lenguas—. ² Considerando que los escritos pueden ser más o menos adecuados según las circunstancias y percepciones sociales, lo que rescato de lo dicho por mis alumnos pudo haber sido mejor elaborado y con mayor corrección, resultando por lo tanto más adecuado. Pero para un hábil lector, se trata de escritos comprensibles, aunque sea con algunas dificultades, y es preferible que atendamos a su contenido, en vez de ignorarlo por criticar su forma. Se trata de asumir una postura que privilegie las posibilidades de la comunicación humana por encima del apresuramiento para descalificar a los interlocutores. Tal vez sea una postura difícil para un docente tradicional, pero considerando a los dicentes, el aprender el hecho de que es posible ser agentes de una escritura trascendente, es a mi parecer algo más valioso que aprender a escribir textos simplemente correctos, consideración que no pretende olvidar el reto de escribir correctamente, pues lo ideal es lograr el éxito en todos estos aspectos. Sin embargo, parece que la mayoría de los profesores en la actualidad esperan textos correctos, más que propiciar escritos trascendentes en los cuales la palabra tenga efectos importantes, más allá de la calificación y acreditación escolar.

Como sucede en cualquier curso, es reconocible que algunos alumnos se esfuerzan más que otros, a veces por cuestiones circunstanciales que suelen escapar a la mirada del docente, pero la contribución de todos merece el agradecimiento.

Considero necesario aclarar: es indudable que con más tiempo y asesoría se hubieran logrado textos mejor elaborados; pero a pesar de que hubo un procedimiento que implicó la planeación del escrito, la realización de un borrador, la retroalimentación de compañeros y docente con ayuda de algunas lecturas o guías y la posibilidad de reescribir. Dicho procedimiento hubiera requerido mayor tiempo para realizar más correcciones; pero el empleo de

² Incluso titulé *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras* a uno de sus libros.

más tiempo para algo siempre riñe en los cursos semestrales con el sacrificio de otras actividades también valiosas. Así, en el curso se privilegió un proceso de revisión para mejorar el contenido y la estructura de los ensayos, quedando menos atendidos aspectos de ortografía y sintaxis, sobre todo porque, al atender lo primero, muchas veces los escritos tuvieron cambios drásticos y se convirtieron en algo diferente, con nuevas oraciones y palabras cuya escritura no fue posible atender lo suficiente al término del semestre. Todo esto porque es más valioso el sentido y el contenido de la comunicación que el detalle de la misma. Es probable que valiosas producciones escritas en el entorno escolar queden sin divulgarse por no tener mayor elaboración respecto de los cánones, lo cual es una pérdida lamentable. También existen situaciones que atienden bien tanto los aspectos de contenido como de forma, como es el caso de los escritos biográficos de los alumnos de esta misma licenciatura publicados previamente (Czarny, 2012), pero cuya elaboración contó con un taller ex profeso y varios meses de trabajo.

He indicado previamente que las aportaciones escritas fueron retomadas tal cual, sin procesos de corrección o pulimiento, pero hay que señalar que la excepción consistió en corregir errores de dedo e introducir entre corchetes algunas precisiones para aclarar el sentido de los textos.

Ya es tiempo de darle la voz a una universitaria que escribe en la introducción a su ensayo —ella lo llama artículo— algo que me parece que en buena parte pudiera funcionar como la introducción a un libro como éste. En esta cita he destacado en cursivas una oración que he retomado para el título de la obra.

El siguiente artículo, tratara de darte un panorama de las problemáticas que se presentan los estudiantes universitarios al ingresar a la universidad.

Donde se dan cuenta que es un cambio radical al que no estaban acostumbrados ya que en su vida académica pasada no solían escribir y mucho menos leer. Partiendo de la observaciones que se esta viviendo hoy en día.

Y la motivación que tiene cada estudiante por adquirir nuevos conocimientos aunque no tenga aun guía.

Pero las ganas de aprender son a las que te llevan a tomar un objeto que tenga letras, [...]

La vivencia que cada uno tiene es diferente y cada individuo lo puede ver desde otro ámbito. Por tal razón en este trabajo se muestra como la vida académica de una persona te marca [...]

Ahora uno esta a tiempo para poder ver mas allá si a uno se le hacia aburrido leer, cambiara su manera de pensar al tener en sus manos este documento [...]

Saber quien eres y que esperas de ti habla mucho de ti, la vida te pone obstáculos pero uno debe enfrentarlos y superarlos (Blanca, ef.).

Después de la referencia de la autora aparece la siguiente abreviatura: “ef”, que remite a ensayo final, la principal fuente de datos para este trabajo. Otra fuente y su abreviatura, utilizada para el Anexo B, aunque excepcionalmente considerada dentro de los capítulos de este libro, es: “ci”: cuestionario inicial.

El cuestionario inicial fue resuelto empezando el semestre por los estudiantes del curso dando cuenta de características y situaciones personales mediante respuestas a preguntas cerradas y abiertas; algunas de las contestaciones a estas últimas fueron tomadas para citar en esta obra. Cuando sea necesario, expondré la pregunta de la cual surgió la respuesta que se cite; de esta manera y considerando también que los resultados de este instrumento no son el eje de esta obra, no me ha parecido pertinente adjuntarlo completo, pero en el Anexo B, cuyo contenido –datos relevantes de los alumnos– se basa en esta fuente, se exponen las preguntas retomadas para ello.

Conviene aclarar y destacar algunos aspectos de la heterogeneidad de los estudiantes de la LEI. No todos son indígenas, pero la mayoría sí lo son, considerando el criterio de autoadscripción; si bien la mayor parte de ellos tiene cómo lengua principal o exclusiva al español desde su nacimiento, muchos manejan en menor o mayor grado una lengua originaria, misma que fue la primera lengua para algunos de ellos. Hay que resaltar la presencia de este último tipo de alumnos bilingües, entre los cuales también puede variar el grado de apropiación del español, porque a veces por este motivo

tienen necesidades de atención especiales que difícilmente toma en cuenta la institución; sin embargo, ellos constituyen una minoría en la licenciatura –no es fácil que este tipo de alumnos puedan llegar a la universidad. Esta presencia es muy valiosa y tiene muchas implicaciones en el desarrollo de las clases de la licenciatura, pero no debe generalizarse que todo lo que se presenta en este libro es reducible a la situación de quienes estudian en español habiendo tenido antes otra lengua como principal. Más bien habría que enfatizar que las dificultades en torno a la lectura y escritura que muestran los universitarios aludidos en esta obra tienen mucho en común con las que presentan otros estudiantes de educación superior, principalmente de aquellos que son pobres, que tienen una trayectoria escolar de baja calidad y que son la primera generación de sus familias que llega a la universidad. Como observa una docente de la licenciatura en cuestión:

Hay una serie de preguntas que, como profesores, nos hacemos respecto del perfil escolar de los alumnos de la LEI [...]

Por ejemplo: ¿Qué tipo de escuelas se tienen?, ¿existe un edificio escolar?, ¿cuáles son sus provisiones?, ¿cuenta con maestros suficientes?, ¿son escuelas bilingües?, ¿se trabaja con la lengua materna?, ¿cuentan a tiempo con los libros de texto?, ¿la escuela es de organización completa?, ¿el niño debe trasladarse a otro pueblo para completar el ciclo escolar primario?, ¿la familia tiene necesidad de mudarse de lugar para que los hijos tengan un mejor acceso escolar?, ¿cuáles son las condiciones familiares para el apoyo del escolar?, ¿el niño debe trabajar para sostener sus estudios?, ¿tiene apoyo académico por parte de la familia?, ¿cuál es la trayectoria escolar de la familia inmediata?, ¿cuál es el entorno académico que lo rodea? (Hernández, 2014, p. 219).

Algunos de estos cuestionamientos tienen que ver con las características lingüísticas de los escolares, pero muchas son independientes de este factor y se relacionan con las condiciones generales de la educación en el medio rural, que es dónde algunos de los alumnos de la LEI inician su escolarización; pero además hay preguntas que

atañen a la asistencia a la escuela de alumnos que han nacido y/o crecido en lugares urbanos, aunque generalmente en condiciones de precariedad, como es el caso de muchos de los estudiantes de la misma licenciatura.

No obstante de lo significativo que resulta señalar las cuestiones anteriores, también es fundamental recordar destacadamente que en la actualidad ya es común reconocer que la educación superior siempre presenta nuevos desafíos en el uso del lenguaje de todos los estudiantes, independientemente de su trayectoria previa; se trata de retos que en buena parte son diferenciados según la carrera que se curse, pues implican al lenguaje especializado de cada una de las disciplinas académicas y de las prácticas profesionales correspondientes.

De esta manera, insisto en que los destinatarios de este libro son los muchos estudiantes, profesores, investigadores y autoridades de educación superior que puedan identificarse con varias de las situaciones o discusiones aquí abordadas. Asimismo, planteo que se trata de una obra que puede estar presente en los cursos destinados a apoyar a estudiantes de nuevo ingreso en la universidad, sus estudios en general y lo relativo a sus competencias lingüísticas en particular, incluyendo un curso como el que dio origen al material que fue la base para lo que ahora se expone.

El presente libro se compone de cuatro capítulos. El primero de ellos, de título “Leer y escribir antes y durante la universidad” expone algunas de las diferencias entre esas actividades según los niveles educativos, contribuyendo a señalar nuevas cosas al respecto de un tema que ya ha sido abordado previamente por otros autores; por ejemplo, Carlino y Fernández, 2010, cuyo texto fue una lectura en el curso referido, o González, Salazar-Sierra y Peña, 2015, obra que además de comparar la lectura y a escritura en los niveles en cuestión, revisa lo que hacen diversos cursos de distintas universidades para una formación inicial en lectura y escritura.

En el siguiente capítulo, “Las ganas de aprender son las que te llevan a tomar un objeto que tenga letras”, se discuten las condiciones

y los actores que pueden generar la motivación para leer y escribir en la universidad, cuestión fundamental que a mi parecer debería ser parte de la labor de la alfabetización académica, según las circunstancias.

En el penúltimo capítulo, “Las palabras desconocidas: un hito que hay que rebasar”, se da cuenta de una dificultad muy frecuente que manifiestan tener y que enfrentan los estudiantes de esta licenciatura. Al mismo tiempo que se discute como enfrentarla, y se plantea la necesidad de ir tomando consciencia de que hay retos menos evidentes en el desarrollo de la literacidad, pero que es necesario identificar y atender, aunque ni en el capítulo ni en la obra pretendo agotar la exposición de estos desafíos. Las dificultades con el vocabulario ignorado son un ejemplo de ellos, un tema que tal vez no ha sido suficientemente tratado; dichas dificultades son importantes para todos los aprendices, pero son aún más relevantes en relación a los estudiantes bilingües.

La obra concluye con el capítulo: “Dar voz a los estudiantes para dialogar. A manera de cierre”. Aquí argumento la trascendencia de permitir difundir las voces de los estudiantes y darles respetuosa respuesta, aun en los casos como el presente en donde lo escrito por los alumnos no siempre ha culminado en textos con las características generalmente exigidas para su publicación. Asimismo, en el capítulo incluyo someramente coordinadas teóricas sobre la literacidad académica, principalmente desde una perspectiva sociocultural, que dan sentido a toda la obra. A mi parecer, estas complementan aportaciones psicolingüísticas sobre la lengua escrita como las que incluyo en el tercer capítulo. Conuerdo con la idea expuesta varias veces por Daniel Cassany de que la literacidad puede abordarse con estas perspectivas, además de la lingüística:

las tres perspectivas son complementarias. No se excluyen. Ninguna es más moderna, reciente o mejor que otra. Quizá hoy en día la orientación sociocultural resulta más plausible e interesante por dos motivos. Primero, porque adopta una visión más completa que puede incluir lo lingüístico y lo cognitivo

desde lo social. Segundo, porque en un mundo globalizado e intercultural como el que vivimos, incluir los aspectos sociales permite dar cuenta con mayor precisión y justicia de la diversidad lectora, que es una de las características más relevantes de la práctica letrada contemporánea (2008, p. 33).

Lo que también es pertinente al abordar la escritura y la oralidad.

Este libro pretende deliberadamente no ahondar demasiado en la teoría y ser ligero en cuanto a las referencias empleadas, pero se recurre a ambas cuando es necesario, pues en cualquier caso el sustento teórico es importante y en el último capítulo se lo considera de manera más destacada.

El último capítulo también profundiza en algunas cuestiones indicadas en esta introducción relativas a las capacidades de los alumnos escritores y hace un recuento de lo abordado.

LEER Y ESCRIBIR ANTES Y DURANTE LA UNIVERSIDAD

A veces todavía se piensa que se aprende a leer y a escribir en los primeros años de la escolaridad y que este aprendizaje se aplicará, en adelante, al desempeñarse en los estudios subsecuentes y en diversas circunstancias de la vida. Sin embargo, la verdad es que dicho aprendizaje es inagotable, pues siempre es posible enfrentarnos a diversas novedades, algunas relativamente simples como pudieran ser las relativas a un vocabulario desconocido, otras más complejas como son los géneros de texto con los que no estamos familiarizados y las prácticas sociales, incluso las escolares, en que se inscribe el uso de éstos. Más aún, en las distintas profesiones e incluso en las diversas perspectivas para ejercerlas se pueden utilizar términos, géneros y prácticas que sólo son accesibles a quienes se han adentrado en determinadas disciplinas del conocimiento, ámbitos laborales y posiciones personales en estos últimos.

En el curso de Lengua y prácticas del discurso académico se abordaron algunas lecturas que tenían que ver con este asunto. En una de ellas, los estudiantes y profesores universitarios de distintas carreras en Argentina, los cuáles fueron entrevistados en una investigación, dan testimonios que sirven para explorar las “diferencias entre las prácticas de lectura y escritura que solicitan en

la escuela media y la universidad” en las que se percibe una “brecha”. Por ejemplo, entre las diferencias descritas, se menciona que “los textos que se emplean en la universidad van acompañados de nuevos modos de lectura que se ponen en práctica [...] Leer para la universidad conlleva no solo prestar atención a qué se dice sino a quién lo dice” (Carlino y Fernández, 2010, p. 10). Esto de “quién lo dice”, añado yo, no sólo implica mencionar los nombres de autores, sino entender algo de su posición, dada la perspectiva teórica, el lugar y momento histórico en el que escriben; lo cual se puede ilustrar incluso con el hecho de que para que un mexicano entienda dicho artículo, titulado “¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?”, puede ser relevante atender a una nota del mismo a partir de la cual se infiere que la escuela secundaria en Argentina, abarca lo que en México corresponde a toda la educación media, más allá de lo que aquí se denomina como “secundaria”. En dicho texto se menciona que “estudios sugieren que la brecha existente entre estas prácticas es fuente de algunas de las dificultades que encuentran los estudiantes, especialmente de los que provienen de entornos familiares ajenos a la cultura universitaria” (p. 16). Cabe recordar que los estudiantes de la UPN son en un alto porcentaje una generación que llega por primera vez a cursar educación superior en sus familias.

Otras lecturas que revisamos en el curso de Lengua y prácticas del discurso académico fueron la historia de lectura de una maestra (Jiménez, 2010) y el comentario que una estudiosa de la cultura escrita realizó a éste y otros relatos biográficos similares (Kalman, 2010). La maestra recuerda una trayectoria exitosa en la lectura durante sus estudios previos a la universidad, pero en este nivel, dice

me di cuenta de la triste realidad, casi no sabía leer y mucho menos escribir (p. 113). [Situación que merece la siguiente apreciación por parte de la comentarista]. Lo que Angélica descubrió fue que no sabía leer y escribir de cierta

manera, no podía comprender y producir textos académicos (a diferencia de los textos escolares) (p. 134).

En efecto, no da lo mismo leer o escribir un tipo de texto que otro –en este caso un escolar que uno académico– o sobre cualquier tema; los libros de textos escolares están escritos como lecciones para alumnos que se están adentrando en un tema; los textos académicos, en cambio, generalmente no tienen como prioridad el ser pretendidamente didácticos, digamos fácilmente accesibles a los aprendices, sino que se perfilan a dar cuenta de situaciones casi siempre complejas a conocedores de ciertos temas. Pero los estudiantes que están haciendo su incursión en esos temas tienen que leerlos, aunque con las dificultades consecuentes.

En el curso de Lengua y prácticas del discurso académico, destinado a ayudar a los alumnos en la lectura y escritura universitarias, el incluir los textos mencionados previamente tuvo la intención de que los estudiantes tuvieran conciencia de que los conflictos que tienen son comunes en quienes llegan a la educación superior. No es lo mismo enfrentarse a una dificultad creyendo que es un padecimiento personal que conociendo que es un reto común y superable.

Parece que en general las experiencias de los estudiantes de la LEI coinciden con el reconocimiento de la brecha entre los estudios básicos y medios, por una parte, y por otra los superiores; en otros casos hay prácticas antes de la educación superior, más bien excepcionales, que anticipan el porvenir de las prácticas universitarias. Veremos enseguida expresiones de estas diferentes experiencias.

Gloria nota diferentes grados de dificultad entre sus estudios previos y los universitarios:

Mi experiencia con la lectura y escritura en los diferentes niveles educativos, no lo sentí muy difícil, porque no eran trabajos tan complicados como hoy lo siento estando en la universidad.

Aquí en la universidad es muy diferente a lo que yo he vivido anteriormente referente a la lectura y escritura, si admito que me está costando trabajo en la

forma de como enseñan porque para mí es algo nuevo son muy pocas las cosas que coinciden con lo que realizaba anteriormente (Gloria, ef.).

Dora Patricia también identifica en su trayectoria niveles de dificultad que además relaciona con diferencias sustanciales de lo que se le demandaba en relación a la lectura antes de la universidad y ya estudiando en ella:

¿Por qué en primaria, secundaria, preparatoria podía leer sin dificultad y expresar mis propias ideas de acuerdo con lo leído? [...] entonces leer no era difícil porque los textos eran cortos, de vocabulario menos complejo, no se tenía por qué interpretar nada, más que memorizar conceptos o al menos ese era mi caso (Dora Patricia, ef.).

Otro testimonio, en este caso de alguien que siempre ha vivido en la Ciudad de México y que no se identifica como indígena, da cuenta de la brecha entre la aceptación en bachillerato de trabajos de “investigación”, entendida como acopio de información factible de realizar al “cortar y pegar” a partir de cualquier fuente de internet, y la exigencia universitaria de seleccionar fuentes serias y tal vez de elaborar la información correspondiente.

Los trabajos hechos en la preparatoria eran trabajos solo de investigación, no importaba tanto la fuente consultada si era de algún autor especialista en la materia era suficiente, en otros casos se admitía de una página de internet lo que hora es también una dificultad en la universidad, al momento de citar un autor o hacer una referencia de algún texto y los maestros de la universidad no admiten referencias de páginas de internet solamente (Sandra, ef.).

Pero también encontramos el caso de quién ha cursado una educación media de mayor calidad que seguramente permitirá a la estudiante enfrentar los retos universitarios con menos sorpresa y con mayor posibilidad de éxito:

Por experiencia propia puedo decir que en el bachillerato los trabajos solicitados si intentaban propiciar opiniones y reflexiones de un tema en particular,

pues los profesores consideraban que era esencial interiorizar la información para poder llegar a un aprendizaje significativo (Rosario Barragán, ef.).

Cabe comentar que tener antecedentes de estudios donde las prácticas de lectura y escritura no son extremadamente distantes de las requeridas en la universidad no evita que en la educación superior haya nuevos retos que afrontar, entre otras cosas, porque se trata de formarse en una profesión que como cualquier otra tiene sus particularidades en cuanto a la forma, el contenido, la terminología de sus textos y las prácticas sociales que se llevan a cabo con éstos.

En relación a la continuidad o la discontinuidad de las prácticas de lectura y escritura en la educación básica y media respecto de la superior, también puede encontrarse la situación de que alguien haya tenido vivencias que denotan la brecha mencionada entre tales niveles educativos, pero al mismo tiempo haya tenido, aunque sea excepcionalmente, experiencias en que las actividades de lectura y escritura tienen más sentido, pese a la complejidad y al reto, anticipando las actividades requeridas usualmente en la universidad. Es el caso de Blanca. Ella, a quien le gusta escribir, cita un texto del curso relativo al proceso de composición y enseguida señala, tal vez lamenta, que no le hubieran enseñado esto previamente.

“La escritora y el escritor tienen que limpiar toda esa materia prima: hay que seleccionar las ideas pertinentes, ordenarlas tapar huecos y elaborar una estructura para el texto. La tarea implica tomar decisiones relevantes sobre el enfoque que tendrá el escrito y, en definitiva, sobre [su¹] eficacia” (Cassany, 1995, pág. 71)

Lo que la autora² plasma jamás lo pude realizar anteriormente en vida académica atrás ya que los maestros se dejaban guiar por la letra y no la revisaban [la tarea que se escribía] (Blanca, ef.).

¹ La palabra “su” está en el original pero no en la cita de la alumna.

² En realidad, se trata de un autor.

En su experiencia respecto de la escritura hay, más que una brecha, un abismo entre el acto de escribir cosas que serán evaluadas por su caligrafía, al de escribir algo que va a ser revisado, respecto de su forma y contenido, con el fin de ser mejorado de acuerdo con las finalidades del texto.

Respecto de la lectura, Blanca relata cómo, en general, tenía que realizar tareas que parecían para “tontitos”, pero asimismo señala una experiencia excepcional donde tenía que leer mucho y con seriedad, y cómo terminó gustándole este reto a pesar del susto inicial.

Cuando ingrese a la preparatoria [...] la maestra entro se presentó y dijo que nos presentáramos ella impartiría español y en las manos tenía un enorme engargolado de copias nos explico que lo teníamos que fotocopiar y en todas sus clases nos tomaría lectura y sacaríamos respuestas de unas preguntas que ella nos entregaría, la verdad con el simple hecho de ver las hojas dije no puede ser mi trauma es la lectura [...] Y ahí si tenía que leer a fuerzas para poder encontrar las respuestas de dichas preguntas esa temática de cómo trabajaba la maestra comenzó a gustarme mucho porque finalmente comprendía, más o menos y al mismo tiempo escribía pero en, esos tres años también me di cuenta que los maestros nos trataban como tontitos ya que nos dejaban leer dichas lecturas y hasta nos daban las páginas y el resumen que pedían ya lo avían subrayado solamente que teníamos que hacer era traspasar lo que ellos avían subrayado (Blanca, ef.).

Así pues, en cuestión de la lectura en la escuela, Blanca no vivió un abismo absoluto entre lo que se le solicitaba antes de la universidad y ya al estudiar en ésta, sino que, en medio de la brecha entre las tareas para “tontitos” y las demandas de educación superior hubo un puente con prácticas serias e intensas de lectura solicitadas por una maestra de bachillerato —al parecer excepcional en su medio. Al menos desde el nivel escolar previo, Blanca había vivido situaciones en que las exigencias escolares tenían algún reto con el sentido que prefiguraba en las demandas universitarias, como por ejemplo el comentar las lecturas:

En la secundaria si fue algo complicado ya que en la materia de español la maestra pedía investigaciones pero resumidas no copiadas o comentarios sobre que opinabas de dichas investigaciones (Blanca, ef.).

En las diferencias que surgen en torno al uso de la lengua escrita en los diversos niveles educativos, pero principalmente entre el nivel superior y los previos, es comprensible que haya diferencias de complejidad. Sin embargo, en muchos casos éstas remiten fundamentalmente al sentido que se le otorga a la lectura y la escritura en los procesos y en las metas de aprendizaje, cuestión vinculada con la calidad de la enseñanza. Como es sabido, los estudiantes pobres suelen tener una escuela deficiente y esto es muy marcado en el caso de muchos de los alumnos indígenas. Entonces, algunas diferencias entre los niveles escolares remiten a deficiencias educativas, tal como lo señala Hilda:

El problema de lectura y escritura es una deficiencia en todos los niveles educativos, por los programas que se tienen, ya que no se le enseña al alumno a pensar, razonar, argumentar, criticar, solo a repetir, a memorizar y a copiar conocimientos (Hilda, ef.).

Lamentablemente la mala enseñanza puede habituar a los alumnos a aproximaciones al aprendizaje poco pertinentes:

Aún existen escuelas no solo de educación básica, sino universitarias en el que se sigue la utilización del aprendizaje memorístico, sin necesidad de que el educando se los requiera, [puede entenderse: sin necesidad de que al educando se le requiera] sino más bien es algo que automáticamente el propio alumno tiende a utilizar por iniciativa propia, después de años llevándolo a cabo, es común caer en ese tipo de prácticas (Dolores, ef.).

Este tipo de prácticas pueden alejar a los alumnos de los conocimientos con valor y sentido, pero peor aún, pueden ser nocivas respecto de la posibilidad de formar sujetos que tengan la expectativa

de desarrollar aprendizajes significativos en la educación formal, pues es más probable que acudan a la escuela solamente para pasar grados. Pero llegar a la universidad, particularmente cuando se cursa una carrera vinculada con intereses personales, puede ser una gran oportunidad para redimensionar el sentido de estudiar y cambiar actitudes frente al aprendizaje. Gloria y Sandra son testimonios de este proceso de cambio, como veremos a continuación.

Hay otra gran dificultad o problema que algunos de los compañeros pensamos [parece querer plantear: pasamos, tenemos] antes de llegar a la universidad el de solo ir pasando las materia pero ya es algo que se nos debe de quitar a estas alturas, antes yo pensaba así pero poco a poco lo voy superando, trato de encontrarle sentido a todas las actividades y las lecturas, que sean significativos para mi (Gloria, ef.).

Ella declara que el motivo por el cual estudia su carrera es “saber más de mi cultura y también conocer más culturas” (Gloria, ci.). Motivos como éstos son difíciles de articular explícitamente con los contenidos a abordar en educación media, a la cual a veces se puede acudir como algo inevitable, como un medio para un fin, pero menos como una elección para aprender algo que se desea. Es más probable –aunque muchas veces tampoco es así– que ingresar en la universidad y particularmente en determinada carrera, haya sido mediado por una decisión personal acorde con ciertos intereses propios. Éstos no siempre se reflejan en todos los contenidos de las asignaturas, pero es más fácil que en este nivel así suceda, que en el nivel previo; por lo tanto, es más factible que esos contenidos sean percibidos como importantes y merecedores de esfuerzos para aprenderlos.

Al llegar al bachillerato, [...] tenía que leer varias veces, para poder comprender lo que estaba leyendo al igual que muchas palabras que no conocía, entonces era muy rara las veces que consultaba un diccionario, porque no le tomaba suficiente importancia como para saber el significado (Gloria, ef.).

Resulta paradójico y pudiera ser descorazonador, que al estudiar lo deseado se puedan enfrentar calificaciones más bajas que las que se habían obtenido con esfuerzos menores en niveles educativos previos.

Contando algunas experiencias de los compañeros pude contrastar los resultados de las experiencias de muchos, en la preparatoria se tienen excelentes notas, los trabajos siempre son calificados dependiendo de cómo se escriba (ortografía y sintaxis) o de la extensión de algunos trabajos pero casi nunca se tomaba en cuenta cuál era la opinión del alumno en el texto, la crítica del texto o un análisis a profundidad (Sandra, ef.).

En otros casos, para los bachilleres que no encuentran sentido a sus estudios y/o a las recompensas escolares, ni siquiera es fundamental obtener buenas notas, basta con aprobar para seguir adelante.

En la preparatoria se oía decir entre los compañeros que solo entregaban sus trabajos “para pasar la asignatura” [...] y los alumnos se conformaban con una calificación mínima pero aprobatoria y así se iban pasando los semestres, lo que a diferencia de la preparatoria vivimos en la universidad [...] sobrevivir en la universidad no es “irla pasando” o, como se dice comúnmente entre los estudiantes, “pasar de panzazo”, sino aprender a salir fortalecido de las dificultades³ (Sandra, ef.).

Así me parece que lo van entendiendo muchos universitarios, a partir de un punto en que pueden reconocer que hay algo que les interesa aprender, pero a veces –Sandra cree que es en la mayoría de los casos– esto todavía no ha ocurrido al momento de ingresar a la universidad.

³ Cita sin referencia en el ensayo de Sandra, que corresponde a una lectura del curso de Roberto de Gasperin *Sobrevivir en la Universidad: Manual para la excelencia del Estudiante*.

En la mayoría de los casos se presenta esta actitud, la mayoría de los alumnos solo asisten a la universidad con el claro pensamiento de “aprobar la asignatura u obtener una calificación alta sin importar los contenidos que se adquieran al final del semestre (Sandra, ef.).

Y haci como yo. Muchos de mis compañeros no vemos mas alla no actuamos por nuestra propia iniciativa de decir quiero conocer mas, por tal razon dentro de un aula cumplimos solamnte para pasar la materia y quedarnos con eso si saber que mas decia tal tema es por razon que ya nos debemos ubicarnos en que lugar estamos y que ya no somos unos niños de primaria.

Y demostrar que podemos dar mas de lo que uno cree (Blanca, ef.).

Un reto inicial de la educación superior entonces es que los alumnos puedan descubrir que los contenidos de su formación profesional, a los cuales se accede en gran parte mediante la lectura y la escritura, pueden ser realmente significativos para ellos, que no sirven solamente para tener calificaciones, sino que hay algo más valioso que éstas. Así, cuando se quiere “conocer más”, leer y escribir pueden ser gratificantes aunque no sean fáciles, lo mismo que muchas otras actividades humanas. No se trata tanto de leer porque nos guste hacerlo en sí mismo, sino porque es un camino al conocimiento que deseamos. Lo mismo se podría plantear de la escritura cuando se comprende que esta también puede ser una vía para la construcción del conocimiento y no sólo para su evaluación y/o acreditación. Por lo anterior en el curso de Lengua y prácticas del discurso académico me pareció pertinente programar una lectura que planteara diversas formas de aproximarse al aprendizaje en general y a la lectura que se realiza en la escuela en particular. Se trató de un fragmento de un capítulo titulado “El aprendizaje desde la perspectiva del alumno” en un libro de Entwistle (1988), quien fuera de los pioneros en plantear dicha perspectiva. En ese capítulo se exponen enfoques de aprendizaje⁴ manifestados por los alumnos:

⁴ El autor retoma los enfoques “profundo” y “superficial” de la obra de su colega Ference Marton.

Las investigaciones sobre el aprendizaje desde la perspectiva del alumno llaman la atención hacia la importancia de la *intención* en el aprendizaje. Un *enfoque profundo* supone la intención de comprender, y el intento de relacionar la información entrante con la experiencia y los conocimientos previos a fin de extraer significados personales. En el *enfoque superficial*, la intención consiste en satisfacer los requisitos de la tarea, lo que conduce a memorizar únicamente lo que se cree que exige el maestro. El *enfoque estratégico* también se centra en los requisitos de evaluación, aunque con la intención de obtener las notas más altas posibles mediante tiempo y esfuerzo. [...] El *interés* o la motivación intrínseca facilitan el enfoque profundo, mientras que la *ansiedad* o el miedo al fracaso induce a un enfoque superficial. La *necesidad de rendimiento* se vincula con el enfoque estratégico (Entwistle, 1988, p. 80).

Puede entenderse que la motivación del enfoque estratégico, estipulada como “necesidad de rendimiento”, es extrínseca, pues la calificación perseguida es algo externo o disociable del conocimiento en sí mismo, a pesar de que el ideal es que haya una relación estrecha entre el conocimiento logrado y la nota escolar. En la motivación intrínseca, en cambio, lo más estimulante es conocer, independientemente de la calificación que se obtenga. En la actividad de leer para aprender, como se ha dicho, la motivación intrínseca puede ser la de aprender, no es indispensable que también sea la de leer.

Una importante aclaración es que “sería erróneo dar la impresión de que los estudiantes pueden clasificarse como profundos o superficiales. Sus enfoques varían en cierta medida de una tarea a otra y de un maestro a otro” (Entwistle, 1988, pp. 66 y 67).

LAS GANAS DE APRENDER SON LAS QUE TE LLEVAN A TOMAR UN OBJETO QUE TENGA LETRAS

*Nuestra tesis es que el aprendizaje
–especialmente el de la lectura–
debe dar al niño la impresión de que
a través de él se abrirán nuevos
mundos ante su mente e imaginación.*

BRUNO BETTELHEIM Y KAREN ZELAN

El epígrafe proviene de una obra clásica (Bettelheim y Zelan, 1983, p. 56) en la que se plantea, como lo expresa una contraportada de la obra, que “la enseñanza de las primeras letras no puede limitarse a proporcionar técnicas para descifrar la escritura, sino que debe también introducir al niño en el mundo fascinantes de la palabra escrita”. Aunque esto se refiere a la educación infantil y a las “primeras letras”, parece necesario tomarlo en cuenta también para la enseñanza de las letras subsecuentes, a través de toda la escolaridad, a fin de presentar en ella retos con sentido seductor, en vez de actividades para “tontitos” –retomando la expresión de Blanca ya citada en el capítulo anterior. Pero los docentes de educación superior no podemos remediar lo que se hizo en niveles previos, ni debemos limitarnos a lamentarlo, sin presentar alternativas para contribuir a

que los alumnos no sólo comprendan sus lecturas, sino que descubran nuevos e interesantes mundos a través de ellas y, por lo tanto, las valoren y las quieran estudiar, involucrando en este proceso de construcción significativa del conocimiento también a la escritura, la oralidad y otras formas de expresión. Muchas de las experiencias sobre la lectura y la escritura en niveles previos a la universidad, que relatan los alumnos de esta obra, no son estimulantes; pero la educación superior es una nueva oportunidad que maestros y alumnos tenemos que considerar para relacionarnos de otra manera con la lengua escrita en la apropiación del conocimiento —ahora se trata del conocimiento profesional. Este nivel puede ser particularmente propicio para que los estudiantes quieran vincularse a los textos escritos, a partir de identificar en ellos un camino para ir construyendo lo que quieren ser en su vida como profesionistas. Por lo tanto, la tarea de la alfabetización académica no solamente es la de proporcionar técnicas, sino que debe articularse a la construcción del sentido que las actividades de leer y de escribir pueden tener para los estudiantes en el contexto específico de su carrera; no descarto que los universitarios tengan que construir al mismo tiempo el sentido que puede tener para ellos formarse en determinada profesión, aunque es posible que algunos descubran o confirmen en este proceso que no se han inscrito en una carrera deseada.

Encuentro en los ensayos finales de mis alumnos que cursaron Lengua y prácticas del discurso académico en 2015 incluidas cuestiones sobre las ganas de aprender, el compromiso, la motivación y la responsabilidad en relación a la lectura y la escritura. Voy a presentar sus ideas y las mías al respecto, teniendo como marco para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior lo ya planteado hace tiempo por Bettelheim y Zelan para las primeras letras, es decir, que no debemos olvidarnos de vincular el mundo de lo escrito a lo deseable para los sujetos en proceso de formación.

En un primer apartado rescataré con entusiasmo la idea de una alumna acerca de lo que son las ganas de aprender y el compromiso con los proyectos de vida, ligados a una profesión, los que otorgan

un buen estímulo para involucrarse con la lectura y la escritura académicas. Tener ganas, claro está, es tener motivación.

En un segundo apartado comentaré ideas de otros alumnos sobre la motivación para leer y escribir, principalmente la relacionada a la demanda de que los profesores la proporcionen. Lo cual no riñe con la responsabilidad de los estudiantes, según ellos consideran.

LEER EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En el curso de Lengua y prácticas del discurso académico en 2015 se incluyó el último capítulo y las conclusiones de una obra enfocada a ayudar a los estudiantes a “sobrevivir en la universidad” (Gasparín, 2002). El autor no escatima al señalar que hay que enfrentar dificultades al estudiar en la universidad, pero considera que sobrevivir en ésta “no es ‘irla pasando’ [...] sino aprender a salir fortalecido de las dificultades” (p. 55). Habla de la importancia de identificar metas, de emprender acciones para acercarse a ellas y para alcanzarlas, de evaluar si tales acciones logran su objetivo y de ajustarlas si es necesario (pp. 56-58). También indica que una meta debe respaldarse con motivos personales fuertes y que debe asumirse un compromiso consigo mismo y con la institución, considerando que éste no admite excusas y va más allá del mero interés (pp. 58 y 59).

Me parece que en el ámbito universitario cabe esperar que los estudiantes tengan como meta adquirir una formación básica, junto con la certificación correspondiente, para ejercer una profesión; asimismo, que dicha meta se nutra de poderosos motivos personales. Si esto ocurre existirán ganas de aprender. La lectura y la escritura académicas pueden ser difíciles, pero puede salirse fortalecido cuando se realizan con ganas de aprender.

Blanca (ef.) dice: “las ganas de aprender son a¹ las que te llevan a tomar un objeto que tenga letras”. En efecto, las ganas de aprender

¹ Sobra esta “a”.

son el motor de la alfabetización académica, la fuerza que no sólo hay que emplear para realizar actividades de lectura y escritura, sino aquella que en muchos casos será necesario propiciar, por parte de los profesores, para que esté presente en los alumnos. Esto implica para los primeros, ayudar a los segundos a descubrir o a consolidar una imagen interesante de los temas y prácticas de la profesión que estudian, así como a construir una identidad profesional. En este caso, no estoy planteando la lectura recreativa, sino la lectura y escritura para aprender, entendiendo que este aprendizaje debe ser interesante, aunque no siempre resulte fácil.

Blanca, como otros universitarios, siente la lectura y la escritura como un “problema”, pero inspirada en el reconocimiento de quién es y de quién quiere llegar a ser, del compromiso que tiene consigo misma y con sus metas de formación profesional, puede identificar que “lo primordial es tener conocimientos” y por lo tanto se empeña en conseguirlo y no se desanima ante los retos de la lengua escrita. Ella declara que estudia la LEI “porque mi meta es recuperar mi cultura a que no se pierda, que no se pierda mi lengua, y que todos los niños indígenas para ellos no sea un trauma cuando ingresen a la escuela sino algo bello” (Blanca, ci.). Una meta así puede otorgar una fuerte motivación para sobreponerse a muchos problemas:

Un estudiante puede superar esas problemáticas en el que uno se encuentra, para poder ser un gran lector y escritor ya que la carrera de educación indígena abarca principalmente esos dos ámbitos sin olvidar que lo primordial es tener conocimientos para poder desenvolverse en cualquier ámbito en el [que] uno se encuentre y los libros pueden darte esas herramientas.

Ahora [en los inicios de una carrera universitaria,] uno esta a tiempo para poder ver mas allá si a uno se le hacia aburrido leer, cambiara su manera de pensar [...] Saber quien eres y que esperas de ti habla mucho de ti, la vida te pone obstáculos pero uno debe enfrentarlos y superarlos. [...] *El problema de la lectura y escritura parte del estudiante cuanto empeño le tome. Partiendo con la ayuda del guía que es el maestro* [...] yo soy un ejemplo de dicha problemática, pero sigo aquí con mi meta en mente que busco y porque estoy aquí.

Así como yo y como otros estudiantes están pasando hoy en día por el mismo problema pero recordar que lo primordial es el COMPROMISO CON UNO MISMO (Blanca, ef.).

MOTIVACIÓN DOCENTE Y RESPONSABILIDAD DICENTE

A pesar de lo relevante del compromiso personal, Blanca valora que la motivación que puede dar un docente es también muy importante y critica, según interpreto, la actitud de los maestros que no consideran en su labor cuestiones como éstas, por creer que no son propias ya de la educación superior:

Para solucionar este problema con la lectura y escritura con estudiantes universitarios es dar herramientas que realmente sirvan y den un giro a nuestras vidas, motivarnos, los docentes no tienen ninguna necesidad de realizar esto ya que ellos ya están trabajando con personas adultas, y que esto ya se nos hubiera enseñado pero por muchas u otras cosas no fue así (Blanca, ef.).

El compromiso con uno mismo implica, en casos como el de Blanca, involucrarse en un proyecto de formación profesional, pero en otros puede coincidir o no con el interés en ser universitario:

A los alumnos que no practican ni la lectura ni la escritura como algo cotidiano, deben reflexionar que están en un nivel académico que requiere de su esfuerzo diario y que los logros que en la Universidad se alcanzan nunca son gratis, es necesario ser recíprocos y comprender que son adultos y como tales, nadie, debe exigirles que sean responsables y cumplan con los trabajos asignados, si encuentran demasiado molesto realizar cualquier actividad que les encomiendan los profesores, entonces deberían analizar si lo que quieren realmente es una carrera universitaria u otro proyecto (Rosario Barragán, ef.)

Asumirse como estudiante universitario es aceptar una responsabilidad que requiere de un esfuerzo cotidiano en actividades como

la lectura y la escritura. Esto será muy difícil si no se inspira en un compromiso sentido como propio, en un interés de llegar a ser cierto profesionalista.

José enumera muchas cosas que influyen en el rendimiento académico:

Existe multitud de claves que ayudan a desarrollar hábitos para un estudio más eficaz y así lograr mejores resultados académicos, los factores que influyen en el rendimiento académico son, sobre todo: las condiciones ambientales y las condiciones personales.

La iluminación, ventilación, ruidos, la fatiga y el cansancio, etc. son agentes que intervienen en la concentración y atención del estudiante. Asimismo, interviene la motivación por el objeto de estudio y la predisposición del alumno, por lo que se han de dejar a un lado los problemas personales y atender a la materia (José, ef.).

Yo destaco lo que corresponde a la motivación por el objeto de estudio, por la carrera que se cursa. A mi parecer, esto no es una vocación innata, sino una construcción que se realiza con vivencias, entre las cuales, aquellas que corresponden al inicio de una carrera pueden ser fundamentales. Es frecuente que los alumnos indiquen la necesidad de motivación, aunque no siempre es claro si la conciben vinculada a este objeto; en cambio, suelen señalar que es algo que necesitan recibir.

Como nosotros no estamos acostumbrados a leer, esto también es responsabilidad del docente en motivarnos a leer o mostrarnos diferentes libros para ver algo que nos guste porque a lo mejor si lo hojeamos solo para ver que trae y después nos aburre y lo dejamos, pero estos se debería empezara desde la primaria (Gloria, ef.).

José lo plantea así:

El profesor debe ayudar a gestionar el proceso de aprendizaje del alumnado motivándoles y entusiasmandoles en un trabajo de búsqueda y una actitud

constante de aproximarse a las fuentes de nuevos conocimientos [...] Lo que se debe hacer en la universidad es motivar a los estudiantes para mejorar en la escritura así como en la lectura (comprensión lectora), ya se mencionó anteriormente que los docentes deben de aplicar nuevas estrategias para que los alumnos presten más atención a la lectura y escritura, es cierto que uno como alumno tiene la gran responsabilidad de adquirir esos conocimientos autónomamente (José, ef.).

Según esta visión, la universidad y los profesores deben motivar a los estudiantes a leer y escribir, incluyendo la formación de actitudes de búsqueda de fuentes de conocimiento; los maestros pueden lograrlo con estrategias para desarrollar la atención de los alumnos.

José, a diferencia de Gloria, no sólo plantea la necesidad de un agente motivador, también indica que el alumno debe tener responsabilidad. Otra compañera suya opina igual:

La problemática de la no comprensión lectora es algo muy complejo porque abarca más la iniciativa de uno mismo, claro también la intervención del profesor u compañeros porque el profesor es quien te da herramientas para que tu aprendas como hacer las cosas, quien te da motivación para este proceso pero [...] estudiar entonces no solo es ir a la escuela y sentarse, tener una matrícula, credencial, sino motivación, dedicación. También pude aprender que todo esto nos lleva a tener alternativas y con ellas poder atacar la problemática que se nos presenta en las lecturas, alternativas que también son del esfuerzo propio no hay más (Dora Patricia, ef.).

Hilda lleva al extremo el papel del estudiante en la motivación, pues para ella el reto de leer y escribir en la universidad “simplemente es cuestión de querer y de tener VOLUNTAD” (Hilda, ef.). Sin embargo, otras cosas que ella misma expone en su ensayo final del curso en cuestión nos hace pensar que no lo concibe tan simple, incluso llega a reconocer los límites de la voluntad cuando plantea que “existen programas y talleres de lectura y redacción, pero aun siguen faltando mas motivaciones personales para recurrir a estas

ayudas, posiblemente se puedan implementar como exigencias” (Hilda, ef.).

Después de esta exposición de puntos de vista en los cuales destaca cómo muchos estudiantes reconocen que tienen necesidades de una motivación por parte de sus profesores para realizar actividades de lectura y escritura, queda la duda de cómo conciben esta motivación y si detrás de estos requerimientos no pudiera haber cierta ingenuidad. Sea como sea, está claro que su necesidad puede estar presente al mismo tiempo que el reconocimiento de una responsabilidad propia. Esta responsabilidad es un deber ser que puede derivar de la imagen que tienen del rol de alumnos, pero me atrevo a pensar que sería mas sólida si estuviera arraigada principalmente en el deseo de aprender.

Por otra parte, están las respuestas que los docentes puedan ofrecer a la demanda de motivación de los alumnos para leer y escribir, lo cual rebasa la idea de circunscribir la alfabetización académica a una tarea para apoyar la adquisición de habilidades para leer y escribir mejor en un contexto profesional. Una mala opción sería dar oídos sordos a esa petición suponiendo que a los estudiantes universitarios ya no les corresponde ser motivados y que deben ser simplemente responsables para cursar una carrera que supuestamente eligieron. Tal vez puedan esclarecer cómo imaginan los alumnos la motivación que requieren y analizar si es posible atenderla en sus términos. Pero también es posible que los docentes contribuyan significativamente motivandolos a leer y escribir cuando –parodiando al epígrafe del capítulo– los auxilian para descubrir que estas actividades les pueden abrir nuevos mundos fascinantes o la perspectiva de inscribirse en éstos como actores, es decir, cuando los ayudan a ver lo valioso que pudiera ser establecer un compromiso personal con una profesión.

LAS PALABRAS DESCONOCIDAS: UN HITO QUE HAY QUE REBASAR

*Para ser letrado no basta con conocer las palabras;
debe aprenderse cómo participar en el discurso de
una comunidad textual. Y eso implica conocer
qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse
y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción.*

DAVID OLSON

No es muy sorprendente considerar que “el alumno en la educación media-superior y superior frecuentemente, no entiende el significado de las palabras que lee”(Liliana, ef.) o plantear que “muchas veces las palabras que no conocemos hace que no entendamos bien el texto” (Blanca, ef.), pero el asunto trascendental es qué podríamos hacer al respecto tanto alumnos como docentes e incluso la institución. Este capítulo no tiene una respuesta acabada, pero contribuye a la posible construcción de alternativas dando elementos para apreciar cómo los estudiantes perciben este problema e identificando las limitaciones de su perspectiva.¹

¹ Sería muy conveniente que pudiéramos saber también las ideas y prácticas de los

Aunque la bibliografía en español con orientaciones para la lectura y la escritura en la universidad ya es mucha y va en aumento, el asunto del léxico ignorado no ocupa un papel relevante en ella, lo cual contrasta con la gran preocupación por el tema, asociado a las dificultades en la lectura, por parte de los estudiantes cuyas voces se rescatan en este trabajo. Esta divergencia puede ser consecuencia de que los alumnos perciben con cierta simpleza los procesos de lectura y atribuyen demasiado las dificultades lectoras al desconocimiento de palabras, lo cual sólo es una parte del problema. Por eso me ha parecido importante elaborar un capítulo sobre el tema de las palabras desconocidas, con el objetivo de responder a las preocupaciones de los alumnos y dar una pista para redimensionarlas.

Por otra parte, en las opiniones recabadas en los ensayos finales de los alumnos que cursaban la asignatura de Lengua y prácticas del discurso académico, parece que el uso del diccionario era la única alternativa para enfrentar las palabras desconocidas en los textos que tenían que estudiar, procedimiento que no veían como muy apetecible, pero que consideraban que debería asumirse con disciplina y responsabilidad en una acción paralela e integrada a la actividad de leer.

En este capítulo se recordará que el desconocimiento del vocabulario no es privativo de la lectura, pues también existe en la oralidad, y eso es un asunto que requiere reflexión respecto de los planteamientos habituales que centran las posibilidades lectoras en el de éxito o el fracaso al estudiar. Se planteará que recurrir siempre al diccionario ante una duda lexical es una estrategia cuestionable; que las palabras de un texto pueden ser importantes en menor o mayor grado, que por lo tanto no todas merecen la misma atención; que hay momentos en que es más oportuno esclarecer su significado y que para hacerlo existen otras alternativas adicionales al empleo del diccionario. También se verá que entre quienes cursan la LEI hay algunos que no tienen como LI el español, y que por lo

docentes al respecto, sus fortalezas y sus debilidades.

tanto, pueden necesitar más apoyo debido a la cantidad de vocablos que desconocen. Además se apreciará cómo el conocimiento del vocabulario es similar a la punta de un iceberg en los mares de la lectura y de la vida académica ligada a ellos, debajo de la cual existe una enorme masa de cuestiones invisibles de las que es necesario tomar conciencia para no zozobrar; de allí el sentido del epígrafe, que remite a algunas de esas cuestiones, tal vez las más importantes. Al abordar esto en relación a los procesos de lectura, recordaré que ellos no son los únicos mecanismos de construcción de significado.

El capítulo también mostrará alternativas para enfrentar las dificultades de vocabulario de los alumnos, discutiendo en particular la lectura en clase y las modalidades que puede adquirir.

LAS DIFICULTADES CON EL VOCABULARIO Y EL USO DEL DICCIONARIO

Alfonso Ramírez (2006), en un estudio realizado en la UPN, preguntó a estudiantes de 2° y 8° semestres de las carreras de Pedagogía y Psicología “¿Qué actividades realiza para comprender textos?” y encontró en las respuestas

que uno de los más importantes obstáculos para la comprensión es el desconocimiento de lenguaje técnico, o como dicen los estudiantes, de los “tecnicismos”. De ahí que no sea sorprendente que uno de los recursos más empleados sea consultar el diccionario (pp. 60 y 61).

La lectura individual de un texto complejo puede ser auxiliada [según los alumnos consultados, incluso los del 2° semestre] por la consulta de diferentes fuentes: textos del mismo autor, libros y revistas sobre el mismo tema, y los diccionarios generales y especializados (p. 83).

Este investigador marca como “excepcional” la respuesta de una alumna

que es la única que plantea que el éxito de sus intentos de comprender el texto depende de la búsqueda de palabras en el diccionario. En cambio es más

común que los estudiantes consideren la posibilidad de acudir a alguna persona, al maestro o a compañeros, además de consultar uno o más diccionarios (2006, p. 83).

En la misma universidad, unos 10 años después, pero en el 2º semestre de la LEI, mis alumnos reiteran el uso del diccionario como recurso para la comprensión de las palabras desconocidas en los textos que tienen que leer, pero al contrario de los discentes del estudio citado, no hablan de consultar diccionarios especializados, ni a otras obras y casi todos ignoran la posibilidad de apoyarse en otras personas. Es posible suponer que hay diferencias habituales en la población que se inscribe a una u otra carrera aun en la misma universidad, principalmente entre los que cursan la LEI y los que lo hacen en otras carreras.² Puedo notar incluso grandes diferencias en los distintos grupos de alumnos en la misma licenciatura en la que he sido docente. Dora Patricia nos relata cómo las palabras desconocidas dificultan sus actividades de lectura y las de sus compañeros:

Tenía muchas dificultades para leer, [...] leía demasiado lento y [...] en cada párrafo que leía había de dos a tres palabras que en mi vida había escuchado y claro me daba el tiempo de buscarlas en el diccionario pero eso me quitaba demasiado tiempo para proseguir con la lectura[...] mis compañeros y compañeras de grupo, me comentaban que les aburría la lectura por ser muy larga y no continuaban leyéndola, que no entendían muchas palabras y no se tomaban la molestia de buscarlo en un diccionario (Dora Patricia, ef.).

Ante esto, cuando ella elabora un listado de “alternativas para una mejor comprensión lectora”, incluye “buscar palabras en el diccionario que no se entienda[n]”(Dora Patricia, ef.). Además describe

² Cabe señalar que hasta la fecha los aspirantes a la LEI realizan procedimientos para ser admitidos que incluyen un examen, pero éste es distinto del que resuelven quienes desean ingresar a las otras carreras en la misma universidad.

cómo, desde su punto de vista, en la universidad se va construyendo una nueva forma perdurable de acercarse a la lectura que incluye la búsqueda de las palabras desconocidas.

Leer en la universidad no es algo que traes o ya sabes hacerlo sino que es algo que se va adhiriendo a ti poco a poco con constancia, con interés, con el tiempo que se le dé, con la búsqueda de palabras incomprendidas, en si el leer es un proceso largo que te acompañara el resto de tus días (Dora Patricia, ef.).

Desde esta perspectiva las palabras desconocidas se buscan en el diccionario a partir de la iniciativa propia, la cual parece ser también un componente del ser estudiante universitario, incluso debe ser de manera exhaustiva: “buscar todo aquellas palabras que no conozcamos en el diccionario, etc. son puntos que tienen que salir de nuestra iniciativa propia”(Dora Patricia, ef.). También Gloria expone un punto de vista similar en el cual “tomarle suficiente importancia” a la búsqueda de términos desconocidos en el diccionario parece ser parte de “lo propio de un estudiante en la educación superior”, ya que es algo que está a su alcance y por lo tanto es su responsabilidad.

Al llegar al bachillerato, [...] tenía que leer varias veces, para poder comprender lo que estaba leyendo al igual que muchas palabras que no conocía, entonces era muy rara las veces que consultaba un diccionario, porque no le tomaba suficiente importancia como para saber el significado [...] Esta en nosotros mismos en corregirlo en tratar de leer, buscar lo desconocido en diccionario o en internet (Gloria, ef.).

De esta manera, la lectura académica, la lectura universitaria, parece inseparable del uso del diccionario; leer responsablemente en este nivel es hacerlo con un diccionario:

La lectura de textos de este grado implica un alto nivel de comprensión para poder acceder al aprendizaje del tema, por lo tanto siempre es recomendable el

uso de cualquier tipo de **diccionario**, es obligación del alumno tener siempre a mano un diccionario de cualquier tipo para localizar palabras desconocidas. [...] Algunos argumentan que no tienen a mano un diccionario para consultarlo cada vez que se encuentran con una palabra nueva. Otros dicen que no tienen internet en casa para estar buscando significados. El caso es que si no se entienden algunas palabras, por una u otra razón, tampoco se hace mayor esfuerzo por saber que significan, empezando por preguntar a los docentes durante la clase.

En mi experiencia, funciona muy bien el hecho de tener funcionando la computadora mientras leo en casa, y de este modo, si encuentro alguna palabra desconocida, inmediatamente la tecleo en el diccionario electrónico. [...] Una opción sería descargar un diccionario para tenerlo a la mano aunque no haya conexión a internet.

Creo que esta es una forma práctica de comprender todo lo que dice una lectura, sin dejar pasar palabras y términos que nos resultan nuevos y desconocidos (Rosario Barragán, ef).³

Rosario, además de incluir en su exposición lo que parece un consenso sobre la necesidad y obligación de leer con el apoyo de un diccionario a fin de entender, nos aporta una sugerencia para tener siempre disponible un diccionario pese a que no se tenga internet, aunque esto opera cuando se tiene una computadora propia y este no es el caso de todos los alumnos de este curso.

Un punto que Rosario señala de paso, pero que a mí me ha parecido importante subrayar, es que para esclarecer el vocabulario no sólo se puede contar con el recurso del diccionario, sino además con el de preguntar a los docentes. Sólo ella y otra compañera suya, Blanca, hablan de esta posibilidad; yo me interrogo si esto sucede porque es algo demasiado obvio, que no vale la pena especificar o si es algo que se considera como poco útil o poco factible. Revisando las narraciones que nos comparte Blanca de sus experiencias en

³ Las negritas son del original, aunque el orden del texto no corresponde a éste. El subrayado es mío.

diversos cursos de la licenciatura, parece que, por lo menos en su caso, resulta una posibilidad que se frena por pena o por desánimo; pena por mostrar la propia ignorancia; desánimo porque los docentes pueden no mostrarse cooperativos en este asunto.

Me da pena comentar no comprendía algunas palabras que venían en las lectura [...] Las investigaciones que el maestro pedía eran complicadas de entender por las palabras que no entendía y era más mi flojera de investigar en el diccionario, entonces lo dejaba inconcluso aunque no le hubiera entendido pero al maestro le daba igual ya que él no tenía la necesidad de enseñarnos palabras y su significado. [...] las lecturas traen muchas palabras que se complican poder comprender aunque investigue y vuelva a leer me e dado cuenta que necesito ayuda o más comprensión (Blanca, ef.).

El primer párrafo de este testimonio parece indicar que se trata de una actitud de inhibición por pena para participar en clase, en la actividad de comentar una lectura cuyo vocabulario no ha quedado claro; tal vez no se considere la posibilidad de externar las dudas de léxico en la clase, al sentir culpa de no haberlas resuelto personalmente consultando el diccionario.

En el siguiente párrafo hay el reconocimiento de una falta de la alumna, aunada a una del profesor, pues ella no hizo la investigación del sentido de las palabras que no entendía en la tarea solicitada y el maestro es considerado como alguien que no está dispuesto a aclararlas –aunque queda la duda de en qué sustenta esta última apreciación, incluso de cómo iba a saber el docente qué términos era necesario explicar. Sea como sea, en la postura de Blanca, no es claro a quién corresponde la responsabilidad de aclarar el vocabulario: ¿al docente, al alumno o a ambos? ¿haciendo qué cada quién y en qué momento? Una interrogante así puede paralizar, implica no saber qué se le puede pedir al maestro y en qué circunstancias. En mi opinión, sería conveniente que los estudiantes compartieran con los docentes sus vivencias frente al cúmulo de palabras desconocidas y negociar con ellos la forma de enfrentar el problema y las

responsabilidades de cada quién –esto es construir y explicitar un contrato didáctico–. Por supuesto, esto implica profesores que acepten e incluso promuevan este tipo de comunicaciones. Una obra como esta puede contribuir a que los encargados de la enseñanza estén alertas para detectar y prevenir estas dificultades.

Voy a suponer que, en el último párrafo citado del testimonio que estoy comentando, se trate de que Blanca, quién realiza la actividad de investigar las palabras incomprendidas, lo haga en el diccionario, y que cuando se da cuenta de que requiere “más ayuda o comprensión”, éstas sean por parte del maestro; más ayuda para entender los significados de las palabras en cuestión, así como mayor comprensión para entender y no descalificar la misma necesidad de ayuda. Si acaso esto no fue lo que quiso decir Blanca, bien puede ser la situación de muchos estudiantes. Lo que tal vez esté atrás de todo esto es la insuficiencia del recurso de consultar el diccionario para aclarar las palabras, principalmente las que corresponden a las disciplinas académicas propias de una carrera.

Otro libro que le ha dedicado un pequeño capítulo al asunto del vocabulario, expone varias estrategias posibles antes de tener que consultar el diccionario:

Quando te encuentres con una palabra desconocida:

1. Busca su significado por el contexto.
2. Vuelve a leer el párrafo y busca su significado a través de la puntuación.
3. Divide la palabra en partes. Revisa las partes, identifica si te son familiares.
4. Echa mano de los prefijos latinos.
5. Divide la palabra en sus raíces griegas.
6. Si después de seguir todas estas estrategias no puedes definir la palabra: Consulta el diccionario (Argudín y Luna, 2006, p. 122).

Desde luego, dependiendo de los conocimientos previos del lector (sobre etimologías por ejemplo), algunas de estas estrategias les serán accesibles y otras no, por lo menos sin enseñanza.

LAS LIMITACIONES DEL DICCIONARIO

Rosario dice

Muchas veces he escuchado de mis compañeros referirse como “lenguaje muy técnico” a algunas palabras que no conocen y que no saben lo que significan dentro de las lecturas indicadas. En ocasiones concuerdo y en otras no, pues me parece que lo que llaman lenguaje técnico es en realidad el lenguaje formal y terminología propia de la disciplina que estudiamos (Rosario, ef.).

Pero el reto de entender las palabras no solamente ocurre frente a las expresiones desconocidas, sino ante aquellas cuyo sentido esté por dilucidarse, aunque no siempre el receptor esté consciente de ello. Enfrentarse a vocablos desconocidos nos ayuda a estar al tanto de no haber comprendido; en cambio, cuando nos encontramos con palabras que ya nos resultan familiares –ya sean palabras comunes o terminología especializada a la que nos hemos acercado en cierto contexto–, estaremos más propensos a caer en la ilusión de entender un texto sin haberlo logrado.

Adler y Doren distinguen entre *palabras* y *términos*, lo cual nos ayuda a ahondar en los retos comunicativos del vocabulario y en las limitaciones del diccionario:

Un *término* no es lo mismo que una *palabra* [...] una palabra puede tener múltiples significados [...] Si el autor la utiliza con un sentido determinado y el lector la entiende de otro modo, se puede decir que entre ellos ha habido un intercambio de palabras pero que no han logrado coincidir en los términos [...] Para que la comunicación se lleve a cabo satisfactoriamente, es necesario que las dos partes utilicen las mismas palabras y *con los mismos significados*; en definitiva, que lleguen a tener términos comunes [...] no existen palabras que no sean ambiguas [...] un término es una palabra empleada sin ambigüedad. [...] una palabra puede ser el vehículo de *múltiples* términos, y un término puede expresarse con *múltiples* palabras (2000, pp. 106 -108).

Los diccionarios están repletos de palabras, casi todas ellas ambiguas en el sentido de que poseen diversos significados [...] No encontramos términos en los diccionarios, si bien estos contienen los materiales para formarlos. Los términos sólo se dan en el proceso de comunicación, cuando un escritor trata de evitar la ambigüedad y el lector le ayuda intentando seguir el uso que aquél hace de las palabras. Por supuesto, existen múltiples grados en los que se puede conseguir este objetivo (p. 107).

Así pues, un diccionario es una herramienta que puede tener sus limitaciones para esclarecer las palabras desconocidas en general, pero sobre todo cuando se trata de términos propios de una disciplina o rama del conocimiento. Por una parte, en un diccionario común podemos enfrentarnos a definiciones que nos remiten a otras palabras que hay que rastrear, así como a diversas acepciones entre las cuales no siempre es claro cuál es la pertinente; pero además hay términos especializados cuya acepción no corresponde a las incluidas en este instrumento o que pueden estar ausentes del mismo. Por otra parte, pocas veces tendremos disponible un diccionario especializado y actualizado respecto del enfoque disciplinario necesario, porque hay que recordar que frecuentemente hay enfoques en pugna al interior de las disciplinas.

Una alternativa que tampoco es suficiente, pero que amplía las posibilidades de acción, es acudir a otras fuentes documentales menos estrechas que los diccionarios, principalmente en internet, dada la facilidad de su acceso, por ejemplo Wikipedia; aunque uno de los retos que se enfrenta usando estos recursos es valorar la seriedad de la información localizada.

Ante las insuficiencias de la estrategia de acudir al diccionario para buscar el vocabulario desconocido, los alumnos en cuestión no consideran otras alternativas, sólo contemplan un esfuerzo en que la voluntad de aprender los lleve reiteradamente al limitado instrumento. Solamente encuentro un SOS no muy vigoroso en el planteamiento de Blanca de necesitar ayuda a pesar de haber acudido al diccionario. Es necesario entonces que los estudiantes tomen

conciencia de las limitaciones del diccionario y consideren otras formas para comprender las palabras desconocidas. Esta conciencia puede ser un elemento para perder la pena de no haber comprendido y solicitar socorro a los maestros o a otras personas.

Cuando los estudiantes han vivido trayectorias escolares en que han sido ridiculizados frecuentemente, estar en la universidad representa el reto de superar la vergüenza de participar, lo cual implica empoderarse y asumirse como sujetos en proceso de aprendizaje que no saben muchas cosas, pero que desean aprender –generalmente– y que tienen el derecho de recibir la enseñanza pertinente. A veces, el proceso puede implicar descubrir que hay muchos profesores en la universidad dispuestos a ayudar sin ofender –aunque la valoración de lo que es ofensivo pasa por las subjetividades. Al parecer, la propia desvalorización y los sentimientos de vergüenza ocurren frecuentemente en alumnos indígenas bilingües, pues desafortunadamente es muy probable que hayan enfrentado escuelas con prácticas discriminadoras de diferentes actores, como es el caso de la misma Blanca:

Desde el prescolar recuerdo que yo no podía grabarme el abecedario ya que no comprendía lo que la maestra decía ya que ella hablaba español y yo otomí tampoco sabía escribir mi nombre me daba miedo ir porque mis compañeros se burlaban (Blanca ef.).

CÓMO ENFRENTAR EL RETO DE LAS PALABRAS DESCONOCIDAS EN LA LECTURA

Las palabras desconocidas son percibidas por los estudiantes, obviamente, como un obstáculo para la lectura; recíprocamente, una lectura es difícil en función de las palabras que resultan extrañas. Pero a esta visión habrá que añadirle que hay formas distintas de leer, mismas que pueden facilitar o dificultar la lectura, y que ésta va más allá de entender las palabras, incluso que “comprender” no es el máximo resultado posible de leer. Cuando perseguimos objetivos

al leer, cuando nos preguntamos, ¿comprender para qué?, entonces también nos podemos plantear, ¿cómo leer esto para lograr aquello?, como un paso previo a simplemente leer e ir recabando comprensión paso a paso, palabra por palabra, para quién sabe qué o tal vez para pasar una materia que se cursa, pero, ¿para qué se cursa? Se trata de concebir que las estrategias son posibles en la lectura, así como que éstas no son técnicas para repetir en cualquier texto, sino planes de acción y procesos a la medida de sus características, de los propósitos que se persigan y de las circunstancias correspondientes para interactuar con tal texto.

Es muy amplia la literatura sobre las estrategias de lectura o la lectura estratégica, asunto que se desarrolló en el siglo anterior; Isabel Solé expuso en 1992 un estado de conocimiento de esto en una obra que pudiera considerarse por muchos como muy accesible y que es una obra aún vigente para saber más del asunto.

En este apartado no abordaré el tema de las estrategias de lectura con amplitud. Me voy a circunscribir al asunto que nos atañe principalmente, que es el desconocimiento de vocabulario por estudiantes de educación superior y a las relaciones que ello mismo puede tener con los procesos de lectura. Para esto recurriré principalmente a una obra clásica ya citada, la de Adler y van Doren (2000),⁴ que puede vincularse con la lectura académica y que aún hoy en día resulta muy sugerente al respecto, aunque no se remita del todo a la perspectiva de las “estrategias de lectura” y no use este término.

A la mayoría de las personas se les ha enseñado a prestar atención a lo que no entienden, a recurrir al diccionario cuando topan con una palabra desconocida, a una enciclopedia u otro libro de consulta cuando encuentran una frase o una alusión incomprensible [...] pero cuando esto se hace *prematuramente*, ocurre que se obstaculiza la lectura en vez de contribuirse a ella (pág. 50).

⁴ La primera versión de la obra, que posteriormente ha sido actualizada, data de 1940.

Entonces, no solamente hay que notar que el diccionario tiene sus limitaciones para aclarar significados, sino además, hay que prevenir respecto a la idea de que al esclarecer todas las palabras incomprensibles en un proceso lineal de lectura, se logrará una comprensión satisfactoria de un texto. Por una parte, la comprensión de la lectura no es la suma de la comprensión de las palabras de un texto; por otra, la construcción de significado de un texto puede tener mejores resultados si se toma conciencia de que puede haber diferentes formas de leer, unas más adecuadas que otras, en función de alcanzar un propósito ligado a la lectura.

Adler y van Doren (2000) sugieren que es conveniente abordar los textos difíciles mediante aproximaciones sucesivas, las cuales iniciarían explorando sistemáticamente las obras con la finalidad de aclarar su tema, propósitos y estructura; continuarían leyendo “por entero sin detenerse a buscar de inmediato los aspectos que no se entienden” (p. 50), hasta culminar con “una lectura cuidadosa, completa, buena, en realidad la mejor posible [...] en un tiempo no limitado” (pp. 32 y 33). Para llegar a realizar esto último exitosamente es conveniente haber hecho lo previo.

Cabe notar que en la mayoría de los casos, la situación de los universitarios no les permitirá realizar una lectura sin preocuparse del tiempo requerido, sino que tendrán que leer muchas cosas disponiendo de tiempo limitado. En esas circunstancias les convendrá asignar más o menos tiempo para determinados textos o segmentos en función de objetivos y prioridades. Aun así, en muchos casos convendrá hacer una lectura más detallada –aquí puede haber grados de detalle y partes seleccionadas– después de una exploración del texto y de una lectura superficial del mismo.

A partir de lo visto anteriormente en esta capítulo, la idea implícita sobre los procesos de lectura que manifiestan algunos de los universitarios en cuestión, cuando hablan de afrontar el vocabulario que desconocen, parece corresponder a que lee bien quien galopa de entrada, línea tras línea por el texto, con el diccionario en la mano para saltar cualquier obstáculo; concepción proclive a

tirar de la silla a quien lo intenta o a ahuyentar preventivamente la intención de leer a profundidad, dado que se ignoran otras alternativas para lograrlo. Esto coincide con los intentos agobiantes de leer “bien”, buscando entender todo de entrada, acudiendo para ello al diccionario, pero terminando culposamente con el abandono de la lectura y/o del uso del diccionario.

Una lectura estratégica implica, entre otras cosas, otorgar distinta importancia a diferentes elementos del texto que se abordan, entre ellos las palabras, en función de los objetivos que se persiguen con la lectura, pues estos ayudan a seleccionar las palabras y los segmentos de texto a los cuales hay que poner más atención respecto de otros, incluso hasta pueden descuidarse sin lamentar demasiado.

Las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas muestran que [... entre otras cosas] a partir de lo que se sabe y lo que se busca, el lector enfoca su lectura hacia determinados sectores del texto y deja ir la información que considera irrelevante [...] Ahora bien ¿cómo funcionan los principios generales de la comprensión en una clase universitaria de los primeros años [...] ? [...] Dado que carecen de conocimientos específicos sobre los textos y carecen de las categorías de pensamiento de la disciplina en la que se han empezado a formar, los alumnos no saben qué buscar en la bibliografía y se pierden en la maraña de información que contiene, sin lograr distinguir lo que es central para la materia de lo que es accesorio (Carlino, 2005, pp. 68-71).

Volviendo al asunto de las palabras,

el lector puede estar seguro de una cosa: que no todas las palabras que utiliza un escritor son importantes. No sólo eso, también puede tener la certeza de que la mayoría de ellas no lo son. Solo las palabras que emplea en forma especial son importantes para él, y también para los lectores. Por supuesto, no se trata de una cuestión absoluta, sino de gradación. Las palabras pueden ser más o menos importantes, y lo único que debe preocuparle al lector es el hecho de que en un libro algunas palabras tienen más importancia que otras (Adler y van Doren, 2000, p. 111).

Dado lo anterior, conviene más identificar las palabras importantes y aclarar su sentido, que intentar, al menos en principio, entender todo el vocabulario de una obra. Esto implica, por supuesto, el reto de descubrir cuáles son las palabras importantes para los propósitos que se persiguen en la lectura, en qué momento aclararlas, con qué recursos y hasta qué punto.⁵

LAS PALABRAS DESCONOCIDAS NO SÓLO ESTÁN EN LA LECTURA

El conocimiento que se ha ido produciendo por la humanidad se ha ido organizando en distintas disciplinas teóricas como pueden ser la antropología, biología, comunicación, didáctica, filosofía, física, entre otras. Cada disciplina tiene términos especializados que le son propios. Por otra parte, la división del trabajo en las sociedades ha llevado a la gente a asumir diversos roles según sus ocupaciones, algunas de ellas reconocidas como “oficios” o como “profesiones”, las cuales también se caracterizan por un manejo especializado del lenguaje. Uno de los retos de formarse como profesionalista es el de apropiarse del lenguaje especializado propio de las disciplinas y prácticas de su actividad. Ese lenguaje, entre otras cosas, se caracteriza por contener muchas palabras que no son de uso común. Pero ese mismo lenguaje no se expresa únicamente en textos para ser leídos, sino también en manifestaciones orales.

Recapitulando las referencias de los estudiantes universitarios sobre el desafío que les impone la ignorancia de vocabulario, éstas casi siempre se presentan asociadas al reto de leer; sólo en un caso encuentro una ligada al reto de escribir –pero en una composición que debe alimentarse de la lectura– y al de conversar sobre el texto leído; igualmente, una sola vez encuentro una alusión a la situación de escucha, cuando Carmen dice “incluso los maestros manejan muchas palabras que no las entendemos” (ef.) y es probable

⁵ Quien quiera saber más de cómo proceder al respecto, puede acudir al capítulo 8 de la obra que he venido citando de Adler y van Doren.

que tales palabras también estén vinculadas a los textos que se leen en las asignaturas. Esto sucede en un contexto donde las prácticas institucionales privilegian la lectura respecto de otras posibilidades para el aprendizaje.

Todos los profesores compartimos la idea de que leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia [...] Es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina. La información que los docentes comunicamos oralmente es solo una pista, un organizador, un puente, una introducción para que ellos puedan dirigirse a las fuentes de donde sus enseñantes han abrevado. Dicho en otros términos: es necesario que los alumnos lean la bibliografía, no basta con los apuntes que toman. Y es preciso que lo hagan de forma comprometida, en recurrentes instancias, aprehendiendo lo *importante* que tienen los textos *para* una determinada asignatura.

Sin embargo, resulta común la queja de los profesores acerca de la escasa y deficiente lectura de los estudiantes. [...] La preocupación por lo poco que leen o lo mal que comprenden suele estar acompañada de una inactividad docente. Esperamos que lean y que entiendan *de determinada forma* pero no solemos ocuparnos de enseñarles que lo hagan. Leer queda como tarea sólo a cargo de los estudiantes. Su comprensión no resulta orientada por nuestra experiencia. La lectura que realizan nace huérfana (Carlino, 2005, pp. 67-68).

Por otra parte, Jorge Tirzo plantea y critica la hegemonía de la lectura en la universidad:

Para acceder al conocimiento los caminos pueden ser ilimitados, pero una vía importante para acercar a los alumnos a aquél dentro del contexto universitario es la lectura. [...] Conocimiento y lectura se convierten en imágenes asociadas, podríamos decir complementarias, quien quiere conocer, tiene que leer.

Esto parece obvio, pero es más que eso, es una imagen social que ha tomado dimensiones de mito (Tirzo, 2001, p. 44).

Cabe notar que las palabras que no se entienden en una lectura tendrán poca posibilidad de entenderse solamente por escucharse. En este sentido, el problema de la incomprensión lexical no puede circunscribirse al ámbito de la lectura, pues también está presente en la comunicación oral. Producir textos académicos grabados en vez de impresos no sería la solución para “comprender”; incluso los impresos pueden ser mejores para favorecer la comprensión, pues facilitan regular tanto la velocidad como la trayectoria de lo que se aborda, aunque esto es posible cuando el lector ha desarrollado cierta pericia para realizarlo estratégicamente.

La situación es muy distinta en la comunicación oral cuando está presente la posibilidad no solamente de escuchar, sino de interactuar para aclarar la comprensión de lo que se dice; interacción que también puede suceder cuando se lee en clase –principalmente entre los alumnos y los profesores, éstos como mediadores de las lecturas–, así se favorece la comprensión del texto en turno. Es la interacción posible –aunque hay que notar que ésta puede ser de calidades diversas–, pero no la sola oralización de un texto, la que puede contribuir a mejorar la comprensión de la lectura en general y de su vocabulario en particular.

La lectura en solitario aumenta la necesidad de acudir al diccionario, con una alta probabilidad de acabar en consultas infructuosas y/o fatigosas dadas las limitaciones del mismo. En cambio, la lectura realizada en clase con la ayuda pedagógica –mediación, andamiaje– de un docente o al menos de alguien más experto en el tema, es decir, una lectura que se realiza propiciando la interacción entre docente, alumnos y texto, puede reducir a algo excepcional la necesidad de consultar el diccionario, pero además contribuye al enriquecimiento, contextualización e interpretación de los textos y a la movilización de sus saberes hacia acciones profesionales, incluso la elaboración de nuevos discursos.

No debe entenderse que para aprender hay una dicotomía de hacerlo a través de la lectura o a través de la escucha. La lectura realizada, o al menos comentada en clase, es un ejemplo de cómo lo

oral y lo escrito pueden combinarse en las situaciones de aprendizaje. Además, hay que notar que el aprendizaje no sólo se produce al recibir mensajes orales o escritos, sino que el expresarse oralmente y/o por escrito pueden ser poderosas formas que apoyan la construcción y transformación del conocimiento y no se limitan simplemente a decirlo o mostrarlo. Bereiter y Scardamalia (1992) en particular, han expuesto dos modelos explicativos de los procesos de composición de los escritores novatos y expertos, que son, respectivamente, el modelo de “decir el conocimiento” y el de “transformar el conocimiento” que se tiene durante la actividad de escribir.

Expresarse en los ámbitos académicos requiere del manejo de un lenguaje especial, incluyendo lo relativo al vocabulario. Carliño y Fernández dicen que en la educación superior “un rasgo que aparece como novedoso es la exigencia de precisión, pertinencia y especificidad disciplinar de lo que debe escribirse, requerimiento que a veces aparece denominado por los alumnos como *vocabulario*” (2010, p. 10). Este reto implica, pero también rebasa, al conocimiento de la terminología.

En suma, las cuatro habilidades lingüísticas pueden ser medios para conocer, si bien en las prácticas de enseñanza contemporáneas en las universidades latinoamericanas el hablar, escuchar y escribir se organizan casi siempre alrededor de la lectura –aunque tal vez esta hegemonía se esté desplazando hacia la escritura. El discurso académico requiere de un vocabulario especializado en todas estas habilidades, los términos desconocidos pueden presentarse tanto en la lectura como en la escucha, los vocablos especializados pueden necesitarse tanto en el discurso oral como en el escrito.

CASOS CON MÁS DIFICULTADES DE VOCABULARIO

Todos los alumnos universitarios tienen que aprender nuevos lenguajes, los de las disciplinas y prácticas de la profesión en las cuales

se están formando. El desafío no se diluye por estudiar en la “lengua materna”. Sin embargo, quienes estudian en una “segunda lengua” que no dominan en lo común, enfrentan un doble reto: el de apropiarse de dicho lenguaje especializado, al mismo tiempo que el de seguir aprendiendo el lenguaje común.

En la LEI hay algunos estudiantes que necesitan mucho más apoyo en términos de apropiación de vocabulario porque su español es aún limitado; han logrado ingresar a una universidad en que todas las clases del plan de estudios de su carrera ocurren en español, pero no disponen en la universidad de la posibilidad de clases de esta lengua y tampoco tienen ahí algún un apoyo especial para su situación. Carmen manifiesta:

En la lectura que nos dan en todas las materias los maestros se nos dificulta analizarlas ya que en la mayoría de estas lecturas podemos encontrar muchas palabras que no estamos familiarizados con ellos y que desconocemos su significado (Carmen, ef.).

Ya hemos visto que esta experiencia es normal entre quienes estudian en su propia lengua materna, debido a que ingresan a campos de estudio y actividades profesionales que poseen sus lenguajes específicos, mismos que la gente ajena a tales campos poco conoce. Sin embargo, no es de extrañar que el desafío se agudice en los casos como el de Carmen, en los cuales los alumnos realizan sus estudios en un idioma que no dominan completamente:

Para nosotros⁶[nosotros⁶] como alumnos que provenimos de un pueblo originario es muy difícil lidiar con el ambiente universitario y más cuando nosotros durante mucho tiempo hemos luchado cada día que pasa por aprender el español, por todos los niveles educativos que hemos pasado, y como no tenemos como lengua materna el español, es muy difícil, ya que en la universidad nos dan las clase en español, hay varios conceptos que nosotros como estudiantes

⁶ La autora emplea a veces el vocablo “notros” y a veces “nosotros”.

desconocemos e incluso los maestros manejan muchas palabras que no las entendemos.

Y nueros [¿nuestro?] vocabulario del español es muy pobres, ya que durante mucho tiempo lo que hacemos es memorizarnos muchas cosas de lo que viene en los libros pero no sabemos que significa y mucho menos sabemos analizar un texto se nos dificulta. [...] Nosotros a pesar de que ya pasamos por diferentes niveles educativos en donde nos daban clase en español nuestro vocabulario es muy pobre en cuanto a las palabras, no manejamos palabras muy complejas (Carmen, ef.).

Por otra parte, no es difícil suponer que quienes tienen muchas dificultades con la comprensión del vocabulario de los textos de académicos rehúyan sus lecturas y, por lo tanto, también el socializar comentarios en torno a estas, lo cual a su vez impide que enriquezcan su acervo lexical:

Dice, siempre habrá dificultades dentro de la materia, mi compañero anónimo 1 que te dejan trabajos donde tienes que tener un vocabulario amplio, yo pienso que si no tengo el vocabulario amplio es porque no leo y porque no socializo (compañera anónima 1 referida por Gerardo, ef.).

Las dificultades a las que alude esta alumna corresponden a escribir con el vocabulario apropiado al tema, el cual proviene de la lectura y de las fuentes que alimentan los trabajos universitarios.

ALTERNATIVAS FRENTE A LAS PALABRAS DESCONOCIDAS POR LOS ALUMNOS

Ya se planteó la posibilidad de realizar una lectura interactiva en clase como un medio para identificar y aclarar el vocabulario más relevante; también ya se apuntó que es aconsejable no dar la misma importancia a todas las palabras en un texto. Ahora bien, hacer esto último puede facilitarse si el maestro orienta la identificación de los

términos cruciales en base a su experiencia sobre el tema y, mejor aún, si además puede ejemplificar procesos de lectura en los cuales se van identificando dichos términos en base a las mismas pistas del texto –por ejemplo palabras destacadas o repetidas o usadas en títulos y subtítulos.

Se puede agregar que sería valioso para los alumnos que la intervención de los profesores sobre el vocabulario desconocido en las lecturas no se limitara a la explicación de palabras, sino que también pudiera ayudarlos a inferir significados en base al contexto. Desde luego –convendría que los actores en cuestión tuvieran al menos un mínimo de conciencia de este asunto– la mediación docente no siempre es garantía de un ideal esclarecimiento conceptual inmediato, en parte porque muchos procesos de comprensión requieren tiempo y no basta con la información recibida, sino que se requiere su elaboración.

El llevar a cabo durante la clase lecturas más allá de algunos párrafos selectos, a pesar de que esta práctica pueda ayudar en algunos casos a los alumnos, puede ser polémico por diversas razones, una de ellas, debido al tiempo que puede consumir, lo cual atenta contra las expectativas de cumplir programas amplios en las asignaturas universitarias, pues los mismos se sustentan en la economía de la lectura fuera de clase, la cual ahorra tiempo en las sesiones; emplear mucho tiempo leyendo durante la clase, además de que puede ser aburrido para muchos, puede llevar hasta la hecatombe a los usuales programas de asignatura que incluyen gran cantidad de contenidos, pues demanda sacrificar temas, a fin de abordar, tal vez mejor, a aquellos que sea posible salvaguardar.

Al plantear la lectura dentro de las prácticas discursivas de las disciplinas se modifica el tiempo didáctico. Esta es una decisión difícil ya que los profesores medimos el tiempo con respecto al número de clases y de temas (Fernández, Laxalt y Uzuzquiza, 2004, pp. 106).

Hoy en día, leer en el tiempo de una clase de educación superior es una posibilidad sugerente que puede tomarse en cuenta, pero que

debe medirse cuidadosamente para no abusar de ella. Puede ser una práctica vanguardista, buscando potencializar la interacción de los alumnos con los textos que están leyendo y al mismo tiempo con otros textos ya leídos, con los propósitos buscados y con los puntos de vista del profesor o los compañeros; o puede quedarse en una práctica anacrónica, por ejemplo, cuando se reduzca básicamente a leer en voz alta. Lo uno o lo otro depende no sólo de cómo se realice, sino también de con quienes, pues hay que considerar la posible adecuación de esta práctica según los conocimientos previos de los estudiantes. Así pues, leer en clase es algo que requiere de una experimentación cuidadosa dependiendo del contexto; además, existen múltiples opciones para que los profesores apoyen la lectura de los alumnos sin la necesidad de llevarla a cabo totalmente en clase y, por otra parte, las tutorías son un espacio alternativo donde se puede acompañar la lectura de los dicentes. Pero a pesar de los pesares, la lectura en clase puede ser una posibilidad prometedora para algunos alumnos en ciertos contextos.

Aunque en un curso la mayor parte de la lectura pueda consistir en una tarea para realizar fuera de clase, el docente puede prever algunas de las palabras difíciles para explicarlas, de preferencia previamente, pero también posteriormente.

En cuanto al planteamiento de interrogantes sobre el vocabulario en clase por parte de los alumnos, hay dos situaciones previsibles. Por una parte, está cuando los alumnos presentan al profesor sus dudas de términos, lo cual requiere disposición del docente para aclararlas. Si se trata de textos con mucho vocabulario novedoso para quienes aprenden, y si estos son desinhibidos para expresar sus dudas, el riesgo es que la sesión se convierta en una clase de vocabulario; pero aclarar palabras no es suficiente para enseñar un tema ni para dar cuenta de una lectura y puede llegar a ser un distractor de lo fundamental, por lo tanto requiere medida. Pero por otra parte, ya se ha visto que probablemente el profesor se encontrará con alumnos inhibidos para expresar sus dudas; en estos casos, se puede requerir primeramente de la sensibilidad y del trabajo

docente para descubrir esta situación. Posteriormente, el estimular a sus estudiantes para detectar y plantear sus dudas puede desafiar las concepciones de algunos mentores que consideren que esto es algo impropio en la educación superior.

En cuanto al estudiante, éste debe aprender a responsabilizarse de plantear sus dudas, no sólo de vocabulario; asimismo, ante profesores poco cooperativos, debe aprender a empoderarse para solicitar las explicaciones o ayudas necesarias a las que tiene derecho.

Según lo expuesto, es previsible que no siempre sea fácil para los docentes brindar el apoyo ante el desconocimiento de vocabulario de sus alumnos, más aún cuando se trate de estudiantes bilingües. Asimismo, plantear dudas y demandas de ayuda responsablemente por parte de los estudiantes, puede requerir esfuerzo y habilidad.

Otra cuestión es qué puede hacerse respecto de la enseñanza del vocabulario en un curso de una universidad popular destinado a apoyar el desarrollo de competencias discentes en la lectura y escritura. Lo primero sería confirmar si para sus alumnos se trataría de algo importante que debería ser considerado dentro del curso; después, al programarse los contenidos correspondientes, cabría valorar la pertinencia de incluir entre ellos las limitaciones del diccionario común, la posibilidad de acudir a otras fuentes textuales y personales de consulta, estrategias para identificar las palabras relevantes y para inferir significados en la lectura, actitudes para solicitar la ayuda necesaria, así como la posibilidad de contar con un diccionario disponible en la computadora personal en los casos en que se cuente con ella –sugerencia de una de las alumnas⁷ cuyas aportaciones se han comentado.

Otra posibilidad más para apoyar la solución de dudas de vocabulario podría estar en las tutorías. En el caso de los alumnos que no dominan plenamente el español, la ayuda de pares cuya lengua materna sea el español puede ser un valioso recurso.

⁷ Rosario Barragán.

Para un docente lector de este capítulo, lo dicho en este apartado tal vez pueda resultar, según el caso, ya sea algo conocido y trivial, o bien, constituir una orientación panorámica, un punto de partida para buscar sus propias acciones en torno a las necesidades de sus alumnos. Para los estudiantes, esperaría que lo dicho sea algo que les ayude a entender su situación, incluyendo su relación con los maestros, para no desesperarse y manejarla mejor.

LA LECTURA MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS

Conocer todo el léxico de un texto no garantiza una buena lectura. Este asunto se plantea en este último apartado al vincularlo con la discusión de la posibilidad de la lectura en clase, pero debe quedar claro que es una cuestión que se puede aplicar a cualquier lectura.

Leer un texto académico, ya sea con la mediación docente o sin ella, no es “comprenderlo” a secas, sino en el contexto de acciones y discusiones profesionales, es decir, apropiarse de él como fuente de saberes para movilizar a las situaciones académicas y laborales pertinentes, las cuales varían en las diferentes comunidades de profesionistas, una de ellas, la de quienes se dedican a labores educativas, distinta de quienes tienen otras ocupaciones, por ejemplo, aquellos que laboran en el ámbito de la ingeniería o de la salud.

La intervención del docente enseñando a leer como se lee en una comunidad específica brinda a sus alumnos oportunidades de participar en actos de lectura que él mismo realiza. Es él quien conoce mejor que los alumnos el tema sobre el cual trata el texto y puede aportar las informaciones suplementarias que, sin duda, los alumnos necesitan para comprender la información provista por el texto [...] La lectura conjunta con sus alumnos, el mostrarse como modelo lector, permitir la confrontación de las interpretaciones, brindar elementos que favorezcan la coordinación de la información, señalar aspectos que pasan inadvertidos para los alumnos son intervenciones que contribuyen a superar las dificultades de comprensión (Fernández, Laxalt y Uzuzquiza, 2004, p. 107).

Teniendo el supuesto de que quienes cursan la universidad “ya saben leer”, o ya deben saber hacerlo, llevar a cabo la lectura en clase puede parecer como innecesario, inconveniente en términos de la economía temporal –leer fuera de clases ahorra tiempo en éstas– o incluso un retroceso antipedagógico. Pero abandonar esos supuestos es un paso que está muy lejos de determinar todo lo consecuente.

Sea como sea, no significa pensar a la oralización de textos completos en clase como alternativa indispensable, pero tal vez hay que reconsiderar ocasionalmente esta posibilidad hoy extraña. Aunque la opción de leer en clase se ha de enfocar a la promoción de la reflexión de una comunidad participante sobre lo que se selecciona para leer en voz alta, ya sean fragmentos o totalidades; o sea, a la construcción de un diálogo de los lectores con el texto en turno, mediado por el docente en la medida que sea necesario. No sería raro encontrar que muchos profesores tratan de promover reflexiones y diálogos con el texto después de la lectura, pero parece poco usual y tal vez convenga hacerlo durante o incluso antes de la lectura propiamente dicha.

Leer en clase, para ser productivo, tendría que ser una actividad dinámica que no se limitara al seguimiento lineal de los textos –en silencio o con voz– ni a la aclaración de vocabulario; lo importante debería ser promover el diálogo tripartita en pos de la construcción de significado entre el profesor, los alumnos y el texto; esto implica actividades:

- *Antes* para indicar el propósito de la lectura, explorar el texto, señalar algunos puntos relevantes, aclarar de antemano algunos conceptos.
- *Durante* para verbigracia elaborar preguntas al autor, hacer notar qué puede subrayarse en función de los propósitos, realizar comparaciones con otros textos conocidos, ubicar una forma de pensar en una situación histórica y social, explicar términos.

- *Después* de la lectura propiamente dicha para la elaboración de cuadros conceptuales, la generación de opiniones, la identificación de pautas para una acción orientada por lo expuesto.
-

Antes, durante y después de leer son los momentos reconocidos como necesarios en la didáctica de la lectura (Solé, 1992),⁸ no solamente para llevar adelante una clase basada en un texto, sino además para mostrar a los alumnos aquello que ellos mismos podrán ir aprendiendo a realizar con los textos académicos al ser abordarlos por sí mismos. Sin embargo, las actividades vinculadas a la lectura en estos tres momentos pueden ser muy diversas y es inviable realizarlas todas para cada lectura; asimismo, varias de esas actividades pueden ser llevadas a cabo tanto con una parte del texto como con su totalidad, según se decida.

Es tiempo de concluir este capítulo que inició recuperando la preocupación de los estudiantes por el vocabulario que ignoran y que en consecuencia les dificulta la lectura. He revisado diversas alternativas para que los alumnos enfrenten esta situación que es característica de ser nuevo en un ámbito académico específico o para que los profesores auxilien a los alumnos a lidiar con este desafío. Pero sin desconocer que hay que trabajar en este sentido, entendiendo que la necesidad de apropiación de vocabulario no es exclusiva de las situaciones de lectura, resulta fundamental que quienes se estén formando en una carrera profesional tengan claro que la construcción del conocimiento requiere no sólo de entender vocablos, sino que demanda incorporarse a las prácticas tanto de formación como profesionales que las utilizan; asimismo, que asuman que las acciones de leer, escribir, atender los discursos que se escuchan o también producirlos, son actividades complejas tanto en lo cognitivo y lo afectivo como en lo social –íntimamente vinculados–, que

⁸ Con estrategias recopiladas por la autora que presenta organizadas siguiendo estos momentos.

exigen mucho más que tener disponibles palabras; que la aspiración al dominio de éstas es un hito que hay que rebasar; que hacerlo puede lograrse mejor cuando se tiene consciencia de esta necesidad, que atenderla requiere de un proceso largo y paulatino que hay que enfrentar con paciencia, pero que no es un obstáculo insalvable.

Hay mucha literatura sobre el tema de la llamada *alfabetización académica*, es decir, sobre la idea de que la lectura y la escritura en la universidad requieren de enseñanza y aprendizaje y sobre cómo realizarlos; también hay múltiples publicaciones que, sin estar enfocadas particularmente a la educación superior, presentan ideas rescatables para este nivel respecto de cómo enseñar o aprender la lectura y la escritura. Por esto, no voy a extenderme más aquí en estos asuntos; el sentido de este capítulo ha sido atender una preocupación estudiantil y tal vez también docente, para reorientarla hacia una dimensión más amplia.

Tal vez universitarios de otros contextos tengan otra percepción del reto del vocabulario desconocido, de los desafíos del lenguaje académico y de la forma de atenderlos, pero me parece valioso haber atendido lo propio de los alumnos de una universidad popular, lo cual aspira a ser de utilidad tanto para ellos como para otros casos que puedan ser semejantes.

**DAR VOZ A LOS ESTUDIANTES PARA DIALOGAR.
A MANERA DE CIERRE**

*El uso total de la palabra para todos
me parece un buen lema,
de bello sonido democrático.
No para que todos sean artistas,
sino para que nadie sea esclavo.*

GIANNI RODARI

¿Qué se debe esperar de los estudiantes de educación superior cuando escriben? ¿Qué deben esperar los universitarios de sus escritos que producen en el contexto de su formación? Estas preguntas tienen sentido en una obra que ha retomado por lo menos fragmentos del discurso estudiantil tal como ha sido expuesto.

En este cierre del presente libro voy a exponer algunas ideas con la finalidad de contestar las preguntas anteriores, exponiendo el dilema entre una orientación que en relación a la escritura universitaria priorice lograr textos apegados a la normatividad y otra que dé preferencia a la participación comunicativa de los estudiantes, todo lo cual se complementa analizando el desempeño de los alumnos escritores frente a las posibilidades de su potencial. Enseguida

trataré las dimensiones de la tarea de la enseñanza de la literacidad en la universidad para ubicar los modestos aportes de la obra.

A lo largo de los capítulos anteriores he buscado dirigirme simultáneamente a un público lector de profesores, autoridades y alumnos, pero priorizando a este último, tratando de elaborar un discurso relativamente sencillo. Ahora quisiera abordar este capítulo final con un poco más de complejidad conceptual, para contextualizarlo en los debates teóricos contemporáneos sobre el lenguaje en la educación superior, lo cual es fundamental para académicos y aprendices en el mundo universitario, mismo que debe contar con una atmósfera propicia para la construcción de saber actualizado. Antes de dar paso a lo anunciado, me parece importante recordar que este libro ha sido posible a partir de las aportaciones de estudiantes de diverso origen, casi todos indígenas, entre quienes cabe destacar a los que tienen que estudiar en español sin ser ésta la lengua que mejor conocen. Tomar en cuenta este hecho puede facilitar el reclamo que formularé para aminorar las exigencias normativas en el lenguaje universitario frente a la necesidad de facilitar que la voz de todos los estudiantes sea escuchada. Sin embargo, advierto el riesgo de que pueda interpretarse como una situación particular y el reclamo sea minimizado. Ciertamente los retos educativos han de corresponder en cada caso al tipo de alumnado y lo que es aceptable en un contexto no lo es necesariamente en otro. Sin embargo, a mi parecer, la discusión sobre las prioridades que debe tener la escritura universitaria vale para todos los estudiantes, aunque el punto de partida no sea el mismo para todos y por lo tanto tampoco sea equiparable el nivel de exigencia que se formule para cada caso.

UNA ORIENTACIÓN NORMATIVA VS UNA DEMOCRATIZADORA DE LA ESCRITURA UNIVERSITARIA

Frente a las expectativas que se suelen tener sobre la escritura de los universitarios cabe anotar dos perspectivas que ha distinguido

Theresa Lillis (2017). Una, desde una visión normativa en que destaca la pretensión de obtener productos correctos; otra, desde una perspectiva democratizadora, que entiende como fundamental dar un lugar serio a la palabra estudiantil aunque no cubra todos los parámetros vigentes de corrección, mismos que incluso cabría revisar. Podría decirse que estas visiones no son necesariamente excluyentes, pero el debate se puede avivar si es necesario priorizar alguna de ellas por alguna circunstancia.

En la actualidad, la idea de que es normal que quienes cursan la educación superior necesitan aprender sobre la escritura gana terreno, desplazando a la pretensión de que quien llegue al aula universitaria ya debe contar con una buena escritura –y lectura. Pero al reconocer esta necesidad educativa aún suele ser común priorizar acciones para que los aprendices logren escribir correctamente, despreciando las ideas propias que pueden comunicar si no están inscritas en el canon de forma y contenido.

Se piensa que hay que adquirir un lenguaje académico –lo cual remite a un sujeto pasivo– más que a la posibilidad de desarrollarlo –lo cual corresponde con el reconocimiento y promoción de la agencia del aprendiz– en interacción con una comunidad de aprendizaje. Halliday (1982) en su momento criticó el vocablo de “adquisición” y propuso “un enfoque funcional del desarrollo del lenguaje” –oral y escrito– considerando que “si el lenguaje es para el niño un medio de alcanzar fines sociales –es decir, fines que son importantes para él como ser social– no necesitamos buscar más razones para que lo aprenda” (p. 30) aunque inicialmente puede manifestarse de formas muy elementales y alejadas de la convención.

En la universidad, la función de la escritura todavía suele reducirse a mostrar al maestro la reproducción de aprendizajes, en tanto que la retroalimentación de ésta por parte del mismo mentor suele enfocarse a apreciar si el producto escrito tiene corrección, generalmente en aspectos superficiales, como la ortografía, o limitados, como la coherencia al interior de los párrafos. Pero cuando se propone una “alfabetización académica” más allá de lo anterior ¿no

sería conveniente retomar una perspectiva funcional del lenguaje? Es decir, fomentar que la escritura se vincule tanto a funciones importantes para el estudiante como a su propia voz, aún en circunstancias en las cuales los textos sean imperfectos.

Desde una perspectiva democratizadora, Theresa Lillis, investigadora de las prácticas sociales de la escritura en la universidad, aboga por

la necesidad de construir un imaginario del escribir que refleje tanto un compromiso intelectual como ético para entender el escribir como fenómeno y desde la perspectiva de la política de la participación -¿quién llega a participar, bajo qué condiciones y con qué consecuencias? (2017).

Trabajar como docente priorizando una perspectiva normativa de la escritura puede inhibir a los estudiantes y por lo tanto su desarrollo, su bienestar y su participación social en un enfoque democrático, mismo que no debe ser ajeno a los procesos educativos. Por eso Lillis

propone una perspectiva dialógica de creación de significado [...] esto significa no solo *retroalimentar* los textos de los estudiantes sino *responder* a ellos [...] mientras que la *retroalimentación* asume el texto escrito del estudiante como producto y emite comentarios cerrados, la *respuesta* involucra enfocarse en el texto del estudiante como proceso (2003, citada por Zavala y Córdova, 2010, p. 142).

A mi parecer, retroalimentar es indicar cómo debió ser algo desde la perspectiva de autoridad, en tanto que responder implica, entre otras cosas, el escuchar y validar la voz del escritor en un proceso dialógico. Hay que considerar que

nos interesa nuestra escritura cuando es personal e interpersonal. Bajo capas y capas de resistencia, tenemos una necesidad primaria de escribir. Necesitamos dar belleza a nuestras verdades, y necesitamos decir a los demás: “Éste soy yo.

Ésta es mi historia, mi vida, mi verdad?. Necesitamos ser escuchados. [...] con niños o con adultos [...] nuestra tarea como maestros [en la enseñanza de la escritura] consiste en escuchar y ayudarlos a escuchar (Mc Cormick, 1992 p. 15).

Si la escritura, incluso la académica, no da voz a los escritores, si estos no pueden ser escuchados a partir de lo que escriben, entonces ¿para qué escribir?, o por lo menos, ¿para qué esforzarse en elaborar un escrito?

Lo que los docentes perciben sólo como “deficiencias” en los conocimientos y habilidades de escritura de los alumnos, no se explica sólo ni principalmente por lo cognitivo (conocimiento sobre la lengua y los textos), sino también (y quizás principalmente) por la aversión y resistencia que muchos desarrollan hacia las prácticas discursivas académicas, debido a la imposibilidad de hallar una voz propia y autorizada en un contexto donde el lenguaje y sus condiciones de producción están sometidas a relaciones de poder y saber que descalifican sus conocimientos y prácticas nativas y que suelen silenciarlos en formas abiertas o veladas. Como resultado se anula el deseo de apropiarse de ese tipo de discurso (Hernández, 2017, p. 42).

Si damos voz a los estudiantes de educación superior, ellos pueden expresar cosas como las siguientes: “Cuando te piden hacer textos en la universidad, hay límites y parámetros que tienes que respetar para hacerlos. Y eso de alguna manera no te hace sentir tan libre de decir todo lo que tú quieres decir” (estudiante universitaria, citada por Zavala y Córdova, 2010, p. 113); “La escritura académica es nadie [...] ‘yo no me meto pero yo cuestiono’, eso son los textos académicos” (Paula, citada por Zavala, 2009, p. 353); y “Esto no es lo que yo quiero decir, no soy yo, pero voy a poner lo que me digan que ponga” (Cecilia, citada por Hernández, 2017, p. 48).

Ahora bien, desde una perspectiva dialógica, los profesores no debemos dar oídos sordos a las quejas estudiantiles sobre la escritura académica, aunque tampoco cabe desaparecer a ésta de la

formación universitaria; más bien se trata de emprender un trabajo conjunto para comprender su dificultad, ser paciente por ambas partes ante el largo proceso de aprendizaje que implica, esforzarse por clarificar sus alcances positivos y por reconocer sus limitaciones, tomar consciencia de que se trata de un producto histórico que no tiene que permanecer intacto y que podemos contribuir a mejorarlo; además de aceptar que puede convivir con otras formas de expresión. Por esto

es necesario enseñarles a los estudiantes la literacidad académica de modo mucho más explícito [...] pero no basta con enseñar adecuadamente la escritura académica si es que se silencian, se afectan y se desacreditan las formas de expresión que desarrollan los estudiantes de forma paralela a su vida universitaria (Zavala y Córdova, 2010, p. 145).

Pero lo más importante, como plantea Gregorio Hernández: “No debería interesarnos sólo formar ‘buenos escritores académicos’, sino también y quizás sobe todo sujetos libres, expresivos, reflexivos, creativos y críticos si es posible” (2017, p. 54).

COMPETENCIA Y DESEMPEÑO

Voy a retomar el término “competencia” como lo que alguien es capaz de hacer contando con las circunstancias propicias, en tanto que emplearé el vocablo “desempeño” como lo que alguien hace efectivamente bajo la influencia de múltiples factores condicionantes.

Gracias principalmente a las contribuciones escritas de mis alumnos de la LEI durante el 2015 ha sido posible construir un diálogo para poder responder a ellas en cuanto a su contenido, en un ejercicio no exento de limitaciones, pero tampoco de valor, pues apunta a ser fructífero en la búsqueda de reflexiones y acciones alternativas que nos permitan no quedarnos en el pantano de las

percepciones limitadas de los estudiantes sobre sí mismos o de las lamentaciones docentes e institucionales.

En esta obra ha sido prioritario que estudiantes universitarios pudieran expresar sus puntos de vista sobre sus necesidades académicas, principalmente en relación con la lectura y la escritura. Debo aclarar que no he integrado aquí todos los tópicos que desarrollaron al respecto, sino sólo tres de ellos, que correspondieron a sendos capítulos.

Las expresiones que derivaron de sus escritos, aunque no tuvieron el tiempo necesario para ser suficientemente pulidas para estar de acuerdo con las expectativas sociales predominantes sobre la escritura, tuvieron los suficientes elementos para hacer posible la comunicación. Frente a la costumbre de producir textos exclusivamente para el “gran lector” que es el maestro, con su poder de otorgar calificaciones según lo que se escribe, se abre la posibilidad de que este destinatario lea con una mirada que vaya más allá de las notas que debe registrar para la institución, sea sensible a los contenidos expresados y pueda dialogar con ellos sin que se quede paralizado ante la demanda de mayor corrección. Esto me ha tocado a mí como profesor de estos estudiantes, pero la publicación de sus escritos –aunque en este caso se limite a fragmentos– permite incorporar al diálogo a muchos colegas sensibles ante las situaciones estudiantiles, cuando se trate de docentes que no zozobren ni ante la exigencia de los cánones de escritura ni ante las demandas de las consideraciones a priori sobre las características que deberían traer los alumnos cuando llegan a la universidad.

Si bien es cierto que los alumnos universitarios necesitan aprender mucho sobre la escritura –además de la lectura– es cierto que no siempre sus escritos reflejan el desarrollo de sus competencias comunicativas. Ellos requieren generalmente de condiciones adicionales para mostrar su potencial, tales como el tener la posibilidad –y la conciencia de la misma– de poder hacer cosas deseables con sus palabras, las cuales rebasen el ámbito de la evaluación; el contar con destinatarios más allá del maestro que se interesen en

sus producciones y el disponer del tiempo para elaborar las mismas. Por otra parte, sería conveniente conocer la valoración que tienen los estudiantes en cuestión sobre la normatividad en la escritura.

Antes de analizar un poco más de lo hecho ya en la introducción, sobre cuál fue la situación y los resultados de la misma en las contribuciones de los alumnos para este texto, cabe mencionar cómo estudiantes de la misma licenciatura han realizado escrituras narrativas y expositivas, individuales y colectivas, que han sido publicadas y que se apegan a los cánones aceptados para ello. Una experiencia en un taller extracurricular –es decir, de inscripción voluntaria– en el que participaron jóvenes de 5° y 7° semestre culminó con la publicación de sus relatos autobiográficos (Czarny, 2012); obra que a su vez fue la base para la escritura de un artículo colectivo en el cuál las experiencias se perfilan “para repensar la educación para/con los pueblos originarios” (Colectivo de Jóvenes Indígenas de la UPN, 2015); también cabe mencionar que el libro *Las lenguas originarias de México y sus alfabetos* (Pérez y Cruz, 2011) incluye una serie de trabajos expositivos producidos por estudiantes de la licenciatura en cuestión. A propósito, recomiendo que los alumnos de nuevas generaciones de la misma licenciatura conozcan al menos la existencia de estas obras, en tanto que son testimonio de que la escritura académica convencional está a su alcance y son un estímulo para formarse para la producción de textos de su comunidad académica. Sin embargo, me preocupa que la difusión de la producción estudiantil, que es una acción para darle respuesta, dependa demasiado de ajustarse a los cánones y esto se logre solamente en algunas escasas situaciones excepcionales. Por eso en otra ocasión, he editado un texto para su difusión (Aranda, 2015) rescatando fragmentos escritos por mis alumnos, sin el pulimiento de rigor, que ha tenido buena acogida.

En circunstancias pertinentes –que no siempre se logran–, los estudiantes, no sólo los de educación superior, ni tan solo los que pertenecen a los estratos sociales mejor acomodados, son capaces de realizar escritos maravillosos de muy distinto tipo. Una

magnífica evidencia lo constituye la producción de alumnos de secundaria publicada en lo que podría llamarse un *ejemplar* que resulta *ejemplar*, es decir, en un libro paradigmático, bajo la supervisión de Carlos Lomas (Alumnas y alumnos de 4º de Secundaria Obligatoria. Instituto de Educación Secundaria No. 1 de Gijón. Curso 2013-2014, 2014), quien lo presenta así:

Este libro recoge algunas de las cosas que han ido haciendo con las palabras las alumnas y los alumnos del cuarto curso de la Educación Secundaria [...] Desde poemas hasta instrucciones de uso, desde noticias hasta reportajes, desde relatos hasta comentarios de películas, textos de vanguardia y entrevistas. No solo han sido textos escritos con unas determinadas características formales sino que también, y sobre todo, los han escrito para que sean leídos por otras personas en el contexto de un libro que se imprime, se difunde y se presenta a los medios de comunicación. O sea, estas palabras han sido escritas con la finalidad habitual con que las personas escriben otras palabras y con la voluntad de que sean leídas por otras personas (y no solo por el profesor). (Lomas, 2014, p. 7).

Vale la pena mencionar que el epígrafe de este capítulo de cierre, que nos conecta con una perspectiva democratizadora de la enseñanza de la escritura, ha sido localizado encabezando ese libro. Asimismo, es procedente citar ahora a Carlos Lomas señalando lo que hay que perseguir cuando se trata de aprendizajes lingüísticos:

El objetivo del aprendizaje de una lengua es aprender las destrezas y los conocimientos que nos permiten hacer cosas con palabras en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana. Es decir, aprender a hablar, a escuchar, a leer, a entender lo que se lee y a escribir de forma coherente, adecuada y eficaz (2014, p. 7).

Sin embargo, esta valiosa perspectiva puede problematizarse tomando en cuenta que la adecuación, la corrección, muchas veces corresponden a criterios ideológicos enmarcados en relaciones de poder. Así,

examinar cómo los diferentes grupos lingüísticos y culturales construyen diversos textos en circunstancias diferenciadas, no es suficiente. Tampoco se trata de asumir que diferentes textos son “apropiados” para diferentes dominios sociolingüísticos, como si las convenciones lingüísticas utilizadas en estos espacios fueran dispositivos “naturales” intrínsecamente ligados a sus contextos de uso (Fairclough, 1995). Es importante situar la producción de la literacidad académica en el marco de las relaciones geopolíticas y reconocer que las *formas dominantes de construcción de conocimiento* se vinculan con ciertos grupos sociales que funcionan como “guardianes” del conocimiento en el mundo académico (Canagarajah, 2002) [...] Hablar de usos lingüísticos que son “apropiados” o no para ciertos contextos no hace sino esconder las relaciones de poder que han producido esas convenciones (Zavala, 2009, p. 357).

De todas maneras, quiero insistir en que las limitaciones en la forma de los fragmentos de escritos estudiantiles aquí citados son, en gran medida, el desempeño resultante de la urgencia de producir en los tiempos apesurados de un semestre, atendiendo simultáneamente quehaceres de otras asignaturas y actividades extraescolares; es decir, no son testimonio de dificultades insalvables, sin desconocer que hay otros factores en juego, como la trayectoria escolar y lingüística previa o incluso intereses y actitudes de los sujetos.

Pero lo que me ha parecido fundamental es que esas palabras del aparentemente precario discurso estudiantil muchas veces contienen elementos valiosos que considerar en los procesos de formación, a los cuáles corresponde honrar dándoles una *respuesta* significativa, dialógica, atendiendo a su contenido; en vez de condenarlas a desaparecer en el basurero de los trabajos semestrales aún después de una *retroalimentación* sobre sus fallas de forma y/o contenido. Lo que está en discusión es si las ideas cuya expresión en ciertas circunstancias no puede ser suficientemente pulida, para alcanzar a las convenciones dominantes, merecen ser escuchadas y respondidas, es decir, se trata de sopesar si valen más las convenciones o es más apreciada la democratización de la palabra y el desarrollo de la agencia de los estudiantes. El apego a las convenciones

puede jugar ayudando o estorbando la acción comunicativa según las circunstancias. Desde luego que para un maestro y para muchos destinatarios es más difícil o a veces imposible entender a un alumno que no se expresa convencionalmente, pero no por ello la respuesta dialógica deja de ser una mejor opción que la descalificación. Pero los escritos con carencias en la convencionalidad son muchas veces desacreditados completamente, a pesar de que resultan bastante legibles aunque sea con un esfuerzo adicional del lector y expongan contenidos respetables e incluso meritorios.

Lo anterior no quiere decir que debemos conformarnos siempre con escritos estudiantiles descuidados en sus aspectos formales. En mi caso, hubiera preferido que los trabajos de mis alumnos hubieran tenido mayor cuidado en la forma, que al menos que todos hubieran sido objeto de la aplicación del corrector de Word para la ortografía. Me pregunto por qué en muchos casos esto no sucedió, qué circunstancias, concepciones, actitudes o valores lo propiciaron. Pienso que influyó que no estaba suficientemente claro el proyecto para la publicación, pues mis alumnos sólo sabían –y habían dado su consentimiento– que yo podía retomar sus escritos en producciones académicas. Es decir, tal vez esta situación, no del todo definida o en menor o mayor medida ajena a sus intereses, influyó para que no se tuviera la motivación suficiente. Por otra parte, en el caso de los estudiantes trabajadores, es común que tengan poco tiempo para dedicar a sus tareas universitarias, pero aun no parece que aplicar dicho corrector implique demasiado tiempo. Quede el asunto para la reflexión de los lectores, principalmente de los estudiantes y también para investigaciones posteriores.

Por mi parte, puedo decir que traté de alentar a mis alumnos a no quedarse con revisiones solamente correctivas y principalmente ortográficas de sus textos, a las que Flower, expuesta por Cassany (1995, p. 228) en un texto abordado en el curso, ha identificado como revisiones de novatos en la escritura. Busqué que se priorizara el análisis del contenido sin olvidarse de la estructura global del texto; aunque eso para mí no implicaba ignorar la puntuación y el

resto de la ortografía. Mis propias retroalimentaciones de sus textos tenían esta perspectiva; aunque muchas veces no señalé errores menores porque esperaba cambios mayores en los textos, cálculo que fue acertado pues la siguiente versión que recibía a veces resultaba ser un escrito muy diferente en contenido. Ante esto, lo que es evidente es que faltó un proceso más largo que diera oportunidad a revisiones más puntuales una vez obtenida una versión suficientemente adecuada en contenidos y estructura.

En el curso en cuestión se acudió a la revisión entre pares, o incluso con otros conocidos, lo cual tuvo aportaciones en muchos casos, pero que no fueron suficientes. Ya se ha reconocido hace tiempo que “el impacto favorable de la relación entre los alumnos sobre las variables mencionadas [...] se produce únicamente en determinadas circunstancias” (Coll y Colomina, 1990, p. 339). Yo mismo he observado cómo en contextos de educación superior

posiblemente surjan conflictos entre alumnos en su interacción en torno a la escritura [...] también puede suceder que los alumnos no valoren demasiado las observaciones de sus pares o que no se atrevan a hacer comentarios serios por temor a disgustarlos (Aranda, 2016, p. 113).

La revisión de escrituras entre pares representa un recurso que puede llegar a ser muy valioso, pero que también requiere de un proceso de orientación y enseñanza que implica un tiempo que no será breve.

Sea como sea, lo que me parece imprescindible es que en la educación de todos los niveles, en este caso el superior, se acentúe el propósito de que los alumnos vivan situaciones en que puedan hacer cosas valiosas con sus propias palabras y, por lo tanto, que sus escritos –además de sus aportaciones orales– lleguen a los destinatarios pertinentes, para que tal acción sea posible. Es decir, se trata de superar tanto las prácticas de escribir sólo para obtener calificaciones, como la tradición de buscar escritos correctos antes que comunicaciones trascendentes. En las prácticas sociales hegemónicas,

las faltas de corrección de un texto frente a los parámetros que se han establecido suele ser un impedimento para su publicación, pero cabe discutir si publicar no debería ser más importante que corregir, siempre y cuando los textos sean legibles en grado suficiente. Sin olvidar, vale la pena decirlo una vez más, que lo ideal –pero no indispensable– casi siempre seguiría siendo publicar textos correctos, aunque las normas son productos sociales que pueden cuestionarse e incluso desafiarse o transformarse cuando hay suficiente poder para ello, por lo menos para presentar resistencia; pero lo idóneo sería involucrar a la racionalidad en esto.

LOS RETOS DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

La alfabetización académica ha sido definida como el

proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los estudiantes aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos, que si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. [...] Alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que fragmentan y desvirtúan. Porque depende de una disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes (Carlino, 2013, p. 370).

Me parece importante recordar que la llamada “alfabetización académica” –término que también ha tenido críticas– ha sido formulada desde sus primeros planteamientos en América Latina como

algo que debe involucrar a docentes, dicentes e instituciones (Carlino, 2004). Lo abordado en este libro se inspira en esta perspectiva y confirma su pertinencia. Debido a que ha sido frecuente responsabilizar principalmente al alumnado frente a esta tarea, hay quienes señalan que

Si bien no estamos en contra de reconocer problemas de literacidad en los estudiantes con relación al mundo académico, es importante no situar la solución a estos problemas únicamente en los individuos. El sistema universitario tendría que asumir su responsabilidad en la problemática y reconocer la carencia de estrategias institucionales para enseñar este tipo de lectura y escritura tomando como punto de partida –y como recurso para el aprendizaje– la visibilización y el reconocimiento de las formas de literacidad que los estudiantes traen consigo al acceder a la educación superior (Zavala y Córdova 2010, p.137).

La literacidad académica debería jugar un rol crítico –y no remedial– en la educación superior y esto significa dejar de situar el “problema” de la literacidad académica en los estudiantes de las universidades. En lugar de los discursos del déficit [...] deberíamos asumir que la literacidad académica implica un aprendizaje de nuevas formas de pensamiento y de expresión para los estudiantes, que toman un número de años en desarrollarse y que necesitan ser enseñados de manera mucho más explícita de lo que se suele hacer (Haggis, 2003, p.142) [En las universidades] existe escasa conciencia de cómo las maneras de leer y escribir académicas –construidas en el marco de una tradición intelectual y cultural dominante– colocan obstáculos para los estudiantes que están poco o nada familiarizados con el manejo de la lectura y la escritura desde esta perspectiva en su vida académica. De esta manera, *los “problemas” de los estudiantes con relación a la redacción de textos se suelen centrar en la tildación, en los signos de puntuación, en el léxico y –en el mejor de los casos– en la sintaxis, cuando la escritura académica constituye un tipo de discurso –en el sentido de uso del lenguaje– que implica una manera de construir el conocimiento y de desplegar un tipo de identidad* (p. 139).¹

¹ Las cursivas son del autor.

No basta con señalar la corresponsabilidad de los diversos actores universitarios –institución, docentes y alumnos– para el desarrollo de la escritura, la lectura y otras formas de expresión en la educación superior, ni siquiera es suficiente con enfatizar el papel de la institución y de los docentes. Debemos tomar conciencia de cuáles son las dimensiones del reto educativo y no concebirlo como la atención a un déficit, ni reducirlo a la necesidad de mejorar las cuestiones más evidentes como ortografía y puntuación en la escritura o falta de léxico en la lectura y en la composición.

Tanto profesores como alumnos suelen fijarse en dichas cuestiones evidentes, de ahí que en esta obra se dedicara un capítulo a la inquietud que manifestaron los estudiantes en sus trabajos escritos por el desconocimiento de palabras, misma que es válida y que requiere una respuesta desde la enseñanza. Pero hay que ampliar la perspectiva de lo que implica el desarrollo del lenguaje académico, mismo que no es uniforme para todas las disciplinas del saber y varía según sus géneros.

Un ejemplo de la complejidad que tenemos que afrontar en el desarrollo de dicho lenguaje es el análisis que hace Refugio Nava (2015) respecto de la evolución que se puede ir dando en ensayos elaborados por estudiantes de una Licenciatura de Enseñanza de Lenguas. Este investigador propone siete tópicos para apreciar de dónde a dónde se transita al ir desarrollando un lenguaje académico en la elaboración de un ensayo, mismos que transcribo a continuación según el autor los enuncia:

- a)* El escritor. De estudiante de licenciatura a miembro de una comunidad académica disciplinar.
- b)* El propósito de la escritura. De mostrar lo que se ha aprendido a generar nuevo conocimiento.
- c)* Intertextualidad. De la monoglosia a la heteroglosia.
- d)* La organización del texto y el contenido discutido. De la discusión del tema global fuera del texto a la delimitación de un aspecto del tema dentro de los límites posibles del texto.

- e) Evaluación. Del gusto estético al establecimiento de juicios sobre la solidez de los hallazgos de otros investigadores.
- f) Modalización. De la afirmación contundente a la matización de significados.
- g) El registro y el género. De registros híbridos a intentos de sistematización (pp. 82-93).

Nava enraíza estos tópicos en un marco teórico que considera principalmente la construcción de identidad y el posicionamiento discursivo.

La comprensión de la complejidad del tema de la lectura y la escritura en la universidad aumenta cuando incluye una visión crítica de la meta a alcanzar en tales competencias. Entonces pueden surgir planteamientos como algunos de los ya expuestos cuando citamos a Virginia Zavala y Gavina Córdova (2010) o el que hace Gregorio Hernández (2017) sobre “la escritura académica como experiencia de silenciamiento” en el que se considera “agencia, voz y *ethos* en conflicto”. No voy a ahondar más en el contenido de estas referencias porque el objetivo de mencionarlas solamente es advertir las dimensiones que pueden tener la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la universidad.

REPASANDO Y PROYECTANDO EL CONTENIDO DE ESTA OBRA

Más allá de la discusión sobre la forma de lo publicado, en este libro se ha podido plantear:

- Las diferencias entre las prácticas de lectura y escritura que se dan antes de la educación superior y durante la misma.
- Los retos que las prácticas académicas disciplinares implican para los universitarios, quienes necesitan construir el significado que pueden tener éstas para su formación profesional y en base al mismo motivarse para aprenderlas.

- Un ejemplo de los desafíos, que corresponden a la institución universitaria y a los docentes, para enseñar aspectos de los procesos comunicativos en los cuales los alumnos requieren ayuda; en este caso, el cómo enfrentar el desconocimiento lexical.
- Una discusión final sobre la trascendencia democrática y formativa de construir prácticas sociales que den a los estudiantes oportunidades de agencia mediante la escritura; de que sus producciones escritas tengan escucha y respuesta, de que no sean invalidadas automáticamente por su imperfección formal, incluso para su divulgación.

Las diferencias en la lectura y la escritura entre la enseñanza media y la superior pueden ser muy distintas según cada caso particular, principalmente por las escuelas de procedencia, pero entre los alumnos que acuden a la LEI es común que representen, por una parte, la diferencia entre actividades que deben hacerse para acreditar, que difícilmente tienen un lector y una retroalimentación, y que además no tienen mucha relación con lo que se desea saber, principalmente para “llegar a ser”; por otra, actividades que pueden vincularse a deseos de saber y a necesidades formativas, que probablemente tendrán una retroalimentación. El que los alumnos sepan que es común que cualquier estudiante enfrente dificultades al leer y escribir ante los nuevos retos de tales actividades para apropiarse del saber disciplinario de la universidad, es un alivio a las identidades personales agobiadas muchas veces por la idea de que no son buenos ni lo serán en las actividades de lectura y escritura.

Leer y escribir en la universidad respecto de la escolaridad previa es diferente no sólo desde las demandas de los docentes, sino también desde las posturas de los sujetos dicentes que descubren su motivación para aprender y formarse como profesionistas, en ella alimentan su decisión de enfrentar las dificultades cotidianas en la lectura y escritura, en vez de estacionarse en el desaliento que les puede provocar sentirse que no les gusta leer y escribir y/o que no son capaces de hacerlo adecuadamente.

Pero las competencias de lectura y la escritura en la universidad podrían desarrollarse mejor si las instituciones y sus docentes fueran incorporando en sus labores una atención específica y pertinente de las necesidades que tienen sus alumnos al respecto, mismas que hay que conocer. Un ejemplo, sólo un ejemplo de esto, lo representa la necesidad de orientación a los alumnos sobre sus dudas de vocabulario. Se trata de un asunto fácil de reconocer por parte de docentes y dicentes y que necesita de la enseñanza de procedimientos que aumenten los recursos estudiantiles para enfrentar la dificultad. Sin embargo, no todos los requerimientos para desarrollar el lenguaje en la universidad son fácilmente identificables para los actores de la educación superior, existe el riesgo de tomar en cuenta sólo aspectos normativos y/o relativamente sencillos dejando inadvertidos factores importantes, no sólo de tipo procedimental sino también actitudinal y valoral. A esto se puede sumar el debate sobre las prioridades a atender y la forma de hacerlo, pues aún habiendo identificado metas, muchas veces no es fácil saber cómo alcanzarlas y se requiere de una ardua labor para ir abriendo el camino e identificando por dónde ha de pasar.

Este texto que se acerca a su término solo ha expuesto algunos pocos aspectos ilustrativos de un amplio y complejo fenómeno, en el cual no siempre hay una frontera clara entre el lenguaje académico y el no académico. Tampoco entre el desarrollo lingüístico y el personal, ambos aunados a aspectos formativos en los cuales los procesos identitarios y motivacionales juegan un importante papel. Considero que uno de los aportes de la obra es que contribuye a mostrar la importancia que debe tener en la agenda de la “alfabetización académica” el tomar en cuenta aspectos tales como la trayectoria previa de los estudiantes o como las motivaciones de los universitarios para estudiar, por lo tanto para leer y escribir en el contexto de la formación disciplinar.

La trayectoria escolar varía mucho dependiendo de los sujetos que llegan de la universidad. En el paso desde la educación media a la superior pueden advertirse múltiples aspectos, uno de ellos, que

cabe resaltar, es la diferencia que puede haber entre un camino a través de un puente de continuidad de aprendizajes progresivos, en el mejor de los casos, y, en las situaciones más difíciles, un trayecto que puede requerir de un tremendo salto para pasar de una escuela en la cual predominan tareas en las que no importa mucho elaborar conocimientos, a una universidad que no tiene sentido sin la construcción de saberes, principalmente de tipo profesional. Aunque el tema de las diferencias de la lectura y la escritura según el nivel de estudios ya haya sido tratado, tiene sentido, como se ha hecho aquí, explorar situaciones específicas aunque sea incipientemente. En el caso de quienes llegan a estudiar la LEI a la UPN encontramos que suelen provenir de escuelas que dejan mucho que desear y que no aportan demasiado al desarrollo de la lectura ni la escritura de sus alumnos; aun así, el déficit educativo no debe ser ni personalizado ni ignorado. La “alfabetización académica” no puede ser igual en cualquier circunstancia, pero no puede posponerse porque la universidad, aún en una perspectiva crítica, no tiene más alternativa que emplear el lenguaje académico para emprender las acciones que le corresponden, por ejemplo, no es posible prescindir del acervo de conocimientos expuesto en lenguaje de las disciplinas propias.

En cuanto a la motivación para leer y escribir en la universidad con la finalidad de ir desarrollando en ella el lenguaje académico, lo anotado en esta obra apunta en el sentido de recordar la importancia que puede tener este aspecto, al menos en contextos como el abordado, dentro del panorama de la “alfabetización académica”, para no reducirla solamente a procedimientos.

No obstante, diversos de estos procesos que acabo de mencionar, relativos a cómo leer y escribir, tanto en lo general como en las disciplinas académicas particulares, requieren ser atendidos mediante la enseñanza universitaria. Para ejemplificar la necesidad de esta instrucción he tratado aquí lo relativo a qué hacer ante el desconocimiento de palabras –principalmente en la lectura– lo cual constituye una dificultad frecuentemente mencionada por

los estudiantes. Así, se ha visto un caso concreto de cómo la enseñanza especializada podría aportar a los alumnos procesos que muchos de ellos ignoran y que les pueden ser de gran utilidad. Pero también se ha expuesto que en el rubro del lenguaje escrito hay otras necesidades de enseñanza que atender, algunas pueden ser reconocidas por elementos del alumnado y/o el profesorado, pero otras que muchos de ellos necesitan o necesitamos identificar.

Cabe advertir que el diagnóstico de necesidades y la forma de atenderlas no puede ser algo generalizado para toda la educación superior, sino algo a realizar en cada contexto en particular. En algunos ambientes universitarios habrán de predominar dicentes que han tendido buenas oportunidades escolares y extraescolares de desenvolverse con el lenguaje escrito, aunque aun así hayan de enfrentar el reto del lenguaje disciplinar; pero en otros ambientes encontramos muchas necesidades de mejorar las capacidades de lectura y escritura en general, mismas que ahora deben ser retomadas en el contexto académico para ser atendidas según las particularidades de los lenguajes especializados de las distintas profesiones.

Las necesidades de enseñanza pueden variar, pero el papel de este texto es sensibilizar a sus lectores del apremio de identificarlas y de buscar las alternativas para darles respuesta. La “alfabetización académica” no puede ser una acción homogénea para todas las situaciones, no solamente por la diversidad de campos del conocimiento, sino también por la diversidad de los sujetos, de sus antecedentes de aprendizaje y contextos de estudio.

En la actualidad cada vez más universidades realizan acciones para la enseñanza del lenguaje académico. El abanico de posibilidades incluye cursos curriculares y extracurriculares enfocados a cuestiones de lectura y escritura, tutorías docentes y entre pares, disponibilidad de materiales de apoyo en impresos o en línea, creación de ambientes propicios para avanzar trabajos recepcionales, oferta de cursos en que se vinculan docentes de una asignatura propia de una carrera con especialistas en la enseñanza del lenguaje escrito; algunas instituciones –universidades o facultades o escuelas,

entre otros— han creado en su seno instancias usualmente identificadas como “centros de escritura” que tienen la tarea contribuir a enfrentar el desafío en cuestión. También hay voces, como la ya citada de Carlino (2013), que señalan que la magnitud y complejidad de este reto exige que se asuma que la enseñanza de la lectura y la escritura académicas estén presentes en todas las asignaturas a través del currículum, lo cual implica un profesorado formado para llevarlo a cabo adecuadamente. Por mi parte concuerdo con la pertinencia de este punto de vista, sin menospreciar el valor de las otras acciones, ya sea en el rol de complementos y/o como un camino para ir avanzando hacia la meta deseable. Pero las acciones que se emprendan resultarán mejor si están basadas en el conocimiento de los sujetos a las que están destinadas y a sus contextos.

Las acciones que se realicen serán distintas si se limitan a una perspectiva normativa o si abrevan de una postura en que se priorice políticas de participación en las cuales queden incluidas las voces de los aprendices del discurso académico, incluso cuando no dominen otros cánones de expresión aceptados usualmente como correctos en situaciones no académicas, como es el de la ortografía, que trasciende lo académico.

El principal mensaje de este capítulo de cierre es que, para formarse profesionalmente y como ser humano, la participación en la comunicación es más valiosa que la corrección; que el diálogo situado en el tiempo del ahora es más productivo que la espera para poder decir mejor y correctamente las cosas en momentos futuros, o que la zozobra en el mar de las acreditaciones escolares, aún las aprobatorias, cuando no trascienden formativamente. Esta perspectiva es posible cuando la lectura y la escritura se comprenden en una dimensión sociocultural e histórica, que desmitifica su naturaleza y su neutralidad, para analizar las relaciones de poder en las prácticas sociales en las cuales se inscriben.

Los profesores no debemos olvidar que son las ganas de que nuestros alumnos aprendan en su profesión vinculada al mundo las que justifican que las instituciones y los docentes se vayan

sumergiendo en la complejidad del desarrollo del lenguaje en general, particularmente del escrito y más del académico, para abordarlas desde la enseñanza en sus aspectos motivacionales, identitarios, procedimentales y valorales; asimismo, para sopesar si en este camino –y en qué punto del mismo o en qué circunstancias– conviene priorizar la expresión reflexiva en un entorno dialógico o la corrección. Al asumir de esta manera la complejidad del desarrollo del lenguaje en la enseñanza universitaria es claro que no se persigue bajar el nivel educativo, sino todo lo contrario, pero repensando las prioridades formativas, buscando validar las voces de los alumnos, escuchándolas y dándoles respuesta, siempre y cuando estén comprometidas con la búsqueda del saber profesional y no solamente con la acreditación.

Son las ganas de aprender las que llevarán a los alumnos por estos senderos en el bosque espeso del lenguaje, pero no para saber cualquier cosa, no para acreditar sin más, no para adscribirse a la normatividad lingüística aislada; sino con el objetivo muy diferente de hacer cosas con palabras que tengan trascendencia; con la finalidad de desarrollarse en un proyecto formativo personal y social donde sea posible la agencia de los sujetos y de los grupos sociales, así como el diálogo responsable entre actores.

ANEXO A

TEXTO DE LAS INSTRUCCIONES PARA ELABORAR UN ENSAYO ENTREGADAS A LOS ALUMNOS DEL CURSO DE 2015 DE LENGUA Y PRÁCTICAS DEL DISCURSO ACADÉMICO

Ensayo final

1. Tema

Retos de la lectura y la escritura para los universitarios de la LEI y alternativas para superarlos.

2. Contenido

Puede ser todo lo relativo al tema o un aspecto del mismo, por ejemplo:

- Qué tanto sirve un curso como el de “Lengua y prácticas del discurso académico” para afrontar esos retos y cómo podría ser mejor ese curso o si convendría eliminarlo.
- Qué actividades y/o trabajos se hacen en general en los cursos de la licenciatura de la LEI, qué retos presentan en la

lectura y la escritura y qué alternativas habría de parte de los maestros y/o de los alumnos para superarlos.

- Lo mismo que el inciso anterior, pero enfocado al caso de un curso en particular (no es necesario identificar al profesor pero sí los contenidos de la asignatura).
- Experiencias personales con la lectura y la escritura en la universidad.
- El valor de otras ayudas que los estudiantes pueden encontrar en la UPN Ajusco para mejorar la lectura y la escritura; por ejemplo cursos y tutorías del CAE, cursos y servicios de la biblioteca, el PAEL.

3. Destinatarios

El ensayo debe ser comprensible para lectores ajenos al contexto de la UPN.

4. Elementos y estructura

- El ensayo consistirá tanto en la exposición de un **problema** como en las alternativas para su mejoría o **solución**. No puede limitarse sólo a la exposición de problemas.
- Considerará tanto cuestiones **teóricas** como **experiencias** personales. No debe considerar sólo cuestiones teóricas ni sólo vivencias.
- Presentará **argumentos** para las soluciones que se propongan y para rebatir probables críticas a esas soluciones.
- Incluirá los elementos enlistados en la columna de “movimiento” en el cuadro de la pág. 86 de Sánchez (2013). Los marcados con asterisco son opcionales excepto el de la portada. El desarrollo requiere de uno o más bien de varios subtítulos adecuados.
- El ensayo contendrá una nota firmada en la portada que indique:

En caso de que este texto, o parte del mismo, o de algún otro elaborado por mí en este curso, sea difundido por el profesor

en algún trabajo académico, solicito que esto se haga (completar con alguna de las tres siguientes opciones):

- *anónimamente.*
- *con mi nombre sin apellidos.*
- *con mi nombre con apellido.*

5. Fuentes de consulta

- Deben referirse al menos 5 fuentes de las abordadas en la antología del curso, o también de los materiales adicionales trabajados en clase.
- Al menos 2 libros no abordados conjuntamente en clase.
- Las citas deben ir entrecomilladas.
- Debe quedar claro quién dice cada cosa, tanto cuando se retoman autores como cuando se expresa lo propio.
- Las referencias deben incluir las especificaciones convencionales.

6. Extensión y forma

- Mínimo 8 cuartillas, máximo 12. Sin contar portada, bibliografía y posibles anexos.
- Letra Times New Roman de tamaño 12 con doble espacio de interlineado.
- Las citas deben ir entrecomilladas.

7. Fechas del proceso de elaboración y entregas¹

Abril 30	Planeación
Mayo 4 y 7	Identificación de fuentes adicionales
Mayo 4 y 7	Avances de redacción
Mayo 14	Entrega de versión preliminar (sin introducción y conclusiones)

¹ Las fechas corresponden al año 2015. Posteriormente a la entrega de estas instrucciones se dieron otras adicionales para las entregas de los avances programados.

Mayo 18	Entrega de introducción y conclusiones
Junio 1	Entrega de versión final.

7. Comentarios adicionales

- Para planear tu escrito, recuerda al menos la *Guía para explorar el problema retórico* de Cassany (1995) pág. 55.
- Para revisar tu escrito, recuerda al menos la *Guía de preguntas para revisar* de Cassany (1995), págs. 231-233.
- Ten en cuenta la posibilidad de que otras personas distintas al profesor retroalimenten tu planeación y realización de tu texto.²

² Antes de la versión final, avances de los ensayos fueron leídos y retroalimentados por compañeros de clase y por el profesor.

ANEXO B

DATOS RELEVANTES DE LOS ALUMNOS DEL CURSO DE LENGUA Y PRÁCTICAS DEL DISCURSO ACADÉMICO 2015³

Estos datos fueron recabados en un cuestionario contestado por escrito al inicio del curso y corresponden a los alumnos que elaboraron un ensayo al final del mismo, hubo algunos que no lo hicieron.

No todos esos estudiantes han sido citados en esta obra, principalmente porque sus aportaciones resultaron de más interés para temas que no desarrollé en este libro.

El cuestionario inicial constaba de 40 preguntas, pero no daré cuenta aquí de todas las respuestas a ellas, sino que presentaré en un cuadro para cada alumno 16 rubros que seleccioné como los más relevantes para describirlos en el contexto de este trabajo.

En el siguiente cuadro indico cada uno de dichos rubros en la primera columna y en la segunda la pregunta o preguntas correspondientes del cuestionario inicial.

³ Se trata de los alumnos de un grupo entre los tres que hubo en su generación para cursar la misma asignatura.

Rubros reportados para cada alumno en cuadros subsecuentes en esta anexo	Preguntas de origen en el cuestionario inicial
Sexo	Sexo
Identidad indígena	¿Cuál es tu grupo indígena de origen?
Edad	¿Qué edad tienes?
Entender el español oralmente	¿Qué lenguas entiendes oralmente? (indicar: poco, regular, mucho)
Hablar el español	¿Qué lenguas puedes hablar? (indicar: poco, regular, mucho)
Entender otras lenguas	¿Qué lenguas entiendes oralmente? (indicar: poco, regular, mucho)
Hablar otras lenguas	¿Qué lenguas puedes hablar? (indicar: poco, regular, mucho)
Historia de residencia: Desde cuándo vive en la CDMX	Subraya desde cuándo vives en la Ciudad de México? (Distrito Federal o municipios conurbados): Desde siempre Desde antes que estudiara en la UPN Desde que llegué a estudiar a la UPN
Formación previa	Subraya qué nivel de estudios que tienes Bachillerato Otra licenciatura incompleta Otra licenciatura completa
Experiencia docente previa	En caso de haber sido profesor ¿en qué nivel educativo trabajaste? (preescolar, primaria, etc.)
Presencia de otros familiares con estudios superiores	¿Cuál es el nivel de estudios de tu madre? ¿Cuál es el nivel de estudios de tu padre? ¿Qué familiares tuyos han realizado o están realizando estudios en la universidad (completos o incompletos)? Indica el parentesco (por ejemplo, hermano, tío, prima).
Responsabilidades adicionales al estudio	¿Qué deberes familiares o domésticos realizas cotidianamente y cuánto tiempo a la semana te llevan?
Horas semanales de estudio	¿Cuántas horas a la semana puedes estudiar fuera de clase?
Equipo de cómputo que usa	Escribe en qué porcentaje usas los siguientes equipos de cómputo cuando sólo escribes trabajos escolares ¹ ____ De la universidad ____ De lugares de paga ____ De tu casa ____ Portátil personal ____ Otra 100%
Motivo de ingreso	¿Por qué decidiste estudiar la licenciatura en Educación Indígena?
Principales dificultades para estudiar la LEI	¿Cuáles han sido tus principales dificultades para estudiar la LEI?

¹ Otras opciones exploradas en otros ítems fueron “cuando imprimes trabajos escolares” y “cuando usas internet”.

En las tablas que se presentan a continuación cada página corresponde a un estudiante que contribuyó a la presente obra, excepto las de Laura Sarabia –que no se identifica como indígena– así como Carmen –que si se identifica como indígena– porque no entregaron su cuestionario inicial debidamente y por lo tanto no se tiene su información.

En estas tablas también existen filas que indican “nominaciones”. Éstas corresponden a los sobrenombres elegidos por los autores de los ensayos en cuestión, para ser citados en algunos casos, o pseudónimos seleccionados por mí para quienes pidieron el anonimato o no especificaron su preferencia en este asunto.

En el caso de sexo M corresponde a mujer y H a hombre. CDMX. es abreviatura de Ciudad de México –considerada como área metropolitana, no como entidad federativa.

Algunos datos son retomados de una selección de opción múltiple. El resto son *citados tal como fueron escritos* por los alumnos, según se ha hecho en esta obra. A veces la respuesta no es la esperada, por ejemplo, en algunos casos frente a las preguntas en que se solicitan porcentajes. También puede aparecer “no contestó” para los casos pertinentes.

Nominación	<i>Gerardo</i>
Sexo	<i>H</i>
Identidad indígena	<i>Tojolabal</i>
Edad	<i>20</i>
Entender el español oralmente	<i>Mucho</i>
Hablar el español	<i>Mucho</i>
Entender otras lenguas	<i>tojolabal regular</i>
Hablar otras lenguas	<i>tojolabal regular</i>
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>Desde que llegué a estudiar a la UPN</i>
Formación previa	<i>Bachillerato</i>
Experiencia docente previa	<i>Ninguna</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>No</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	<i>cada vez que viajo a Comitán, realizo trabajos en casa (domesticas)</i>
Horas semanales de estudio	<i>3 horas</i>
Equipo de cómputo que usa	<i>De la universidad = 100 %, De lugares de paga= 0% De tu casa = 0 %, portátil personal= 100%.</i>
Motivo de ingreso	<i>porque es importante saber más de mi cultura en este caso el tojolabal me hace interesante aprender mucho más de mi lengua</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	<i>Estar lejos de mi familia</i>

Nominación	<i>Georgina</i>
Sexo	<i>M</i>
Identidad indígena	<i>Duda (respuesta en cuestionario: “aprender tojolabal”)</i>
Edad	<i>19 años</i>
Entender el español oralmente	<i>poco tojolabal / español mucho</i>
Hablar el español	<i>poco tojolabal / español mucho</i>
Entender otras lenguas	
Hablar otras lenguas	
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>Desde que llegué a estudiar a la UPN</i>
Formación previa	<i>Bachillerato</i>
Experiencia docente previa	<i>Ninguna</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>Tíos</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	<i>en el hogar, cada vez que viajo a Comitán realizo deberes domésticas</i>
Horas semanales de estudio	<i>1 a 3 horas</i>
Equipo de cómputo que usa	<i>De la universidad = %, De lugares de paga = % De tu casa = 100 %, portátil propia = 100%</i>
Motivo de ingreso	<i>Porque me interesa ir a comunidades y poder enseñarles y aprender de las personas indígenas, me gustaría ser maestra.</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	<i>Estar lejos de mi familia</i>

Nominación	<i>Gloria</i>
Sexo	<i>M</i>
Identidad indígena	<i>Nahualt (sic)</i>
Edad	<i>19 Años</i>
Entender el español oralmente	<i>mucho Español</i>
Hablar el español	<i>mucho</i>
Entender otras lenguas	<i>Nahualt mucho</i>
Hablar otras lenguas	<i>Nahualt mucho</i>
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>Desde que llegué a estudiar a la UPN</i>
Formación previa	<i>Bachillerato</i>
Experiencia docente previa	<i>ninguna</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>ninguno</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	
Horas semanales de estudio	
Equipo de cómputo que usa	<i>De la universidad = 100%, De lugares de paga = % De tu casa = 100%, portátil propia = %</i>
Motivo de ingreso	<i>Porque quiero saber más de mi cultura y también conocer más culturas.</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	<i>Al principio había muchas cosas que yo no sabía sobre mi comunidad pero con el tiempo he aprendido varias cosas.</i>

Nominación	<i>Liliana</i>
Sexo	<i>M</i>
Identidad indígena	<i>Tzeltal</i>
Edad	<i>19 años</i>
Entender el español oralmente	<i>Mucho</i>
Hablar el español	<i>Mucho</i>
Entender otras lenguas	<i>Tzeltal regular</i>
Hablar otras lenguas	<i>Tzeltal poco</i>
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>Desde que llegué a estudiar a la UPN</i>
Formación previa	<i>Bachillerato</i>
Experiencia docente previa	<i>ninguna</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>Hermano</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	<i>lavar la ropa cocinar limpiar la casa</i>
Horas semanales de estudio	<i>3 a 4 horas</i>
Equipo de cómputo que usa	<i>De la universidad = 5 %, De lugares de paga= 0% De tu casa = 20 %, portátil propia = 80 %</i>
Motivo de ingreso	<i>Porque es la que yo quiero y le tengo interés, aparte de poder reforzar mis conocimientos y del cómo hacer mejor o mejores las cosas y en mi comunidad.</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	<i>Mi economía, mis conocimientos.</i>

Nominación	<i>Blanca</i>
Sexo	<i>M</i>
Identidad indígena	<i>Otomí</i>
Edad	<i>20 años</i>
Entender el español oralmente	<i>Mucho</i>
Hablar el español	<i>Mucho</i>
Entender otras lenguas	<i>Otomí mucho</i>
Hablar otras lenguas	<i>Otomí mucho</i>
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>Desde que llegué a estudiar a la UPN</i>
Formación previa	<i>Bachillerato</i>
Experiencia docente previa	<i>instructor de CONAFE</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>Ninguno</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	
Horas semanales de estudio	
Equipo de cómputo que usa	<i>De la universidad = 100%, De lugares de paga= 0% De tu casa = 100 %, portátil propia = 90%</i>
Motivo de ingreso	<i>Porque mi meta es recuperar mi cultura a que no se pierda, que no se pierda mi lengua, y que todos los niños indígenas para ellos no sea un trauma cuando ingresen a la escuela sino algo bello.</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	<i>Sobre mi lengua, poder llevar temas con ellas ya que no lo hablo solo lo entiendo</i>

Nominación	<i>Emilia Elizabeth Díaz</i>
Sexo	<i>M</i>
Identidad indígena	<i>Tzeltal</i>
Edad	<i>20 Años</i>
Entender el español oralmente	<i>Mucho</i>
Hablar el español	<i>Mucho</i>
Entender otras lenguas	<i>Ninguna</i>
Hablar otras lenguas	<i>Ninguna</i>
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>Desde que llegué a estudiar a la UPN</i>
Formación previa	<i>Bachillerato</i>
Experiencia docente previa	<i>Ninguna</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>papá, hermanos, tíos</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	<i>lavo y arreglo el cuarto donde rento, fines de semana</i>
Horas semanales de estudio	<i>10 horas</i>
Equipo de cómputo que usa	<i>De la universidad = 95%, De lugares de paga= 5% De tu casa = 90 %, portátil propia = %</i>
Motivo de ingreso	<i>Porque un día no muy lejano quiero ser profesora.</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	<i>No haber crecido en la comunidad y no hablar mi lengua materna.</i>

Nominación	<i>Fermina Ramírez Rosales</i>
Sexo	<i>M</i>
Identidad indígena	<i>Chinanteco</i>
Edad	<i>37 años</i>
Entender el español oralmente	
Hablar el español	<i>regular</i>
Entender otras lenguas	<i>chinanteco mucho</i>
Hablar otras lenguas	<i>chinanteco mucho</i>
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>Desde que llegué a estudiar a la UPN</i>
Formación previa	<i>Otra licenciatura incompleta</i>
Experiencia docente previa	<i>Si</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>Ninguno</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	<i>visito a mi familia cada 15 días</i>
Horas semanales de estudio	<i>10 horas</i>
Equipo de cómputo que usa	<i>De la universidad = 80 %, De lugares de paga= 20% De tu casa = %, portátil propia = %</i>
Motivo de ingreso	<i>Porque trabajaba en educación indígena y se me hizo interesante adquirir más herramientas de enseñanza aprendizaje sobre ese campo.</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	

Nominación	<i>José</i>
Sexo	<i>H</i>
Identidad indígena	<i>Mazahua</i>
Edad	<i>21 años</i>
Entender el español oralmente	<i>mucho</i>
Hablar el español	<i>mucho</i>
Entender otras lenguas	<i>Mazahua regular</i>
Hablar otras lenguas	<i>Mazahua regular</i>
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>Desde que llegué a estudiar a la UPN</i>
Formación previa	<i>Bachillerato</i>
Experiencia docente previa	<i>Ninguna</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>todos terminaron</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	<i>limpiar mi cuarto, salir a correr un poco, hacer mis tareas, hacer un espacio para dedicarle tiempo a mi hijo</i>
Horas semanales de estudio	<i>5 horas</i>
Equipo de cómputo que usa	<i>portátil personal = 20 %, de la universidad = 10, de tu casa 10 %,</i>
Motivo de ingreso	<i>Porque mi familia en su mayoría como mi padre y hermanos son profesores y aparte hablan la lengua Mazahua y porque con la carrera me ayudará a permanecer dentro de mi cultura y mis raíces indígenas.</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	<i>Más que nada los gastos para estar cada semana en la escuela.</i>

Nominación	<i>Lorena</i>
Sexo	<i>M</i>
Identidad indígena	<i>Mixe</i>
Edad	<i>35 años</i>
Entender el español oralmente	<i>Mucho</i>
Hablar el español	<i>Mucho</i>
Entender otras lenguas	<i>mixe mucho</i>
Hablar otras lenguas	<i>Mixe</i>
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>Desde que llegué a estudiar a la UPN</i>
Formación previa	<i>Otra licenciatura incompleta</i>
Experiencia docente previa	<i>Si</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>Tía</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	<i>labores del hogar</i>
Horas semanales de estudio	
Equipo de cómputo que usa	<i>De la universidad = 20 %, de lugares de paga = 10 %, portátil personal = 70 %.</i>
Motivo de ingreso	<i>Porque necesito estar preparada académicamente para desempeñarme como maestra bilingüe.</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	<i>Tengo poco apoyo familiar para cuidar a mi hija.</i>

Nominación	<i>Dolores</i>
Sexo	<i>M</i>
Identidad indígena	<i>ch'ol</i>
Edad	<i>27 años</i>
Entender el español oralmente	<i>Regular</i>
Hablar el español	<i>regular</i>
Entender otras lenguas	<i>ch'ol regular y tsotsil poco</i>
Hablar otras lenguas	<i>ch'ol regular y tsotsil poco</i>
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>Desde que llegué a estudiar a la UPN</i>
Formación previa	<i>Otra licenciatura completa</i>
Experiencia docente previa	<i>No</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>Hermano</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	<i>ama de casa</i>
Horas semanales de estudio	<i>15 horas semanales</i>
Equipo de cómputo que usa	<i>De la universidad = 100 %, De lugares de paga= 10 % De tu casa = 20 %.</i>
Motivo de ingreso	<i>porque es una de las carreras educativas que me ha gustado y porque considero que es una gran opción para contribuir a la investigación sobre la problemática educativas en nuestras comunidades</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	

Nominación	<i>Hilda</i>
Sexo	<i>M</i>
Identidad indígena	<i>Mazahua</i>
Edad	<i>37 años</i>
Entender el español oralmente	<i>mucho</i>
Hablar el español	<i>mucho</i>
Entender otras lenguas	<i>Mazahua regular</i>
Hablar otras lenguas	<i>Mazahua poco</i>
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>desde antes que estudiara en la UPN</i>
Formación previa	<i>bachillerato</i>
Experiencia docente previa	<i>no</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>primos</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	<i>aseo de la casa y personales / trabajo por las tardes / los fines de semana todo el día</i>
Horas semanales de estudio	<i>4 horas</i>
Equipo de cómputo que usa	<i>De la universidad = 80 %, De lugares de paga = 20 %.</i>
Motivo de ingreso	<i>Comencé, hace algunos años un proceso de aceptación y reconciliación de mi origen indígena descubrí que no asumí lo que realmente era y por eso me descubrí fuera de contexto. Al comenzar a valorar mi origen las puertas se fueron abriendo para aprender no solo una carrera profesional, sino, y sobre todo una superación en la cual me involucra totalmente</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	<i>La distancia, dificultad para encontrar información de la cultura mazahua.</i>

Nominación	<i>Ma. del Rosario Barragán Mancilla</i>
Sexo	<i>M</i>
Identidad indígena	<i>ninguna</i>
Edad	<i>34 años</i>
Entender el español oralmente	<i>mucho</i>
Hablar el español	<i>mucho</i>
Entender otras lenguas	<i>inglés regular</i>
Hablar otras lenguas	<i>inglés mucho</i>
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>desde antes que estudiara en la UPN</i>
Formación previa	<i>bachillerato</i>
Experiencia docente previa	<i>No</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>primos</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	<i>cocinar, barrer, trapear, lavar trastos, lavar ropa, hacer compras, supervisar y ayudar a mi hija menor con sus tareas escolares</i>
Horas semanales de estudio	<i>15 a 20 horas</i>
Equipo de cómputo que usa	<i>De la universidad = 60 %, De lugares de paga= 40 % De tu casa = 100 %.</i>
Motivo de ingreso	<i>Porque gracias a mi esposo conocí sobre el tema indígena y me interesó mucho lo que se puede hacer para apoyar a todas las personas indígenas, y sus comunidades lograr una vida digna.</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	<i>La falta de tiempo para estudiar y algunas dificultades económicas.</i>

Nominación	<i>Cristina</i>
Sexo	<i>M</i>
Identidad indígena	<i>Nahua</i>
Edad	<i>19</i>
Entender el español oralmente	<i>Poco</i>
Hablar el español	<i>Poco</i>
Entender otras lenguas	<i>nahuatl mucho</i>
Hablar otras lenguas	<i>nahuatl mucho</i>
Historia de residencia: Desde cuándo vive en Cdmx.	<i>Desde que llegué a estudiar en la UPN</i>
Formación previa	<i>Bachillerato</i>
Experiencia docente previa	<i>No</i>
Presencia de otros familiares con estudios superiores	<i>No</i>
Responsabilidades adicionales al estudio	<i>Trabajo en una empresa de 7 eleven de 2 pm a 10 de la noche</i>
Horas semanales de estudio	
Equipo de cómputo que usa	<i>90% universidad, 10% casa</i>
Motivo de ingreso	<i>Porque me intereso mucho esa carrera y quería aprender más cosas que desconocía.</i>
Principales dificultades para estudiar la LEI	<i>Dificultades de la lectura y escritura.</i>

REFERENCIAS

- Adler, M.J. y Doren, Ch. van (2000). *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*. México: Editorial Debate.
- Alumnas y alumnos de 4° de Secundaria Obligatoria. Instituto de Educación Secundaria No. 1 de Gijón. Curso 2013-2014 (2014). *Pido la palabra*. Gijón, España: Instituto de Educación Secundaria No. 1 de Gijón. Recuperado de <http://www.youblisher.com/p/1194234-Pido-la-Palabra/> el 15 agosto de 2016.
- Aranda G. (2015). Reflexiones sobre la identidad de universitarios indígenas y el reto de construir una comunidad de aprendizaje. En C. Guzmán, M. Fernández, K. Villaseñor y L. Pinto, *Diálogos. Segundo Coloquio Nacional: Comunidades de Aprendizaje y Educación* (pp. 3-25). FfyL-BUAP. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/filosofia/dialogos_segundo_coloquio el 16 de julio 2016.
- Aranda G. (2016). Una experiencia de escritura y trabajo por equipo en un seminario de formación docente. En P. Cortés y Y. Villaseñor (coords.) *Leer y escribir en Educación Superior. Reflexiones, Experiencias y Propuestas* (pp. 95-116). Toluca, Estado de México, México: ISCEEM.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós.
- Ávila, R. (1993). Sólo para tus oídos (ejercicio de lectura en voz alta a propósito de una reforma de la ortografía española). En R. Ávila, *Lengua y cultura* (pp. 53-74). México: Editorial Trillas.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58 43-64.
- Bettelheim, B, y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona, España: Crítica-Grupo Editorial Grijalbo.

- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (coord.) *Leer y escribir en la Universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida. (Textos en contexto, núm. 6).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Carlino, P. (abril-junio 2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57) 355-381.
- Carlino P. y Fernández G. (septiembre, 2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 6-19.
- Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama (Colección Argumentos).
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Colectivo de Jóvenes Indígenas de la UPN (2015). Indígenas en la Educación Superior: experiencias para repensar la educación para / con los pueblos originarios. En M. Pérez, V. Ruiz y S. Velasco (coords.) *Interculturalidad(es). Jóvenes Indígenas: educación y migración*. México: UPN.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación, vol. II* (pp. 335-352). Madrid: Alianza Editorial.
- Czarny, G. (coord.). (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- Enwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Fernández, G., Laxalt, V. y Uzuzquiza, M.V. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (coord.) *Leer y escribir en la Universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida. (Textos en contexto, núm. 6).
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Garza, de la Y. (2016). Estrategias de escritura con estudiantes universitarios: reflexiones, propuestas y materiales didácticos. En P. Cortés y Y. Villaseñor (coords.) *Leer y escribir en Educación Superior. Reflexiones, Experiencias y Propuestas* (pp. 151-175). Toluca, Estado de México, México: ISCEEM.
- Gasperín, de R. (2002). *Sobrevivir en la universidad: Manual para la excelencia del estudiante*. Xalapa, Veracruz, México: UV.
- González, B., Salazar-Sierra A. y Peña, B. (eds.) (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- González, R. O. (coord.) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.

- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Hernández, G. (2017). Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En S. Espino y C. Barrón (coords.) *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. México: IISUE-UNAM.
- Hernández, V. (2014). Múltiples caminos de la escolarización indígena. En N. Rebolledo (coord.) *La formación de profesionales de la educación indígena: memorias, crónicas y voces de los formadores* (pp. 215-234). México: UPN (Horizontes Educativos).
- Jiménez, A. (2010). Libros por aquí, libros por allá y otras historias más. En R. Pulido, C. Ruiz, R. González y M.L. López (coords.) *Rostros de la lectura. Historias de maestros* (pp. 105-117). México: Axólotl.
- Kalman, J. (2010). La lectura y los lectores, encuentro de mundos y personas. En R. Pulido, C. Ruiz, R. González y M.L. López (coords.) *Rostros de la lectura. Historias de maestros* (pp. 124-138). México: Axólotl.
- Lillis, T. (febrero 2017). Hacia un enriquecido (o más enriquecido) imaginario de la escritura: producción, incorporación y participación en los ámbitos académicos y profesionales. *Congreso Internacional Writing Research Across Borders IV*. Bogotá. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=o7yokRwJqEQ&list=PL7oPhRcTBSbxakiEASaKvN7vKW8UvuxEA&index=4> el 11 de abril de 2017.
- Lomas, C. (1999). *Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística. Vol. I y II*. CIUDAD, España: Paidós.
- Makhlouf, C. (2016). Estrategias de lectura con estudiantes universitarios: reflexiones, propuestas y materiales didácticos. En: P. Cortés y Y. Villaseñor (coords.) *Leer y escribir en Educación Superior. Reflexiones, Experiencias y Propuestas* (pp. 177-207). Toluca, Estado de México, México: ISCEEM.
- McCormick, L. (1992). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Nava R. (2015). Construyendo autorías para una efectiva inclusión educativa: la voz y el posicionamiento en los ensayos de los estudiantes de licenciatura. En M.C. Castro (coord.) *Formación lingüística para la inclusión educativa y social* (pp. 71-100). Tlaxcala, México: UATx.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Abril, M. y Rincón, G. (coords.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez S. y Cruz F. (coords.) (2011). *Las lenguas originarias de México y sus alfabetos*. México: UPN.

- Ramírez A. (2006). *Los estudiantes universitarios y la lectura*. México: UPN.
- Sánchez M. (2013). El ensayo escolar. En M.C. Castro (coord.) (2013) *Prácticas de escritura académica en la universidad: la producción del ensayo escolar* (pp. 75-102). Tlaxcala, México: UATx.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE/Graó.
- Tirzo J. (2001). *La lectura de la modernidad*. México: UPN
- Zavala, V. (2009). “Quién está diciendo eso?” Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street, (coords.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México: CREFAL/Siglo XXI Editores.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Otto Granados Roldán *Secretario de Educación Pública*
Rodolfo Tuirán Gutiérrez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaría Académica*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Dirección de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaría Ejecutiva*
María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
María del Carmen Mónica García Pelayo
Rosalía Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación de interiores y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Edición y corrección de estilo *Priscila Saucedo García*

Esta primera edición de *Las ganas de aprender son las que te llevan a tomar un objeto que tenga letras* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 25 de octubre de 2018.