



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

ALEJANDRA SÁNCHEZ-AGUILAR
COORDINADORA

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS

EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO
EN LA UNIVERSIDAD



2

COLECCIÓN
LITERACIDAD Y PEDAGOGÍA

LECTURA Y ESCRITURA ACADEMICAS

**EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO
EN LA UNIVERSIDAD**

LECTURA Y ESCRITURA ACADEMICAS

EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO
EN LA UNIVERSIDAD



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara



Red Internacional de
Universidades Lectoras

ALEJANDRA SÁNCHEZ-AGUILAR
COORDINADORA

2

COLECCIÓN
LITERACIDAD Y PEDAGOGÍA

Sánchez-Aguilar, Alejandra (coordinación)

Lectura y escritura académicas: experiencias de acompañamiento en la universidad / Coord. e introd. de A. Sánchez-Aguilar; pról. de A. Villagrán Mora. — Guadalajara, México: ITESO, 2023. 212 p. (Literacidad y Pedagogía; 2)

ISBN 978-607-8910-23-6

ISBN de la colección 978-607-8768-74-5

1. Alumnos. 2. Indígenas de México. 3. Tutoría. 4. Tesis. 5. Asesoramiento de Profesores. 6. Comunicación Escrita - Tema Principal. 7. Lectoescritura - Aspectos Sociales y Culturales. 8. Lectoescritura - Tema Principal. 9. Memoria Social. 10. Práctica Educativa. 11. Proceso Educativo. 12. Educación Superior. I. Villagrán Mora, Abigail (prólogo). II. t.

[LC]

302. 232 [Dewey]

Diseño original: Danilo Design

Diseño de portada: Ricardo Romo

Diagramación: Erandi Alvarado

Corrección de estilo: Eduardo Naranjo

Agradecemos a la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) por el apoyo para la promoción de esta obra.

1a. edición, Guadalajara, 2023

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO

Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604

publicaciones.iteso.mx

ISBN 978-607-8910-23-6

ISBN de la colección 978-607-8768-74-5

Impreso y hecho en México.

Printed and made in Mexico.

Índice

AGRADECIMIENTOS	7
PRÓLOGO / <i>Abigail Villagrán Mora</i>	9
INTRODUCCIÓN / <i>Alejandra Sánchez-Aguilar</i>	13
MEDIACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EN LA UNIVERSIDAD: ESTRATEGIAS PRÁCTICAS DESDE LAS TUTORÍAS / <i>Eurídice Minerva Ochoa-Villanueva, Karina Rengifo-Mattos y Alejandra Sánchez-Aguilar</i>	19
MEMORIA HISTÓRICA COMO ARTEFACTO PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EN ESTUDIANTES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS / <i>Karla Susana Lombardi González y Juan Carlos Silas Casillas</i>	59
ACOMPañAR EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD ACADÉMICA DE UNIVERSITARIOS INDÍGENAS / <i>Karla Susana Lombardi González y Juan Carlos Silas Casillas</i>	91
ACOMPañAMIENTO Y DIÁLOGO EN EL DESARROLLO DE LA VOZ AUTORAL / <i>Marai Colmenares Fajardo</i>	133

ESCRIBIR EN EL POSGRADO: EL ACOMPAÑAMIENTO DE TESISISTAS
PARA SU DESARROLLO COMO INVESTIGADOR(A) /
Emilce Moreno Mosquera y Luanda Rejane Soares Sito

161

ACERCA DE LAS AUTORAS Y EL AUTOR

209

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a la Dirección de Investigación y Posgrado del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) que, a través del Fondo de Apoyo a la Investigación, financió la realización de tres de los cuatro proyectos que se presentan en este tomo.

Asimismo, agradecemos a la Pontificia Universidad Javeriana–Bogotá y la Universidad de Antioquia, que se sumaron al tomo, respectivamente con los proyectos “Escribir en el posgrado: propuesta de intervención de círculos de escritura con estudiantes de Maestría en Educación” y “Círculos de escritura: analizando la formación investigativa en trayectorias de estudiantes tesistas”, ambos vinculados al grupo Dispositivos Didácticos de Acompañamiento de la Escritura en Investigación (DDAEI) de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE).

A los participantes y a los asistentes de investigación, gracias.

Finalmente, con especial estima, externamos nuestro aprecio a las y los lectores involucrados en el proceso. A los académicos y las académicas e instancias del ITESO que nos acompañaron en la realización de estas investigaciones, como el Departamento de Lenguas, el Departamento de Educación, Psicología y Salud y la Dirección de Investigación y Posgrado.

Prólogo

ABIGAIL VILLAGRÁN MORA*

El desarrollo de la competencia de escritura a nivel superior es una tarea que convoca a distintos actores y no es exclusiva de los especialistas en lengua. Implica reconocer que los y las estudiantes no son novicios enteramente, sino usuarios de prácticas discursivas muy diversas y suelen pertenecer a culturas escritas también variadas. Se trata, además, de una tarea interdisciplinar que evoluciona a lo largo de la trayectoria académica y que, por tanto, requiere estrategias para adaptarse a distintos entornos de aprendizaje, así como a las diferentes disciplinas académicas y sus convenciones.

Ante este panorama complejo, quienes se involucran en el desarrollo de la escritura académica han tenido que diversificar estrategias hacia un modelo de enseñanza cada vez más centrado en las necesidades específicas de los y las estudiantes, en consideración de sus propósitos comunicativos. Esto ha implicado, en primer lugar, elegir o producir modelos situados en las realidades concretas de enseñanza-aprendizaje y, en segundo lugar, entender esta labor como un acompañamiento a la escritura. Con ello, se ha ido transformando el papel tradicional de quien “enseña” a escribir como si se tratase de una habilidad fija y unívoca que solo debe transmitirse a quien aprende para utilizarse con propósitos preestablecidos e invariables.

Esta evolución también puede entenderse en relación con los avances pedagógicos que rodean a la escritura a nivel superior. Cada vez va quedando más clara la importancia de la crítica a la “visión bancaria”

* Centro de Escritura de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).

en la educación (Freire, 1970/2005) desde la cual los y las estudiantes son vistos como receptáculos pasivos de la información que se “deposita” en ellos. La alternativa es una educación liberadora y problematizadora que comienza por repensar la relación estudiante-profesor pues la enseñanza de escritura también puede replicar y reforzar modelos de dominación y subordinación. A través de esta propuesta, Freire puso especial énfasis en favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. Esto requiere una seria consideración de los contextos en los que se produce el conocimiento y un análisis de los mecanismos de poder que están en juego. Así, se hace necesaria la reflexión sobre el papel de la escritura académica para evitar que se continúen reforzando modelos asimétricos de participación en la construcción del conocimiento.

Centrar el acompañamiento en quienes escriben abre nuevas posibilidades para enfrentar esta problemática. La escritura como instrumento de poder también puede ser una herramienta para la justicia social, y nuestro papel como acompañantes de escritura favorece esta función de distintas maneras; en principio, al propiciar que se genere conocimiento colaborativamente. Acompañar la escritura permite construir puentes para que el conocimiento previo dialogue con nuevas formas de entender al mundo. Además, es innegable el potencial para empoderar a quienes escriben al enfocar las estrategias en el logro de sus propósitos comunicativos, sin menoscabo de la atención a las demandas académicas específicas. Adicionalmente, al acompañar la escritura de los y las estudiantes, sus ideas son leídas con cuidado y dialogadas con interés, en un espacio seguro que permite la reflexión, la negociación e incluso el desacuerdo.

El acompañamiento de la escritura puede llevarse a cabo a través de diversos tipos de mediación y por distintos actores en el ámbito de la educación superior: desde profesores de asignatura, hasta tutores pares o profesionales, asesores de tesis en pregrado y posgrado, o incluso editores y coautores. Esto permite que los textos se desarrollen en entornos plurales y que se lean desde perspectivas diversas. El acompañamiento consiste en acciones y estrategias situadas en un contexto educativo determinado y centradas en las necesidades específicas de quien escribe. Implica, pues, el reconocimiento de

a) diversas singularidades: del contexto, de cada escritor o escritora, de sus propósitos comunicativos, así como del auditorio a quien dirige su discurso; y b) la necesidad de problematizar las relaciones asimétricas de poder asociadas con la enseñanza y el aprendizaje de cualquier cultura escrita para evitar la asimilación o exclusión de culturas consideradas como minorías. Por ello, para acompañar la escritura son necesarios ambientes educativos que promuevan las relaciones horizontales entre todos sus actores para favorecer el aprendizaje colaborativo, el diálogo que construye conocimiento y los procesos personales o colectivos hacia la mejora continua.

Es claro que los entornos educativos actuales apelan a una mayor apertura a la diversidad cultural en atención a las distintas singularidades ya mencionadas, de manera que, continuar enseñando escritura académica según estándares fijos, es ya contraintuitivo. No obstante, quienes se involucren en el acompañamiento a la escritura no deben renunciar al rigor académico en aras de la constante adaptación y flexibilidad que el entorno les requiere. Como acompañantes de escritura debemos tomar decisiones basadas en datos, en las buenas prácticas y la investigación.

Como se ejemplifica en cada uno de los capítulos de este libro, el acompañamiento eficaz de la escritura demanda un conocimiento profundo, tanto sobre el contexto educativo como sobre los y las escritoras a quienes acompañamos. Es necesario mantener actualizados nuestros conocimientos sobre los modelos pedagógicos y las estrategias que han resultado exitosas en ámbitos similares. Las propuestas de los distintos autores de esta obra ofrecen justamente un panorama que permite aproximarse a procesos sistemáticos que, a través de la investigación, logran ofrecer entornos de aprendizaje mejor situados en las necesidades del contexto. Finalmente, este libro también nos invita a cultivar una práctica a) reflexiva para detectar los cambios o las nuevas necesidades, y b) experimentar para implementar acciones de mejora constante para, así, aproximarnos cada vez más y mejor a las necesidades de enseñanza-aprendizaje detectadas.

Este libro ofrece hallazgos derivados de contextos educativos específicos a la luz de los estudios contemporáneos de escritura y literacidad; echa luz sobre la transición pedagógica que opera en la educación

superior al respecto de cómo desarrollar competencias de escritura académica en atención a la justicia social, la diversidad, la equidad y la inclusión. Obras de esta calidad abren camino a una reflexión profunda sobre el papel y el impacto de quien acompaña la escritura para empoderar a quienes escriben hacia el desarrollo de un posicionamiento crítico y activo ante los procesos de aculturación académica. La obra será de utilidad, sin duda, para todos quienes hemos encontrado una vocación en este tipo de acompañamiento.

Puebla de Zaragoza, 2023

Introducción

ALEJANDRA SÁNCHEZ-AGUILAR*

El interés, la problematización y el estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel superior y de posgrado han cobrado relevancia en México y Latinoamérica durante las últimas décadas en los campos de la investigación, la educación y las instituciones educativas. Si bien, la preocupación por las prácticas letradas ha sido prioridad para la academia y los organismos encargados de generar políticas formativas en todos los niveles educativos, en los últimos años el impulso a este campo de conocimiento, centrado en los estudios superiores, permea cada vez más en su enseñanza y su acompañamiento. Los procesos de lectura y escritura académicas, disciplinares y científicas se ven cada vez más estructurados e intencionados en las instituciones universitarias a través de la actualización y el diseño de asignaturas, programas y centros de escritura, tutorías, talleres, seminarios, recursos materiales y digitales, entre otras estrategias curriculares y extracurriculares de formación y acompañamiento para la construcción de las competencias mencionadas, tanto para el pregrado como el posgrado.

El desarrollo de este campo de estudio y enseñanza ha tenido lugar en el seno de una perspectiva sociocultural enmarcada en los nuevos estudios de literacidad, que conciben el desarrollo de las prácticas letradas como procesos situados y determinados por la cultura y la interacción social. La lectura y la escritura se conciben desde un entorno histórico y sociocultural y un escenario de uso específico; de tal

• Coordinadora del Departamento de Lenguas del ITESO.

manera que, para el caso de la formación universitaria y de posgrado, la apropiación de las competencias citadas tiene lugar en el conocimiento y la práctica del lenguaje especializado de las disciplinas y en el ejercicio de las formas particulares de comunicar y construir el conocimiento.

En este contexto, las instituciones de nivel superior cada vez más asumen la responsabilidad y el compromiso de aportar los elementos necesarios para conducir a los estudiantes en este proceso de enculturación académica y disciplinar a través de la lectura, la escritura y también la comunicación oral. Dentro de este marco, la presente obra ofrece experiencias concretas en este ámbito, provenientes de tres universidades latinoamericanas y desde distintos campos de acción que describen cómo pueden acompañarse la lectura y la escritura en el nivel superior y de posgrado. Resuenan en estas páginas con un peso importante la mediación como una alternativa de cooperación y acompañamiento para el desarrollo de estas prácticas; asimismo, los distintos artefactos materiales e inmateriales que se emplean; hay aquí una especial preocupación por la construcción de la voz autoral e identidad académica y disciplinar de los estudiantes en un entorno socio-académico y donde la co-construcción es el eje de las mediaciones y las posibilidades del acompañamiento. Por otra parte, se expone la necesidad de reconocer las alteridades que habitan en los espacios universitarios y de posgrado, donde convergen sujetos en formación que provienen de muy diversos contextos histórico-sociales y culturales. De tal forma que el presente tomo ofrece estrategias y recursos específicos que pueden emplearse de manera práctica para impulsar el ejercicio y el desarrollo de la lectura y la escritura.

El propósito de este volumen es contribuir a la construcción de estas prácticas a través de ofrecer elementos didácticos que pueden ser replicados y resultar útiles para otros esfuerzos formativos similares a los que se exponen aquí. Tales elementos, además, contienen la reflexión conceptual y teórica que los sustenta, así como ejemplificaciones demostrativas de los recursos exitosos en las diversas experiencias que se consignan en la obra. Por consiguiente, el lector encontrará cinco capítulos que ofrecen y exponen la funcionalidad de diversos artefactos y mediaciones que constituyen distintos esfuerzos

de acompañamiento para el desarrollo de la lectura y la escritura en el ambiente académico, que evidenciaron ser eficientes para el desarrollo de estas competencias, tanto en el ambiente escolarizado curricular como no curricular.

En el primer capítulo, “Mediaciones para el desarrollo de la literacidad en la universidad: estrategias prácticas desde las tutorías”, el lector encontrará sustentada, en la teoría de la mediación intencionada del aprendizaje y un aparato nocional que va de la evaluación formativa, la enseñanza efectiva e instruccional hacia la construcción de operaciones cognitivas superiores, la descripción de las estrategias prácticas que las y los tutores de un centro de escritura universitario emplean en las sesiones de tutoría para acompañar a los universitarios en su proceso de producción textual y que han demostrado efectividad para desarrollar competencias de escritura. De acuerdo con las necesidades de los estudiantes que asisten al centro, el tutor pone en marcha mediaciones como: las validaciones del aprendizaje que mantienen al tutorado atento, motivado e implicado en su proceso de aprendizaje; las explicaciones que lo encauzan para el desarrollo de las habilidades de escritura y la transformación de ideas y conocimiento de las mismas; las prescripciones —que se ubican en un punto intermedio entre dirigir la actividad del estudiante desde una posición de dominio del conocimiento y orientarla de manera colaborativa en una dinámica de cooperación— que modelan las acciones del tutorado para la mejora y la toma de conciencia con respecto a su escritura; y, finalmente, los cuestionamientos que funcionan como una herramienta cognitiva que potencia el diálogo y desarrolla la actividad reflexiva.

El segundo capítulo, “Memoria histórica como artefacto para el desarrollo de la literacidad en estudiantes indígenas universitarios”, tiene como propósito dar cuenta de la manera en que los relatos de memoria histórica son vehículos de artefactos culturales potentes para el desarrollo de la literacidad académica en los procesos formativos de la vida universitaria. Todo ello a partir del proceso de acompañamiento académico con estudiantes indígenas universitarios. La lectura y la escritura académica cobran sentido en la medida en que las narrativas históricas y orales de los estudiantes se involucran en el reconocimiento de sí mismos como sujetos epistémicos capaces de enfrentar

y abordar otras formas de representación lingüística utilizadas en su disciplina. Desde el análisis de la situación particular de cada participante, se muestran las formas en que la memoria histórica, al tener contacto con la textualidad, propende a desarrollar: a) la capacidad del estudiante de reconstruir el conocimiento frente a la comprensión textual; b) la capacidad de vincular otras literacidades frente a la escritura académica; y c) la capacidad de dialogar y desarrollar acciones con las estructuras comunicativas orales y escritas disciplinarias.

En el capítulo tercero, “Acompañar el desarrollo de la literacidad en estudiantes indígenas”, se expone —desde dos perspectivas teóricas de la literacidad: las prácticas letradas situadas sociohistóricamente e institucionalizadas por estructuras de poder y la consideración de los procesos subjetivos de los individuos que se construyen discursivamente y que están en permanente negociación— una experiencia de acompañamiento desarrollada ex profeso en una universidad privada, urbana y no intercultural que demostró valiosos avances en el desarrollo de la literacidad. A partir de esta intervención, se describe una propuesta didáctica de acompañamiento para facilitar el desarrollo de la lectura y la escritura académicas en estudiantes universitarios indígenas. La propuesta establece la necesidad, por parte del facilitador, de reconocer las condiciones históricas, culturales y sociales de los estudiantes indígenas que van a determinar su pensar particular y su relación e intervención en el contexto académico; asimismo, de realizar una profunda reflexión sobre los distintos ambientes (del estudiante, de la facilitación y del entorno físico) para poder tener un mayor impacto y para la toma de decisiones estratégicas para el progreso de la lectura y la escritura; finalmente, de proponer la dinámica de acompañamiento, que en el caso de esta propuesta consta de tres momentos: el diagnóstico, el proceso de facilitación horizontal centrado en las necesidades de los participantes, y un cierre para establecer qué se logró y cómo.

El capítulo cuarto, titulado “Acompañamiento y diálogo en el desarrollo de la voz autoral”, presenta, desde una perspectiva constructivista y las concepciones de práctica, voz e identidad, autorrepresentación y diálogo, una propuesta de acompañamiento para que los y las estudiantes de posgrado mejoren sus escritos académicos y desarrollen su

voz como autores(as). A partir de las producciones de los estudiantes de una maestría, en el marco de una asignatura que forma parte del eje curricular destinado a la construcción de los trabajos de grado, se determinó qué prácticas de literacidad y qué artefactos culturales contribuyeron a mejorar su redacción académica y construir su voz autoral. Lo anterior, se tomó como base para la construcción de la propuesta concreta que propone un acompañamiento con tres ejes: un espacio digital con recursos para la producción académica enmarcado en un ambiente de aprendizaje colaborativo, el acompañamiento didáctico y la interacción entre los estudiantes y profesores; este último aspecto pone en relevancia el valor de la comunicación oral en las prácticas cotidianas de aprendizaje del posgrado, en tanto que, a partir de estas interacciones, los estudiantes manifiestan su voz sin ocultarse detrás de otros autores y sin darle tanto poder a la norma académica.

Finalmente, en el quinto capítulo, “Escribir en el posgrado: el acompañamiento de tesis para su desarrollo como investigador(a)”, se analizan la percepción de los(as) directores(as) de tesis (maestría y doctorado) sobre su rol, su vínculo con su tesista y los modos de acompañar la escritura en el posgrado. Para este estudio de carácter cualitativo, se realiza un análisis de contenido inductivo de cinco testimonios de directores(as) de tesis de posgrado en educación y medicina, para ubicar las prácticas letradas relacionadas con el acompañamiento y los significados atribuidos al mismo. Los resultados evidencian que el acompañamiento pedagógico de la escritura puede incidir de manera favorable en la formación de investigadores, ayudando a que los y las tesisistas avancen en su capacidad crítica-argumentativa y participen en las comunidades académicas a las que aspiran unirse.

Sean estos capítulos un aporte para la reflexión, el diálogo y la acción educativa en torno al desarrollo de la lectura y la escritura en el nivel superior y de posgrado; sirva para impulsar y contribuir a la formación de estas competencias y, con ello, estar más cerca de forjar sujetos críticos con una identidad profesional sólida, agentes de la palabra que produzcan, generadores de tiempos y espacios en donde se escuche su voz, lectores-escriitores de sus propias narrativas profesionales, académicas y disciplinares.

Mediaciones para el desarrollo de la literacidad en la universidad: estrategias prácticas desde las tutorías

EURÍDICE MINERVA OCHOA-VILLANUEVA
KARINA RENGIFO-MATTOS
ALEJANDRA SÁNCHEZ-AGUILAR*

Resumen: *se describen las mediaciones que demostraron efectividad para desarrollar las competencias de literacidad en las sesiones de tutoría, en el marco de un centro de escritura de una universidad privada. Las mediaciones, como acciones intencionadas que realiza una persona para impulsar el aprendizaje en otra persona, en el contexto de un acompañamiento tutorial para el desarrollo de la escritura, contribuyeron en la producción de cambios de diversa índole y grados de profundidad que comprenden desde aspectos generales de redacción, hasta los correspondientes a las convenciones académicas. La intención es ponerlas a disposición de los lectores para su posible aplicación en diversos contextos de aprendizaje sobre la escritura u otros contenidos.*

Palabra clave: *tutorías entre pares, literacidad académica, mediaciones, estrategias de acompañamiento, escritura académica.*

Abstract: *the chapter describes mediations that proved to be effective for developing literacy competencies in tutoring sessions, within the framework of a writing center at a private university. Mediations, understood as deliberate actions undertaken by one person to stimulate learning in another, in this case in the context of accompaniment by tutors aimed at developing writing skills, contributed to the generation of different kinds of changes at different degrees of depth, ranging from general aspects of writing to the assimilation of academic conventions. The intention of the chapter is to make these mediations available to readers for application in a variety of learning contexts related to both writing and other kinds of content.*

• Todas las autoras forman parte del Departamento de Lenguas del ITESO.

Key words: *peer tutoring, academic literacy, mediations, accompaniment strategies, academic writing.*

Este capítulo¹ tiene como objetivo describir las mediaciones que demostraron efectividad para desarrollar las competencias de literacidad en sesiones de tutoría de escritura en el entorno universitario, y que pueden ser aplicadas tanto en tutorías como en otros contextos educativos. La efectividad mencionada se evidenció en los cambios realizados por parte de los tutorados en los textos que trabajaron en las asesorías, los cuales fueron de distinta naturaleza y grados de profundidad: se modificaron, por ejemplo, aspectos generales de redacción vinculados con la cohesión, la coherencia, la corrección y la adecuación; elementos de las convenciones académicas como la referenciación; componentes de algunos géneros textuales como el ensayo, el informe o la tesis de obtención de grado; y también se trabajó sobre las etapas del proceso de la escritura, como la generación y organización de ideas, entre otras.

Las tutorías de escritura son un acompañamiento para estudiantes que se brinda en los programas y centros de escritura universitarios, para apoyarlos en el proceso de comprensión y producción de textos académicos y profesionales, de tal manera que “se diferencian de otras estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la escritura académica, por el servicio de tutoría individual que se les ofrece” (Eleftheriou, 2011, como se citó en Calle-Álvarez, 2020). El objetivo es que los participantes adquieran elementos que les permitan desempeñarse de manera autónoma en los procesos de lectura, escritura y oralidad en la universidad (Roldán y Arenas, 2016).

Un estudiante acude a una tutoría de escritura de manera voluntaria o a sugerencia de un docente, donde no encontrará un servicio de

1. El presente trabajo se deriva de la investigación multidisciplinar e interdepartamental “Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad”, financiada en 2019 por el Fondo de Apoyo a la Investigación del ITESO.

corrección de estilo, sino “un diálogo entre el tutor y el estudiante, orientado a la formación de mejores escritores” (Calle-Álvarez, 2020). Estas asesorías son extracurriculares y suelen durar entre veinte y sesenta minutos cada vez. En este espacio de tiempo, el tutor reconoce la tarea de escritura, acompaña el proceso de realización de la misma y orienta la continuación autónoma, por parte del tutorado, de la escritura (Calle-Álvarez, 2020). Bajo estas condiciones, las acciones mediadoras para el desarrollo de las competencias de literacidad se adecuan y resuelven de manera distinta a como lo harían en un ambiente curricular dentro de un aula de clases. Así, situaciones como el monitoreo del aprendizaje, la evaluación de este, la aplicación de lo aprendido, entre otras, deben resolverse de una manera inmediata durante el proceso de la tutoría.

Debido a las características de la tutoría, las decisiones y las acciones que lleva a cabo el tutor dependen de las necesidades del estudiante, de la tarea de escritura y la dinámica de la sesión. Dado lo anterior, las mediaciones que se producen en este espacio responden a un contexto particular y presentan diferentes grados de efectividad en el desarrollo de las competencias de literacidad.

Las mediaciones han sido estudiadas principalmente en contextos escolares y, como resultado de las reflexiones, se ha modificado el tipo de relación entre el docente y el aprendiente, en la que el primero deja de ser un transmisor de conocimiento y adquiere el carácter de mediador que favorece la autorregulación del estudiante (Feuerstein y Rand, 1974), el diálogo, el modelaje en la realización de la tarea a través de andamiajes acordes con el desarrollo del aprendiente, el aprendizaje reflexivo y la aplicación de los aprendizajes (Rojas et al., 1994, como se citó en Ríos, 1997).

En el ámbito educativo, la mediación ha sido entendida como cualquier interacción en la que un adulto tiene la intención de transmitir un significado o una habilidad en particular y alienta al niño a vincular, esto es, a relacionar el significado con algún otro pensamiento o experiencia. La mediación implica interactuar con intención, significado y trascendencia para ayudar a los niños a expandir su capacidad

cognitiva, en especial cuando las ideas son nuevas o retadoras² (Feuerstein y Lewin-Benham, 2012). Es decir, las mediaciones pueden entenderse como todas las acciones intencionadas que realiza una persona para impulsar el aprendizaje en otra persona; planteamiento que no se circunscribe únicamente a una relación entre niños y adultos sino también entre pares, donde uno es más avanzado que otro (Vygotsky, 1979); ni tampoco al ámbito de la educación básica sino que se puede aplicar a otros niveles y extenderse a otras situaciones de aprendizaje no necesariamente escolares.

En las tutorías de escritura, las acciones que pone en marcha el tutor para el desarrollo de las competencias de literacidad son mediaciones para el aprendizaje de diversa naturaleza. A continuación, se describen las estrategias emprendidas por los tutores que se identificó tuvieron incidencia en el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes en sesiones de tutoría dentro de un centro de escritura universitario. Dichas estrategias pueden ser clasificadas de la siguiente forma:

1. Validación de aprendizaje, que se manifiesta a partir de asentimientos, frases de confirmación y preguntas para corroborar el aprendizaje.
2. Explicaciones que transmiten contenidos, sugerencias de estrategias e integran consultas de materiales.
3. Prescripciones del tutor, que consisten en indicaciones, solicitudes de reformulación e invitaciones a la aplicación.
4. Cuestionamientos, que incluyen preguntas de los siguientes tipos: indagatorias, potenciadoras de descubrimiento y de confirmación.

Como todo proceso de enseñanza-aprendizaje, las tutorías son complejas, pues además de estar supeditadas a las condiciones de los

2. “[...] any interaction in which an adult intends to convey a particular meaning or skill and encourages the child to transcend, that is, to relate the meaning to some other thought or experience. Mediation means interacting with intention, meaning, and transcendence with the intent of helping children expand their cognitive capacity, especially when ideas are new or challenging” (Feuerstein y Lewin-Benham, 2012, p.1).

participantes y del entorno, así como de las características del tema que se aborda, cada una de estas estrategias puede ocurrir de manera simultánea en una sesión (aunque, para los fines de este capítulo, las abordamos por separado para explicarlas con mayor precisión y que se facilite replicarlas).

A continuación, se describen cada una de estas estrategias, con sus particularidades, y se presentan ejemplos de una serie de tutorías que se analizó como parte de una investigación más amplia en un centro de escritura universitario. Se videoregistraron, transcribieron y analizaron nueve tutorías en las que participaron cinco tutores y nueve tutorados de nivel licenciatura y posgrado con distintos grados de avance de su formación. En las transcripciones, se codifica con la letra T a los tutores y con la E a los estudiantes, para guardar la confidencialidad de sus datos.

VALIDACIÓN DE APRENDIZAJE POR EL TUTOR

Siguiendo a Feuerstein (1986), la mediación es un andamiaje que el docente pone en marcha en el marco de una situación áulica, ya no para transferir conocimientos a sus educandos sino para animarlos a aprender a aprender. Precisamente, la dimensión motivacional y afectiva juega un rol fundamental en ese proceso de animar e implicar al estudiante en su aprendizaje (Hativa, 2000; Carlos, 2006).

En específico, si nos situamos en el espacio de las tutorías de escritura, encontramos que la motivación es una condición intrínseca de esta práctica, debido a que el estudiante acude a una asesoría por su propia voluntad, buscando mejorar sus habilidades comunicativas. La asistencia a este espacio es ya una implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje y, por tanto, una motivación sobre el mismo. En la interacción pedagógica que tiene lugar entre el tutor y el tutorado, esta motivación es robustecida por una serie de mecanismos que el asesor pone en juego durante la asesoría para mantener implicado al estudiante en su proceso de aprendizaje (González, 2010).

Una de estas estrategias que median la actividad tutorial dentro de la dimensión afectiva es la validación del aprendizaje por parte del tutor, que ocurre cuando este lleva a cabo acciones y / o expresiones

para corroborar y / o ratificar que se ha producido un aprendizaje respecto a las competencias de literacidad. La validación se formula de dos maneras diferentes: por un lado, en los asentimientos o frases de confirmación que expresan la aceptación, reafirmación y / o aprobación del tutor de lo expuesto por el estudiante y, por otro, en las preguntas para corroborar el aprendizaje, que consisten en solicitudes del tutor para que el estudiante responda demostrando el dominio de un abordaje previo.

Recibir una aprobación, responder de manera correcta ante un cuestionamiento y confirmar que se está aprendiendo son acciones que en una tutoría permiten que el estudiante se mantenga atento, motivado e implicado en su proceso de aprendizaje sobre las competencias comunicativas. Sin embargo, dichas operaciones son resultado de la mediación propuesta por el tutor, quien aprueba, formula preguntas para corroborar y asiente como parte de una confirmación. Si bien el tutor valida el aprendizaje con acciones como el asentimiento, también brinda seguridad al estudiante, pues la validación en sí misma produce que el tutorado se dé cuenta de sus progresos durante la tutoría, lo que podría permitir que establezca un punto de arranque para continuar en una ruta de aprendizaje autónomo.

En el siguiente ejemplo, se aprecia la clara intención de la tutora de motivar a la estudiante, no solo para la aplicación inmediata del contenido que previamente habían revisado sobre las normas de citación y referenciación de la American Psychological Association (APA), sino a largo plazo para que siga indagando por sí sola y construyendo conocimiento de manera autónoma. En el fragmento de la sesión, se destacan las aprobaciones simples de la tutora como “Ok” y “Ok, muy bien” y también las frases de motivación como: “Por ejemplo, aquí lo puso bien, en este de abajo” y “No se preocupe, ahorita ahí vamos trabajándole”.

T: Pero, más que yo decirle, el objetivo de todo esto es que usted pueda descubrirlo por usted sola.

E: Sí.

T: Y usted me vaya diciendo cuáles son sus errores.

E: Mjjj...

T: Entonces, ahorita ya vimos los ejemplos y quiero que usted me vaya diciendo qué es lo que...

E: [interrumpe] Bueno, aquí falta la coma.

T: Ok.

E: Luego eso está bien, aquí falta el punto.

T: Ok.

E: Ehh [lee] este es el título.

T: Ok.

E: Entonces, ese va en cursiva.

T: Ok, muy bien.

E: Eh, eso por ejemplo para mí es nuevo, yo nunca había visto un título.

T: Por ejemplo, aquí lo puso bien, en este de abajo.

E: Mmm... Te digo que no soy consistente [ríe]

T: No se preocupe, ahorita ahí vamos trabajándole.

En el ejemplo, la motivación se produce desde la invitación que se hace a la estudiante a descubrir por sí sola el conocimiento y reconocer de manera autogestiva sus errores. Luego de llevar a cabo una revisión de ejemplos, la tutora indica a la estudiante que aplique el conocimiento adquirido, y consolida la motivación en ella a través de los asentimientos que le ratifican que está aprendiendo. Finalmente, cierra este momento de la sesión sin dejar de animar y mostrar apoyo a la tutorada, proponiendo resolver juntas y sin preocupación lo que debe trabajarse.

Alentar a los estudiantes con frases cortas o asentimientos es una práctica que los tutores y las tutoras hacen en repetidas ocasiones en estos espacios de asesoría. Estas confirmaciones pueden ser breves, pues se limitan a expresiones positivas cortas con respecto al desempeño de los estudiantes, quienes obtienen una validación de su ejecución. Algunos ejemplos que ilustran lo anterior son: “Ok, imuy bien!”, “¡Ah! ok, sí, es muy cierto lo que dijiste”, “Así es, ¡exactamente!”, “Perfecto”, “¡Ah, muy bien!”.

Por otra parte, los asentimientos para validar el aprendizaje por parte del tutor pueden ser más complejos y no se reducen a frases monosilábicas como las anteriores sino que repiten el aprendizaje

enunciado por el tutorado y, con ello, le confirman que está en lo correcto. Kato y Mynard (2015) consideran, como una estrategia básica para brindar una asesoría, la repetición de palabras o frases clave por parte de un asesor, pues son una forma de implicar al estudiante, expresar empatía, espejear su proceso, demostrarle que está siendo escuchado y acompañado. Un ejemplo de este tipo de asentimiento se muestra a continuación, donde las aprobaciones de la tutora van acompañadas de una información que reafirma el aspecto que se está revisando. Tal es el caso de: “Tal cual, usando comillas y sin cursivas”, “Así es, así es [repite] esa es otra forma de ponerlo”.

[cada uno revisando el texto en la pantalla de su computadora]

E: Tal cual.

T: Tal cual, usando comillas y sin cursivas. Ahora vamos con el 2.1.2...

E: Aquí hay otra, ¿verdad?

T: Cita de más de cuarenta palabras.

E: [apunta con el dedo la pantalla de su computadora] Aquí se transforma, aquí es otra forma.

T: Así es, así es [repite] esa es otra forma de ponerlo.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, la enseñanza efectiva ha considerado que la dimensión emocional dentro del aula de clases —aspecto complejo acerca del que es necesario que se siga investigando en el ámbito de las tutorías— está implicada directamente en el aprendizaje, e identifica la correlación entre la actuación docente en el espacio áulico y los aprendizajes obtenidos con los estudiantes (Harris, 1998; Slavin, 2003). Para Slavin (1996), un modelo de instrucción eficaz incluye, entre otros elementos, el incentivo que se entiende como el grado en que el docente se asegura de que los estudiantes estén motivados para trabajar y aprender. Como se observa en el ejemplo, esto es fundamental también en las tutorías.

Otra estrategia que anima al estudiante durante su proceso son las preguntas para corroborar el aprendizaje que, como se señaló, corresponden a las demandas de respuesta por parte del tutor para que el estudiante demuestre dominio de un contenido previo abordado durante la asesoría. En las tutorías de escritura, este tipo de preguntas

son un mecanismo de evaluación apreciativa que emplea el tutor para valorar los avances del tutorado con respecto a las competencias que se pretende desarrolle. Desde el enfoque de la evaluación formativa, se considera importante que el docente lleve a cabo acciones de distinta índole para ponderar los progresos de los estudiantes conforme a los objetivos trazados. Entre más cercanos estén los mecanismos de evaluación al proceso de aprendizaje e, incluso, sean parte integral del mismo, será más efectivo su sentido formativo (Cáceres et al., 2018).

Asimismo, dentro de esta perspectiva, la comunicación de los logros del aprendizaje ha sido una preocupación para determinar cómo y cuándo se comunican, al ser parte fundamental del proceso evaluativo que, además, está ligado a una dimensión ética y emocional. En palabras de Sanmartí:

La evaluación es la actividad en la que principalmente se ponen de manifiesto los valores del profesorado. Por ello, el contrato didáctico de cada enseñante se comunica a los estudiantes de forma implícita al evaluar, no sólo cuando se califica, sino también cuando se opina sobre cómo trabajan, se comentan sus errores y aciertos, o se sugieren estrategias para superar las dificultades (2010, p. 73).

Vista así, la sesión de tutoría, y su condición fugaz limitada al espacio de una hora, exige que tanto el tutor como el tutorado pongan en juego mecanismos que permitan motivar y valorar el progreso del aprendizaje *in situ*. De tal manera que la comunicación de los logros de aprendizaje es fundamental y debe darse durante la conversación entre tutor y tutorado, y la forma en que se materializa sería a través de lo que Sanmartí (2010) llama el contrato didáctico implícito donde se comenta, se señalan errores y aciertos y se sugieren estrategias dentro del propio proceso de aprender.

En el siguiente ejemplo, se aprecian los mecanismos de valoración que pone en juego el tutor, donde el eje se constituye, precisamente, por las preguntas para corroborar el aprendizaje: “Mjjj... ¿y qué es?, ¿es paráfrasis o es cita textual?”, “¿Y dónde inicia la cita?”, “Ajá, entonces, ¿qué le hará falta ahí?”, “Así es, para poder señalar que no

es de nosotros. Mjjj... muy bien”, “Mjjj... ahí teníamos otra, ¿no?, de paráfrasis”. Por su parte, los asentimientos, como ya se dijo, son un mecanismo de motivación para el tutorado y no se desligan de este proceso apreciativo de los avances:

E: [frente a él está el documento impreso con su investigación; lo toma, mira y raya en el papel] Aquí está una y es correcta, ¿verdad? De la de más de cuarenta palabras al final, nada más falta el punto, ¿no?

T: Mjjj... ¿y qué es?, ¿es paráfrasis o es cita textual?

E: Es [pausa] cita textual.

T: ¿Y dónde inicia la cita?

E: Aaaah [pensando] aquí [lee la cita]

T: Ajá, entonces, ¿qué le hará falta ahí?

E: Las comillas.

T: Así es, para poder señalar que no es de nosotros. Mjjj... muy bien.

E: Y el punto.

T: Mjjj... ahí teníamos otra, ¿no?, de paráfrasis.

E: Ey, es... es...

E y T: [al unísono] ¡Son siglas!

E: Siglas y siglas [pasa la página] Aquí está otra.

En el fragmento citado, se pueden apreciar las formas en que el tutorado aplica los conocimientos revisados previamente en la sesión, en este caso, el formato APA, y van acompañados del soporte del tutor, quien motiva por medio de asentimientos y corrobora que, efectivamente, se está aprendiendo a través de cuestionamientos puntuales dentro del propio proceso de práctica. Otros ejemplos específicos del tipo de preguntas que se hacen para corroborar el aprendizaje por parte del tutor son: “¿y nos falta...?”, “¿es una paráfrasis?”, “aquí, ¿cómo sería?”, “aquí, ¿qué habría que cambiar?”, “¿lleva un punto?”, “¿lleva comillas?”, etcétera.

La evaluación formativa es, precisamente, la que favorece la afectividad, y a través de esta se promueve un ambiente de aprendizaje eficaz, profundo y significativo, lo que impacta de manera positiva en los resultados de los estudiantes. La evaluación efectiva, enmarcada

en la evaluación formativa, contempla cuando el docente destaca las metas académicas y cuestiona de manera constante con preguntas directas, con el propósito de observar el avance de los participantes del curso; corrige errores y ejercita cierta habilidad hasta que se domina y verifica su comprensión; asimismo, provee de ocasiones de práctica (Cáceres et al., 2018).

En las tutorías, dado su carácter dialógico, y aunque no se trata de un contexto escolarizado, este monitoreo del aprendizaje sucede en todo momento. La condición de tiempo limitado de la asesoría exige que se pongan en juego, al mismo tiempo que la motivación, la práctica y la verificación de lo aprendido.

Las explicaciones

Las explicaciones en las tutorías de escritura son las mediaciones a través de las que el tutor encauza la actividad del estudiante, transmitiéndole información, contenidos y / o estrategias para el desarrollo de sus habilidades; ocurren en todas las áreas de la vida y constantemente se están dando y recibiendo en ámbitos diversos, tanto entre personas cercanas como entre desconocidos (Antaki, 1988). Y aunque cobran especial relevancia en el campo de la educación, en el que se considera que uno de los rasgos más importantes del buen docente es que sabe explicar, no es una práctica acerca de la que haya mucha conciencia, pues no se enseña expresamente ni se incluye en la formación docente o los manuales para maestros (Jiménez, 2016) ni en los entrenamientos de formación para tutores; es decir, en esos ámbitos no siempre se reflexiona acerca de cómo explicar, ni de las implicaciones que esto tiene (Ogborn et al., 1996), y son escasas, aunque notables, las investigaciones empíricas que se han realizado al respecto (Jiménez, 2016), como la de Atorresi y Zamudio (2018) que, aunque circunscrita a la enseñanza del texto explicativo, plantea los sustentos de la explicación desde la lingüística, la semiótica y los tipos textuales.

En las tutorías, las explicaciones son una estrategia mediacional frecuente y productiva que corresponden a lo que Leinhardt (2001) define en su clasificación como explicación instruccional diseñada para enseñar explícitamente y comunicar de manera específica una

porción del tema a los aprendientes. La explicación instructiva puede ser dada por un libro de texto, una computadora, un docente o un estudiante, o puede ser en conjunto construida a través de un discurso coherente que rodea la tarea o el texto, y que involucra a todo el grupo y al docente trabajando juntos. Las explicaciones instructivas son acciones pedagógicas naturales y frecuentes que suceden en respuesta a preguntas implícitas o explícitas, propuestas ya sea por estudiantes o docentes.³

Para Leinhardt (2001, 2010), estas explicaciones estarían entre las “comunes” que se suscitan en la vida cotidiana, como cuando se dan orientaciones para llegar a algún lugar, y las disciplinares, que responden a preguntas importantes del campo de conocimiento específico en el que surgen, y se definen por las reglas y las convenciones del mismo, de acuerdo con las que la explicación puede o no ser aceptada.

Si bien la dinámica propia de las tutorías difiere de lo que sucede en el aula, en cuanto a que la interacción es por lo general uno a uno, o de grupos muy reducidos, y se procura que sea lo más horizontal posible, cuando ocurre una explicación la diferencia entre los roles del tutor y el tutorado es clara y está relacionada con el conocimiento: quien explica sabe algo que quien escucha quiere o necesita saber (Ogborn et al., 1996). Asimismo, en el contexto escolar se establece que el estudiante necesita conocimientos determinados por el sistema educativo, lo que hace que gran parte de los contenidos a explicar estén decididos de antemano (Ogborn et al., 1996); mientras que en la tutoría la forma de inicio corresponde más a lo que sucede cuando se genera una explicación cotidiana que suele comenzar con una petición de información a iniciativa de quien la necesita, pues, como ya se señaló, los estudiantes acuden de manera voluntaria a las asesorías.

Dado lo anterior, en las tutorías las explicaciones tienen más posibilidades de adaptarse a lo que señala Marimón-Llorca (2008), en cuanto a

3. “[...] designed to explicitly teach —(to specifically communicate a portion of subject matter to others, the learners. Instructional explanations can be given by a textbook, a computer, a teacher, or a student, or they can be jointly built through a coherent discourse surrounding a task or text that involves the entire class and the teacher working together. Instructional explanations are natural and frequent pedagogical actions that occur in response to implicit or explicit questions)— whether posed by students or teachers” (Leinhardt, 2001, p.340).

que, para hacer posible la comprensión, la información se presenta acorde con las necesidades y conocimientos de los destinatarios. Por su parte, Ciapuscio (2014) señala que la explicación, para ser efectiva, implica reorganizar el conocimiento especializado, con el fin de hacerlo comprensible a un receptor que no es especialista. Esto exige del tutor una gran pericia para hacer que las explicaciones funcionen a partir de conseguir que el tutorado note que hay un espacio de comprensión que requiere ser llenado y generarle el sentimiento de que existe una diferencia de visiones que necesita resolver (Ogborn et al., 1996), todo ello en el tiempo limitado con el que cuenta.

Lo anterior se ilustra en el siguiente ejemplo, en el que la tutora introduce la explicación a partir de la pregunta “¿sabes también qué ayuda muchísimo?”, que produce en el estudiante la sensación de que hay algo que ignora y que puede ayudarle, pero también le origina la expectativa de que ella le compartirá ese algo y así empatarán sus visiones, tal como lo indica precisamente la tutora con la frase final “a ver si vemos lo mismo”.

T: [...] ya con tu contexto entendemos lo que te rodea a ti, y listo, no necesitamos poner el “inmediato”, esto yo lo quitaría [raya en la carta y retoma la lectura unos segundos] ¡Ah!, aquí, otra, si quieres, ¿sabes también qué ayuda muchísimo?

E: Mjjj... [mirando la carta]

T: Que leas tú tu texto en voz alta, ¿ya lo hiciste?

E: [niega con la cabeza]

T: [mira la carta] Cuando vas leyendo tu texto en voz alta, te vas dando cuenta de ciertas cosas como “¡ay!, repetí”, o “no es necesario que ponga esto”, entonces, por ejemplo, o sea, hay varias cosas que yo observé, como en este primer párrafo ahorita que volví. Si quieres, dale una leída así, en voz alta, y pues vas diciendo, como “ay, esto sí lo puedo cambiar”, o “esto como que lo repetí”, a ver si sí vemos lo mismo.

En este caso, la tutora explica lo que ocurre cuando alguien lee en voz alta sus propios textos, como una estrategia para la corrección y mejora de estos, y, empleando uno de los recursos más fructíferos que se

tienen para explicar algo, formula ejemplos. Asimismo, aunque es una mediación en la que la tutora proporciona conocimientos que vienen al caso para la construcción del texto específico en el que se trabaja en la sesión, tiene como fin último que el estudiante pueda aplicarlos posteriormente por sí mismo. Esto contribuye a la autonomía, entendida como la capacidad del estudiante para resolver por su cuenta desafíos de escritura, pues la estrategia que le sugiere puede ponerla en práctica con cualquier escrito que realice y en todo contexto en que ocurra, además de que se trata de una técnica que ha demostrado que contribuye al desarrollo de la lectura y la escritura (Abusamara y Joanette, 2012; Favila-Figueroa et al., 2016).

El valor de formular explicaciones y aplicarlas en el aula, en tutorías y en otras situaciones educativas, reside en que explicar puede llevar a la transformación de ideas y conocimiento, para lo que el mediador se vale de metáforas, analogías, descripciones, historias, conceptos, clasificaciones, demostraciones y, como ya se mencionó, ejemplos (Treagust y Harrison 2000, como se citó en All Answers Ltd, 2018; Ogborn et al., 1996). Por su parte, Ciapuscio (2014) identifica algunos procedimientos, que llama de ilustración, y sirven para hacer accesible y comprensible la información: definir, aclarar y precisar significados, los que permiten presentar información compleja a un receptor. Estas operaciones también se pueden combinar con consultas de material que, a su vez, incluyen explicaciones, como ocurre en el siguiente fragmento:

E: ¿Las comillas están bien?

T: ¿Para qué se usan las comillas? ¿te acuerdas, tú?

E: Como para hacer énfasis.

T: Tú ves, a ver [escribe] si ves tú un letrero en la calle que dice: “No se aceptan mascotas”, y ves con comillas el “no”, ¿qué piensas?

E: Que es mentira, o sea, como suposición, que no es cierto [hace el signo de comillas con los dedos]

T: Mjjj... [asiente] y no es que yo esté diciendo “no se aceptan mascotas”, a lo mejor yo quería hacer énfasis en el no, no se aceptan y ya, entonces, muchas veces nos vamos con esa finta, pero no, las comillas esa no es su función [en la escritura académica]

E: Ah, ok.

T: Aquí no deberías de ponerlo, de hecho, es más común que estés hablando y digas algo así como...

E: [mueve los dedos como si hiciera comillas] “Se hizo esto”.

T: Ajá, pero realmente no, ese es como un uso que le damos cotidianamente. ¿En dónde más has visto comillas, tú, por ejemplo?

E: Eh, no sé, pues nada más cuando señalan algo, ¿no? ¿Para citar?

T: Ajá, en citas, esa es otra, o en diálogos también, sí.

E: En diálogos.

T: Sí, entonces esos son algunos de los usos de las comillas, este, si quieres, mira, búscale aquí, si quieres [se acerca a la computadora de la tutorada] usos de las comillas, y ahí van a venir como que enlistadas varias, para revisar algunas si quieres.

[...]

E: [lee] “Las comillas al principio de palabra se usan para indicar que están apareciendo en la misma oración dos diferentes niveles de discurso”.

T: Bájale, aquí si quieres, vamos con los ejemplos... Aquí si quieres, pero, por ejemplo, mira, este es el que tú me decías: “dijo, saludo general, para un diálogo”, eh si quieres, mjjj... Ese es el uso principal que se le da, ah, y aquí tienes otro diálogo [lee] “permiso, dijo el pianista, ¿no les molestará si practico un momento?”; o como bien dijo Einstein, y aquí está citando, “la estupidez humana es infinita”.

E: Mjjj...

[ambas ríen]

Otro fenómeno que se puede identificar en el ejemplo previo es la forma en que la interacción, entre quien explica y quien recibe la explicación, es dinámica y se ajusta a la situación particular en la que ocurre, pues se puede decir que una sesión de tutoría busca estar a medio camino entre una clase y una charla, aunque no difiere tanto de esta última en cuanto a que, si bien en una conversación hay diferencias entre los participantes, no se perciben como muy significativas, pues el trato entre ellos es de iguales y ejercen aproximadamente los mismos derechos de participación; pero cuando entra en juego una explicación, en automático toman papeles distintos relacionados con

el conocimiento que tiene uno y necesita el otro, con el poder y la responsabilidad, roles que son complementarios (Ogborn et al., 1996) y que llevan a una co-construcción de aprendizajes. Es decir, en las tutorías, las explicaciones, al igual que otras estrategias mediacionales como las prescripciones, son un recurso que se ubica en algún punto intermedio entre dirigir la actividad del estudiante desde la posición superior que otorga el dominio de un conocimiento, y orientarla de manera colaborativa en una dinámica donde hay cooperación, un rasgo que también resulta factible en el aula u otros escenarios formativos.

En el siguiente ejemplo, se observa cómo la tutora, a través de preguntas, impulsa a la tutorada a participar en esa construcción colaborativa, mientras desarrolla explicaciones a partir de analogías, de brindar información y consultar material:

T: Mijj... Siempre hay un punto de vista subjetivo en un ensayo, siempre. ¿Por qué se le llamará ensayo?, o sea, qué idea tienes de lo que es ensayar, cualquier cosa, cualquier disciplina.

E: Ensayar, pues como una preparación del tema.

T: Como una preparación para algo, si vas a participar en una coreografía, pues ensayan la coreografía, hasta el día de la presentación; luego, si van a ensayar eh, para un concierto, todas las veces que se reúne el grupo es para repetir todo el repertorio que van a dar, ajá. Esto, trasladado a lo académico, ¿cómo podríamos definir un ensayo?, ¿qué es ensayar?, ¿qué es lo que se ensaya?

E: Pues, la información sobre algún tema, o...

T: Lo predominante en el ensayo, fíjate, ahí te lo acaba de decir, es el punto de vista.

E: Ah, sí es cierto, no tanto la información.

T: No tanto la información, sino el punto de vista, entonces, eso es lo que estás ensayando, te estás fogueando en confrontar tu punto de vista, verdad. ¿Con qué?, pues con los de otros autores, con lo que piensa la sociedad, entonces, tú ya leíste y dices, no, es que eso no es tan cierto, y yo puedo decir un punto de vista distinto al de la sociedad, entonces, estás ensayándote en la exteriorización de tus ideas, ¿cómo?, fundamentando tu punto de vista.

E: Ok.

T: Entonces, es algo subjetivo porque es tu punto de vista, pero es algo objetivo porque lo estás fundamentando, ¿cómo?, con toda tu investigación, con todos esos datos que tú ya tienes, es lo que le da fundamento a tu punto de vista, ¿verdad? Y está clarísimo en el punto A de tu esquema, porque este es un esquema apenas.

E: Mjji...

T: Está clarísimo lo que piensas, ¿verdad? Entonces, eso, ya tenemos claro qué es un ensayo, vas a ensayar tu punto de vista, ahora, cuál es su estructura.

En el siguiente fragmento, se aprecia la estrategia de la tutora, quien en sus explicaciones intercala definiciones y consultas de material con preguntas, lleva a la tutorada a generar lo que Leinhardt (2001) define como autoexplicaciones, que consisten en una forma de lograr significado en el contexto de un callejón sin salida cognitivo; esto es, la tutora lleva a la estudiante a un *impasse* en su proceso de reflexión, en el que deberá formular, ella misma, explicaciones rápidas para revisar, ampliar o mejorar su comprensión, sin que necesariamente correspondan en su forma a las propias de un ambiente académico, ya que no siempre tienen un destinatario distinto a uno mismo, por lo que suele ocurrir que el discurso usado en una autoexplicación tiende a ser altamente coloquial, autorreferencial, fragmentado e idiosincrático⁴ (Leinhardt, 2001); lo que en el ejemplo se manifiesta cuando la tutorada expresa después de una interacción muy dinámica con la tutora: “Pues el ensayo es un trabajo escrito en el cual das tu punto de vista, junto con información que recolectas en diferentes tipos [...] de fuentes [...] Ajá, y que al final llegas o das tu punto de vista, o si estás de acuerdo o no”. Este fenómeno confluye con la reformulación que se explicará más adelante.

E: [busca en páginas de internet] Mmm... dice..., ¡ah!, primero, una introducción, un desarrollo y una conclusión.

4. “The language used in a self-explanation tends to be highly colloquial, personally referential, fragmentary and idiosyncratic” (Leinhardt, 2001, p.340).

T: Así es, aquí vemos que es un esquema nada más, que tenemos ideas en incisos, este es un plan, nada más.

E: Sí, es que no tenía qué poner ahí.

T: Todavía no, la estructura.

E: Era cómo, nos puso preguntas como, ¿qué vas a hacer para?, o ¿qué métodos vas a utilizar para hacer tu ensayo? Es como así una introducción.

T: Una recopilación de información para después darle estructura.

E: Mjji... Sí.

T: Perfecto. Ok, entonces, lleva introducción, desarrollo y conclusión. ¿Qué implica la introducción?, ¿dice ahí?

E: Dice [lee] la introducción de un ensayo es una de las partes más importantes del mismo, pues en ella el autor deja claro cuál es el tema al que va aproximarse, cuál es su tesis y sus principales líneas de argumentación, supone el 10% de todo el ensayo y, en el mismo, se pueden plantear los problemas del tema en cuestión, reflexiones del mismo autor, lecturas de otros autores, etcétera.

T: Así es, ¿sí? Bueno, entonces, eso es lo que tienes después que organizar, todo esto. El desarrollo, ¿qué es?

E: El desarrollo... En el desarrollo el autor de un ensayo expone y analiza el tema que ha escogido, en profundidad, plantea sus ideas y argumentaciones basándose en otras fuentes, tales como revistas, entrevistas, libros e incluso fuentes en línea; es la parte más amplia, pues ocupa el 80% del ensayo; además, es necesario sintetizar y resumir todo el contenido, pues, aunque sea la parte más amplia, no debe de ser tediosa.

T: Ni tan repetitiva, mjji...

E: Y este, mmmhhh...

T: La conclusión.

E: Y en la conclusión, es la parte en la que se resume la idea o las ideas más importantes del texto, aquellas que el autor quiere destacar por encima de otras. Así mostrará claramente cuál es su postura, enumerando los argumentos más importantes dados en el desarrollo.

T: Exacto. ¿Y qué más trae la información?

E: Nada.

T: Es todo, ok, bueno, pues esto, no sé si ya te empieza a quedar claro lo que es un ensayo y cómo se estructura, ¿sí?

E: Sí.

T: Entonces, ese 80% es tu voz, lo que tú piensas, lo que tú crees, apoyándote en lo que has leído, en evidencias, en gráficas, en notas periodísticas, ¿sí? Todo eso, pero eso es tu hilo argumentativo para llegar a la conclusión, ok. Ya que nos queda claro qué es un ensayo, ahora, dímelo con tus palabras, ya sin leer.

E: Pues el ensayo es un trabajo escrito en el cual das tu punto de vista, junto con información que recolectas en diferentes tipos de...

T: Fuentes.

E: De fuentes.

T: Y al que llegas en conclusiones.

E: Ajá, y que al final llegas o das tu punto de vista, o si estás de acuerdo o no.

En el ejemplo, la tutora efectúa una de las estrategias de mediación para el aprendizaje más complejas y elaboradas con relación a las explicaciones: inducir a la estudiante a la autoexplicación, que realiza reformulando las ideas de los materiales consultados y las explicaciones previas. Se trata de un caso en el que las autoexplicaciones son utilizadas con fines pedagógicos en una estrategia de enseñanza más amplia (Leinhardt, 2001; Jiménez, 2016).

Otra característica interesante que se identifica en el fragmento previo es la estrategia que sigue la tutora para, a través de los cuestionamientos que va formulando a lo largo del diálogo, impulsar a la estudiante a que, a su vez, genere explicaciones que traten de ser correctas, coherentes y completas; esto es, que cumplan los criterios que, de acuerdo con Leinhardt (2001; 2010), deben reunir las explicaciones instruccionales.

En suma, las explicaciones son una estrategia mediacional sobre la que vale la pena reflexionar, porque se suelen aplicar de manera intuitiva y serían más productivas si se intenciona el tipo de explicación que se quiere plantear, si se incluyen y alternan los diferentes componentes que la conforman y se sistematiza la puesta en marcha de estas de manera planificada.

Prescripciones del tutor

Las prescripciones del tutor son órdenes, instrucciones o indicaciones que dirige al estudiante para que realice algún tipo de acción vinculada al desarrollo de las habilidades de escritura. En el ámbito de la enseñanza en general, y de la enseñanza de segundas lenguas, según se realicen de manera oral o escrita, han sido denominadas como *consignas*, *directrices*, *lenguaje* o *texto instruccional*, *lenguaje de las instrucciones*, *texto instructivo* y *enunciado* o *texto procedimental* (Fajre y Arancibia, 2000; Bayés Gil, 2011). Sinclair y Coulthard (1975, p.28) las definen como actos que tienen por función solicitar una respuesta no-lingüística dentro del salón de clases, esto puede ser consultar libros, ver al pizarrón, escribir, escuchar. Por su parte, Watson Todd (1997) las define como una serie de directrices, posiblemente mezcladas con explicaciones, preguntas y similares, que en conjunto buscan lograr que los estudiantes hagan algo.⁵

Desde el punto de vista de la función comunicativa, tienen un carácter procedimental (Fajre y Arancibia, 2000), ya que el emisor solicita que el receptor ejecute una acción, es decir, intenta modificar la conducta de los interlocutores, para que realicen una actividad o tarea específica (Bayés Gil, 2011). Desde un enfoque discursivo, las prescripciones forman parte del discurso instruccional, el cual está vinculado funcionalmente con los enunciados directivos (Silvestri, 1995). En dichos enunciados, el hablante intenta conseguir que el oyente realice una acción determinada (Searle, 1979), por lo que han sido definidos como “aquellos enunciados que proponen una determinada actuación o comportamiento, indicando que ésta debe o puede ser llevada a cabo” (Lyons, 1977, p.746). Desde el punto de vista de los participantes, las instrucciones presuponen un emisor, quien tiene cierta autoridad basada en el poder o en el saber (Silvestri, 1995); esto coincide con lo que plantea Ogborn et al. (1996) con respecto a la explicación. Por

5. “[...] a series of directives, possibly mixed with explanations, questions and so on, which as a whole aim to get the students to do something” (Watson Todd, 1997, p.32).

otro lado, hay un receptor de la instrucción que tendrá que responder favorablemente a la misma. En el contexto educativo, quien emite la instrucción detenta una autoridad institucionalizada respaldada en su saber (Díaz, 1986; Fajre y Arancibia, 2000), por lo que se espera que el receptor —el estudiante— la ejecute.

Con respecto a la forma que toman, se encuentra una diversidad de modalizaciones que van desde “una orden hasta la sugerencia más seductora” (Fajre y Arancibia, 2000, p.126). En el contexto del aula, se ha encontrado que pueden presentarse en tres tipos de enunciados diferentes: como imperativos, interrogativos y declarativos (Sinclair y Coulthard, 1975; Sinclair y Brazil, 1982; Holmes, 1983). Algunos estudios mencionan que los profesores prefieren las formas imperativas en todas sus variantes por ser más directas (Holmes, 1983), mientras que otros encuentran que las declarativas proporcionan directivas potentes y comprensibles que minimizan las interpretaciones erróneas por parte de los estudiantes (Mustikasari, 2011).

La diversidad en la elección de la forma directiva es probable que se deba a la necesidad de cortesía en contextos de interacción donde una orden directa puede afectar la imagen social propia de quien la emite, o la de quien la recibe (Brown y Levinson, 1978), además de los diversos roles que puede jugar el docente en el aula como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en tanto facilitador de dicho proceso, a saber, como controlador, promotor, participante de las actividades del grupo, fuente de recursos o tutor (Harmer, 2007).

Por otro lado, aunque se podría argumentar que las instrucciones son solo un medio para que el estudiante realice una actividad específica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, lo relevante sería la actividad, se reconoce que su papel suele ser crucial para el aprendizaje en el aula (Watson Todd et al., 2008).

Además de producirse en el aula, las prescripciones también se encuentran presentes en las retroalimentaciones realizadas por los profesores a los textos elaborados por los estudiantes, como una estrategia de guiar la producción escrita (Natale, 2018). En este contexto, también pueden ser planteadas como una posibilidad o recomendación, o bien como una instrucción (Natale, 2018), y pueden tener como objeto

de atención “distintas dimensiones construidas en el texto, desde el género hasta los aspectos notacionales como la tipografía o la ortografía” (Natale, 2018, p.186).

En las tutorías de escritura se observa que las diversas formas que adoptan las prescripciones también están presentes, y los tutores van de las imperativas a las interrogativas, con resultados inmediatos en el proceso de desarrollo de las competencias de literacidad. La efectividad de esta estrategia se debe a que, al acatar la instrucción, el estudiante logra cambios en su texto. Aunque pudiera parecer que este tipo de mediaciones limita la actividad reflexiva del estudiante, al privilegiar la respuesta pasiva, en muchas ocasiones la réplica del estudiante es una reacción activa cuando pide explicaciones sobre la indicación recibida.

Como se mencionó, en las tutorías ocurren indicaciones directas, solicitudes de reformulación e invitaciones a la aplicación de lo abordado. Las indicaciones directas son órdenes al tutorado para la realización de acciones específicas, ya sea para modificar el texto en el que se está trabajando, o para realizar otra acción que contribuya al desarrollo de la escritura. En las solicitudes de reformulación, el tutor solicita al tutorado que enuncie, desde su comprensión, la información consultada o la explicación recibida, lo cual se vincula con las autoexplicaciones expuestas en la sección anterior. Por último, las invitaciones a la aplicación de lo abordado son exhortaciones para que el tutorado ponga en práctica lo que se acaba de revisar en la sesión.

Del grupo de las prescripciones del tutor, las indicaciones directas son las mediaciones más recurrentes en las sesiones de tutoría. Pueden producirse como enunciado declarativo (Holmes, 1983) cuando la tutora detecta la necesidad de que el estudiante observe las normas específicas de redacción general o académica: “Hay que seguirle poniendo el año”; o los formatos propios de la misma: “Hay que agregarle la página”. En estos casos, el estudiante acepta la indicación de la tutora basado en su saber (Silvestri, 1995), por lo que no cuestiona la veracidad de lo ordenado.

La estrategia es efectiva debido a que el estudiante corrige su texto, como se aprecia en los ejemplos, y será transferible en la medida en

que el tutorado se apropie de la indicación y la aplique en sus siguientes producciones:

T: [apuntando con el dedo la página] Yo creo que sí, esta es paráfrasis, pero lo que sigue también es paráfrasis. Hay que seguirle poniendo el año.

E: ¿Sí?

T: Sí, no importa qué tantas veces sea repetido.

E: ¿Todo el tiempo? [escribe en su documento]

T: Todo el tiempo.

[...]

T: Mjj... [asiente] Hay que agregarle la página, y así continuaría con todo su documento, hasta terminar.

E: Con todo el documento, ¿verdad? [escribe en el documento y cambia de hoja]

T: Con todo el documento. Ahora, vamos a ver si las referencias al final están bien asentadas.

Las indicaciones también pueden llevar al tutorado a que efectúe estrategias de escritura para la generación de ideas como, por ejemplo, la construcción de tesis. Así, estas indicaciones con forma imperativa (Holmes, 1983) tienen un papel de modelaje en las acciones del tutorado, puesto que podrían replicarlas en otros contextos similares. Cuando la tutora dice: “Eso plantéalo como me lo estás diciendo. Escríbelo, tal como me lo estás diciendo, escríbelo”, lleva a la estudiante a poner en marcha la práctica de redactar las ideas preliminares para que queden fijadas en el papel, lo que facilita su revisión, desarrollo y mejora posteriores, tal como se muestra en el ejemplo:

E: Porque, pues, porque de todos modos lo están haciendo, o sea, de todos modos las mujeres que quedan embarazadas y quieren abortar, lo hacen, entonces, que lo hagan de una manera, pues bien, y que no les vaya pasar nada, a que lo hagan aquí, en clínicas que son ilegales, que no tienen los métodos adecuados ni la limpieza, y que les pueda afectar, si de por sí un aborto te afecta tu cuerpo.

T: Cómo no.

E: Imagínate, mmmhhh... con...

T: ...otros métodos, sí, antihigiénicos, inapropiados. Eso plantéalo como me lo estás diciendo. Escríbelo, tal como me lo estás diciendo, escríbelo.

E: [escribe la idea en su documento]

El modelaje de las acciones de literacidad también puede tener como objeto la indagación para la comunicación académica, como en el siguiente ejemplo. Con “Búscales ahí, si quieres, usos del punto y coma”, la tutora lleva al estudiante a que encuentre y use recursos en línea cuando tiene dudas. Este tipo de directivas son potentes debido a la posible réplica futura por parte de los tutorados.

T: Ajá. ¿Para qué se usa el punto y coma? ¿te acuerdas?

E: Pues para anunciar algo, ¿no?

T: Ese es el de dos puntos.

E: Mmmm... [de duda]

T: Búscales ahí, si quieres, usos del punto y coma, y si quieres poner otros usos de los dos puntos [pausa mientras busca en la computadora]

E: [lee] Eh, “para separar los elementos de una enumeración, cuando se traten de oraciones complejas que incluyan coma”.

Las indicaciones directas pueden ser producidas en modo de posibilidad o sugerencia (Fajre y Arancibia, 2000), pero con intención de que el tutorado siga la instrucción, tal como se observa con “Y podrías poner... ‘aunque no estoy de acuerdo con el aborto’” y con “Y luego le quitas el ‘pero’”. Con dichas sugerencias, también se produce un modelaje de escritura, como lo muestra el ejemplo:

E: Eh, le puse, “yo no estoy a favor del aborto, pero sí estoy a favor de que se apruebe la despenalización, ya que, aunque no se ha aprobado, las mujeres que se embarazan y no quieren tener hijos se practican el aborto y, como es ilegal, lo hacen en lugares no aptos

para practicarlo... Para practicarlo [repite] de una manera correcta de que no afecte tanto a la vida de la mujer...”.

[...]

T: Y podrías poner.... “aunque no estoy de acuerdo con el aborto”, una contraposición.

E: Entonces [escribe] “aunque no estoy de acuerdo... con el aborto”, coma.

T: Y luego le quitas el “pero”.

E: Ah, “sí estoy a favor de”.

T: Se está a “favor de”.

E: “De que se apruebe la despenalización”.

T: Mjjj... Coma, muy bien.

Una forma en apariencia menos directiva se presenta cuando la tutora emite la indicación a manera de pregunta (Holmes, 1983), con efectos similares en la respuesta de la estudiante, como lo hace con “¿qué te parece si empezamos por ahí?”:

T: De alguna manera, tú ya lo estás delimitando, a la hora de abordar tu tema, de ahí puedes tomar los elementos para concretar tu pregunta o redefinirla esto que te dijo tu profesor. ¿Qué te parece si empezamos por ahí?

E: Ok.

En el conjunto de las indicaciones, hay dos estrategias productivas que también modelan las acciones del tutorado: la invitación a la lectura en voz alta del texto que se está trabajando y la búsqueda o uso de material. La lectura en voz alta permite al escritor escuchar su texto, objetivarlo y, con esa distancia, realizar una reflexión metalingüística a partir de la que puede identificar diversos aspectos de la redacción, que van desde la corrección hasta la coherencia, como se observa en el ejemplo en el que la estudiante identifica usos inadecuados de la coma que tienen efecto en la cohesión textual, además de que la lleva a la adición de un conector adversativo que le imprime al texto un cambio importante en la idea trabajada. En el caso de la puntuación, si

bien no guarda una relación uno a uno con las pausas del habla, estas sí proporcionan ciertas claves para su correcto uso.

T: Ok, ¿dónde nos quedamos? [continúa leyendo] “para lo que queremos, lo gastamos sin saber distinguir, si es una compra inteligente”. Mmmhhh... [de duda] no sé, este, cuando... A ver, primero, quiero que lo leas tú en voz alta, para ver si detectas pausas, cuándo sí, cuándo no, porque... Bueno, si quieres, primero si quieres léele y después seguimos.

E: Sí, mmmhhh... “nos enseñan a ahorrar para lo que queremos, pero lo gastamos sin saber distinguir si es una compra inteligente”. ¿Y si le quito una coma?

T: Ok, ¿cómo la quitarías? ¿quitarías esta o esta o las dos?

E: Las dos, ¿no? y poner un pero aquí.

T: Ok, entonces aquí digamos te quedaría así [escribe]

E: Porque estoy hablando que, nos enseñan a ahorrar, pero, estoy diciendo que sí, que lo gastamos sin saber distinguir, y no, no va esa coma.

La búsqueda de material también es una indicación recurrente del tutor. Con esta mediación se lleva al estudiante a que consulte diversas fuentes de información cuya naturaleza, como ya se indicó en las explicaciones, suele ser esclarecedora y / o contener ejemplos vinculados al asunto revisado, como se observa en el ejemplo con “A ver, vamos a buscar ‘revista’ para que nos quede claro”.

T: [teclea en su computadora] A ver, vamos a buscar “revista” para que nos quede claro [cada uno desde su computadora]

E: [lee en voz alta] “Libro con autor, libro con año, libro en versión electrónica...

T: “Artículo científico”.

E: Mjjj...

T: “Título del artículo...” [pausa, ambos buscan en el documento de APA]

T: Ah, no mire, así está. Los autores...

E: Mjjj...

T: La fecha, punto, título del artículo, nombre de la revista, y aquí es donde va toda la referencia de la revista, el volumen, el número de la revista y las páginas.

Por otro lado, las solicitudes de reformulación pueden producirse en un vínculo estrecho con la consulta de material o con la explicación, como se observa en el siguiente ejemplo con “ahora, dímelo con tus palabras, ya sin leer”. Con esta estrategia, la tutora conduce a la tutorada a que enuncie su comprensión sobre lo leído o lo escuchado en la explicación y replantee la idea en sus propios términos. Al ser la reformulación “una operación estratégica discursiva compleja que incluye diferentes acciones (reformular en sentido estricto, aclarar, explicar, rectificar, etc.)” (Casado, 1991, en Briz, 1998, p.216), le exige al estudiante un proceso cognitivo de alta demanda:

E: [lee] “En el desarrollo, el autor de un ensayo expone y analiza el tema que ha escogido, en profundidad, plantea sus ideas y argumentaciones basándose en otras fuentes tales como revistas, entrevistas, libros, e incluso fuentes en línea, es la parte más amplia pues ocupa el 80% del ensayo, además, es necesario sintetizar y resumir, todo el contenido pues, aunque sea la parte más amplia. No debe de ser tediosa”.

[...]

T: Entonces, ese 80% es tu voz, lo que tú piensas, lo que tú crees, apoyándote en lo que has leído, en evidencias, en gráficas, en notas periodísticas, ¿sí? Todo eso, pero eso es tu hilo argumentativo para llegar a la conclusión, ¿ok? Ya que nos queda claro qué es un ensayo, ahora, dímelo con tus palabras, ya sin leer.

E: Pues el ensayo es un trabajo escrito en el cual das tu punto de vista, junto con información que recolectas en diferentes tipos de...

T: Fuentes.

E: De fuentes.

T: Y al que llegas en conclusiones.

E: Ajá, y que al final llegas o das tu punto de vista, o si estás de acuerdo o no.

En cuanto a la invitación a la aplicación, se trata de un tipo de mediación en la que la tutora conduce al estudiante a aplicar de manera inmediata el aprendizaje recién adquirido, tal como se observa en ambos ejemplos con “En el documento, ¿qué tal si localizamos una cita y vemos cuál cita estamos empleando?” y con “Entonces, ahorita nos vamos a su documento y vamos trabajando”. Esta acción exige al tutorado poner en marcha procesos de transferencia, pues lo lleva a utilizar su conocimiento para realizar una tarea específica (VanLehn, 1996), y tiene la ventaja del monitoreo *in situ* por parte de la tutora, que es propiciado por la situación de tutoría:

T: Qué tal si empezamos a aplicar esto...

E: En el documento.

T: En el documento, ¿qué tal si localizamos una cita y vemos cuál cita estamos empleando?

E: [lee su documento y escribe] Aquí está una y es correcta, ¿verdad?, de la de más de cuarenta palabras. Al final, nomás falta el punto, ¿no?

T: Entonces, ahorita nos vamos a su documento y vamos trabajando.

E: APA, ¿verdad? [ríe]

[ambas miran el documento de la tutorada en la pantalla de la computadora]

E: Mira, por ejemplo, aquí, aquí [repite] están los, iahi, es que este es nombre compuesto me falta la coma aquí.

T: Ajá, muy bien.

E: Y estos son nombres compuestos, tienen punto, ¿están bien? [vuelve a mirarla]

T: [sonríe] Sí.

Los ejemplos muestran cómo se realiza lo solicitado y la manera en que ambas participantes pueden verificar la correcta aplicación de lo aprendido.

Como se puede observar, las prescripciones del tutor, en tanto mediaciones, modelan las acciones del estudiante, lo que, como afirma Piaget (1964/1981), conduce al desarrollo de conocimientos a partir de la internalización y la recurrencia de dichas acciones.

Cuestionamientos formulados por el tutor

Los cuestionamientos formulados por el tutor son una mediación que funciona como una herramienta cognitiva que potencia el diálogo y desarrolla la actividad reflexiva del estudiante. Existen tres tipos de preguntas que impulsan un cambio en las competencias de literacidad: la pregunta indagatoria, que consiste en un cuestionamiento directo que demanda una respuesta del tutorado a un asunto puntual de la escritura; la pregunta o frase potenciadora de descubrimiento, que es la demanda o solicitud del tutor para que el estudiante realice inferencias sobre lo abordado; y la pregunta para corroborar el aprendizaje, que es la demanda de una respuesta oral del tutorado para que demuestre el dominio de un abordaje previo. Esta última también es una de las formas de validación del aprendizaje ya referidas líneas arriba.

La pregunta transfiere al estudiante el papel protagónico en el proceso de desarrollo de los aprendizajes que busca al acudir a una sesión, pues implica un reto, toda vez que lo desafía a realizar una acción; dado que los cuestionamientos interpelan, promueven la generación de procesos de autonomía y la participación activa, de manera que se evita la mera exposición del tutorado a conocimiento declarativo.

Las preguntas, como han señalado otros autores (Boyd y Rubin, 2002; Nystrand et al., 2003; Zucker et al., 2010; Peterson y Taylor, 2012; y Calle-Arango, 2019), son una estrategia altamente productiva para el desarrollo de aprendizajes en el ámbito educativo, y en las tutorías cobran mayor relevancia por la dinámica dialógica que las caracteriza.

Como recurso pedagógico, los cuestionamientos se han empleado y estudiado principalmente en la formación básica, pues se reconocen como elementos que propician la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis, y favorecen la creación de ambientes de aprendizaje (Zuleta, 2005). Los estudios más sobresalientes (Boyd y Rubin, 2002; Nystrand et al., 2003; Zucker et al., 2010; Peterson y Taylor, 2012) clasifican los cuestionamientos en dos: los que requieren un procesamiento cognitivo menos complejo, que solo permiten una posibilidad de respuesta —como solicitar repetición de información recibida—, y los que implican un proceso intelectual elaborado, que

involucran un lenguaje más complejo, niveles de procesamiento de la información más elevados y no siempre se resolverían con una sola respuesta (Valenzuela y Ramaciotti, 2016).

El tipo de pregunta promueve cierto tipo de respuesta, misma que puede, a su vez, ser empleada para seguir estimulando los procesos cognitivos del estudiante (Peterson et al., 2009). De igual manera sucede en las tutorías de escritura (Calle-Arango, 2019), en las que la clase de cuestionamientos que formule el tutor determina el grado de análisis y reflexión por parte del tutorado y sus consecuentes efectos en el aprendizaje sobre la competencia comunicativa. De forma que la pregunta abre la posibilidad de incitar la reflexión en lugar de resolver la duda sin mayor esfuerzo por parte del estudiante, o bien, corregir su texto. Dicho de otro modo, es una mediación del aprendizaje y no una declaración de conocimientos por parte del tutor.

Las tres clases de preguntas, a saber, la potenciadora de descubrimiento, la indagatoria y la que corrobora el aprendizaje, cumplen diferentes funciones según se trate del aspecto de escritura abordado y de la situación específica de cada tutoría, que están enmarcadas en el macropropósito que cumple cada una de las preguntas en tanto instrumento mediacional.

La pregunta o frase potenciadora de descubrimiento es utilizada con el fin de que el estudiante realice inferencias sobre diferentes aspectos que se presentan en la redacción del texto, o elementos puntuales del asunto abordado, orientadas a la identificación de errores en la escritura, la corrección de respuestas, la distinción de la especificidad de ciertos componentes de la escritura, la motivación de la indagación autónoma, la aplicación de lo revisado, la inferencia sobre el uso correcto de algún aspecto de escritura, la reformulación de posibles alternativas de escritura (términos o expresiones oracionales) y la precisión de la idea a comunicar.

El siguiente ejemplo ilustra el uso de la pregunta potenciadora de descubrimiento que lleva al estudiante a identificar errores en la escritura. Con la pregunta “¿Entonces aquí nos faltaría qué?”, la tutora lo impulsa a que identifique elementos faltantes en la referencia paratéctica, aspecto de literacidad que se está trabajando en esta tutoría.

E: [lee una cita de su documento con rapidez]

T: ¿Esa de dónde lo tomamos?

E: Benger, 2001.

T: Pero, ¿qué es?, ¿es libro, es web?

E: Es libro.

T: Entonces, ¿aquí nos faltaría qué? [apuntando con el dedo en la página del documento]

E: Página [escribe en el documento]

T: Así es, entonces ahí nos falta la página, ¿verdad?, y ponemos...

E: Y el punto después al final, otra vez al final y seguirle, ¿verdad?

Por otro lado, en el marco del desarrollo de la coherencia textual, en el siguiente ejemplo se observa que la pregunta potenciadora impulsa a la tutorada a que especifique lo que quiere comunicar después de un diálogo extenso. De esta manera, la pregunta “¿cómo la replantearíamos para que tú puedas decir tu punto de vista?”, abre paso a que se produzcan cambios en el texto, desde la etapa de planeación oral del mismo hasta la versión posterior, y que ocurrieron en la conversación con la tutora.

E: Pues el ensayo es... un trabajo escrito en el cuál das tu punto de vista, junto con información que recolectas en diferentes tipos de...

T: Fuentes.

E: De fuentes.

T: Y al que llegas en conclusiones.

E: Ajá, y que al final llegas o das tu punto de vista, o si estás de acuerdo o no.

T: Mjjj... Ok, bueno, se parte entonces de un tema bien delimitado, y aquí te lo está exigiendo esta pregunta, ¿cómo la replantearíamos para que tú puedas decir tu punto de vista?, ¿qué es lo que quieres decir exactamente?

E: Mmmm... [de duda]

T: O sea, no puedes decir, estoy en contra o a favor, lo que puedes decir es en una afirmación, bueno, aunque aquí te lo exige con pregunta.

E: Sí, y también el maestro me dijo que, o sea, que esa pregunta está súper amplia, o sea, que tenía que decir, tenía que...

T: Delimitarla más.

Por otro lado, la pregunta indagatoria es un tipo de mediación en la que el tutor demanda una respuesta del tutorado a un cuestionamiento directo, sobre un punto en particular, para realizar una corrección en el texto a partir de un análisis o comparación; recuperar conocimientos previos; transferir de un conocimiento a una situación nueva; definir un objeto de escritura y su estructura; reformular posibles alternativas de escritura (términos o expresiones oracionales); precisar la idea a comunicar; y para la distinción de aspectos específicos de escritura (expresiones o elementos gramaticales).

En el marco del aprendizaje de la elaboración de hoja de referencias, se observa en el siguiente ejemplo un planteamiento desafiante con “¿Cómo iría este entonces?”, pregunta con la que la tutora motiva a la tutorada al análisis de la escritura de su referencia con relación al ejemplo recién revisado y explicado previamente, para que se percate de la falla y la corrija. Aunque la estudiante no atina a la respuesta correcta en un primer momento, la pregunta detona el diálogo que se produce posteriormente y que la conduce a que finalmente se percate del error.

T: Aquí se pone, coords., y el título aquí es lo que va aquí en cursiva, ¿sí?

E: Y las páginas.

T: Las páginas.

E: Mjji...

T: La ciudad, qué edición y la editorial, ¿sale? Entonces, vamos a retomar otra vez su ejemplo.

E: Mjji... [se recarga en la silla y cruza los brazos]

T: ¿Cómo iría este entonces?

E: [comienza a leer]

T: Este de acá, el de aquí, estamos trabajando este [viendo la pantalla, se recarga en la silla y se toma la nuca]

E: Ah, pues va en cursiva, Chile, va en cursiva.

T: Pero, ¿Chile es parte del título?

E: No porque tiene un punto.

Por otra parte, las preguntas indagatorias también pueden llevar a que el tutorado precise la idea a comunicar. En el siguiente ejemplo, se observa que la tutora, después de haber establecido las líneas generales del texto a escribir, con la pregunta “a partir de eso, qué ideas se desprenden que puedas incluir en tu discusión”, plantea un desafío importante a la tutorada para pasar a la siguiente etapa del proceso de escritura: la generación y organización de ideas, y la elaboración de un guion de escritura.

T: Verdad, bueno, a partir de eso, ¿qué ideas se desprenden que puedas incluir en tu discusión? Puedes poner inciso b, inciso c, inciso d, o puedes ponerle “posible esquema de ideas a desarrollar”.

E: A ver, o sea, ¿ideas en cuanto a qué?

T: En cuanto a que te ayude a fundamentar tu punto de vista. Posiblemente, tendrás que hablar un poquito de lo que ya hablas, qué es el aborto, los tipos de aborto, eso que ya tienes en tu esquema.

E: O no podría, o eso ya es como, en qué... en México, cómo está, o sea, qué estados sí y qué estados no.

T: Mjjj... En México, qué estados, en qué estados ya se aprobó, o ya se legisló y aprobó y se legisló la iniciativa de ley de la despenalización del aborto, así es.

Por último, con la pregunta para corroborar el aprendizaje, el tutor demanda una respuesta del tutorado que demuestre dominio de un abordaje previo, y que puede estar dirigida a la precisión de ideas, la identificación de errores de redacción, la aplicación de lo revisado, la reflexión metacognitiva, el análisis o comparación de partes del texto, o la corrección gramatical. El carácter distintivo de esta pregunta reside en que el aspecto solicitado se explicó con anterioridad dentro de la sesión.

En el siguiente ejemplo, la pregunta “¿Y me gustaría saber con qué se queda entonces?”, lleva a la tutorada a que enuncie los aprendizajes logrados en la tutoría, tarea que la tutora contesta en distintos niveles:

1) identifica usos de puntuación en el formato de referenciación y su importancia: “la puntuación, eso es bien importante, y eso ya está pegado con cemento en mi cabeza”; 2) identifica los aspectos que se le dificultan y sobre los que tiene que poner atención: “tengo problema en encontrar la..., identificar los nombres de las revistas y los títulos y subtítulos”; y 3) incluso reconoce esto como una ventaja: “pero por ejemplo para mí es importante ya llevarme la inquietud y llevar un ejemplo de lo que está bien, entonces es ganancia”.

E: Hoy aprendí mucho.

T: ¿Sí? [sonríe]

E: Sí.

T: Y me gustaría saber con qué se queda entonces, para...

E: [mueve las manos, apunta la computadora con la mano izquierda] Bueno, pues, básicamente mira, por ejemplo, la puntuación, eso es bien importante, y eso ya está pegado con cemento en mi cabeza [ríe y se toca la cabeza] ¿Sí?, y en las que tengo problema es encontrar la..., identificar los nombres de las revistas y los títulos y subtítulos; pero, por ejemplo, para mí es importante ya llevarme la inquietud y llevar un ejemplo de lo que está bien... Entonces es ganancia [ríe]

T: [sonríe y la mira] Y de todos modos le haré llegar por su correo el archivo con el que estuvimos trabajando, ¿sale?

E: Eso me va a ayudar mucho también, mjjj.

Como se observa en los ejemplos, las preguntas producen la participación activa de los tutorados pues, a través de este tipo de mediaciones, se les conduce a que realicen diversas tareas que tienen una incidencia (mayor o menor) en las habilidades de escritura.

Así, las preguntas están relacionadas con procesos de análisis, aplicación y metacognición. Esto es, producen procesos cognitivos superiores (Boyd y Rubin, 2002; Nystrand et al., 2003; Zucker et al., 2010; Peterson y Taylor, 2012).

En suma, la pregunta en las tutorías es una alternativa formativa valiosa porque transfiere al tutorado el papel protagónico en el proceso de desarrollo de los aprendizajes que busca al acudir a una sesión, y

dado que interpela, el tutor evita hacer una exposición de conocimiento declarativo.

CONCLUSIONES

En las tutorías de escritura, se generan diversas dinámicas mediacionales que tienen gran potencial para fomentar el desarrollo de procesos cognitivos que permiten a los estudiantes, a su vez, construir competencias de literacidad, aunque las estrategias aplicadas pueden transferirse a situaciones educativas distintas a la tutoría, como el aula de clase, y para contenidos diferentes a los relacionados con lectura y escritura. Una de sus riquezas es que pueden combinarse y generar reflexiones y aprendizajes más complejos.

Las mediaciones que aquí se describen pueden ser replicadas en contextos diversos y para contenidos distintos, y resultan pertinentes porque, como se explicó al inicio, demostraron su eficacia a través de los cambios identificados en los textos con los que se presentaron los estudiantes para trabajarlos en las sesiones de tutoría.

Una característica de las mediaciones explicadas es que comprenden un continuo entre impulsar la autonomía del estudiante y la directividad por parte del tutorado, así como distintos grados de implicaciones emotiva y cognitiva. Por ejemplo, la validación de aprendizaje, que se manifestó a partir de asentimientos, frases de confirmación y preguntas para corroborar el aprendizaje, es una estrategia que ofrece al tutorado, a través de la motivación, una sensación de éxito que impulsa su seguridad; mientras que las explicaciones que transmiten contenidos brindan sugerencias e integran la consulta de materiales, están más orientadas a fomentar la autonomía para el aprendizaje de los estudiantes.

En esta misma línea, las prescripciones del tutor, que se concretan a través de indicaciones y solicitudes de reformulación, son las más directivas y modelan las acciones del tutorado dentro de un margen limitado; mientras que las preguntas indagatorias, potenciadoras de descubrimiento y confirmación representan un desafío tanto cognitivo como emotivo para el estudiante, toda vez que lo llaman a una

acción reflexiva, en cierto grado autónoma, y lo animan a explorar posibles respuestas.

Por último, los cambios en las competencias de literacidad producidos a raíz de las mediaciones aquí descritas fueron de diversa índole y grados de profundidad; comprenden desde aspectos generales de escritura, hasta los correspondientes a las convenciones académicas, y abarcan todos los componentes de las propiedades textuales: cohesión, coherencia, adecuación y corrección. Sirva este capítulo para que los lectores puedan aplicar de manera intencionada las cuatro estrategias descritas.

REFERENCIAS

- Abusamara, V., y Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), i-iv. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4395/439542720001>
- All Answers Ltd. (noviembre, 2018). *Instructional explanations as a classroom teaching strategy*. <https://ukdiss.com/examples/instructional-explanations-classroom-teaching-strategy.php?vref=1>
- Antaki, C. (Ed.) (1988). *Analysing everyday explanation: A casebook of methods*. Sage Publications.
- Atorresi, A., y Zamudio, B. (2018). *El texto explicativo y su enseñanza*. Redlenguaje. Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Bayés Gil, M. (2011). *La formulación de instrucciones en la clase de ELE: propuesta de análisis funcional* [Master's thesis, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32283/1/Memoria%20m%C3%A1ster%20ELE%20%20Marc%20Ba%C3%BDes%202012.pdf>
- Boyd, M., y Rubin, D. (2002). Elaborated student talk in an elementary ESOL classroom. *Research the Teaching of English*, 36(4), 495-530. https://www.researchgate.net/publication/261833812_Elaborated_student_talk_in_an_Elementary_ESoL_Classroom
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Ariel.

- Brown, P., y Levinson, S.C. (1978). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Cáceres, M., Gómez, L., y Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(63), 219-230.
- Calle-Álvarez, G.Y. (2020). Características de la tutoría académica en un centro de escritura digital para la educación media. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 430-455. <https://doi.org/10.21501/22161201.3066>
- Calle-Arango, L. (2019). La pregunta en las tutorías de los centros de escritura. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a07>
- Carlos, J. (2006). *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM* [Tesis de maestría inédita, UNAM]. <http://132.248.9.195/pd2006/0606327/Index.html>
- Ciapuscio, G. (2014). Mecanismos de divulgación del conocimiento. En E. Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias discursivas*, vol. II (pp. 285-318). Planeta.
- Díaz, V.M. (1986). Sobre el discurso instruccional. *Revista Colombiana De Educación*, (17). <https://doi.org/10.17227/01203916.5143>
- Fajre, C., y Arancibia, V.H. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 121-138. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0000110121A/19633>
- Favila-Figueroa, M.A., Jiménez-Licon, M.I., Valencia-Cruz, A., Juárez-Lugo, C., y Juárez-López, S. (2016). Efectos de una intervención en conciencia fonológica sobre la lectura y la escritura. *Revista de Educación y Desarrollo*, (36), 13-20. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/36/36_Favila.pdf
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated learning experience*. Hadassan-Wizo-Canadian Research Institute. <https://doi.org/10.4324/9780429316074-3>
- Feuerstein, R., y Rand, Y. (1974). Mediated Learning Experience: An outline of proximal etiology for differential development of cognitive functions. *Journal of International Council of Psychology*, 9-10, 7-37.

- Feuerstein, R., y Lewin-Benham, A. (2012). *What learning looks like: Mediated learning in theory and practice*, K-6. Teachers College Press.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064002>
- Harmer, J. (2007). *The practice of english language teaching*. Pearson Education Limited.
- Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*, 18(2), 169-183. <https://doi.org/10.1080/13632439869628>
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0902-7>
- Holmes, J. (1983). The structure of teachers' directives. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. Longman.
- Jiménez, D. (2016). *Instructional explanations in mathematics lessons. An example of the introductory unit to the Pythagorean theorem in chilean classrooms. Inaugural dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität zu Frankfurt am Main* [Disertación para obtener el grado de Doctor en Filosofía en el campo de la Educación de la Universidad Goethe]. <https://d-nb.info/1129254321/34>
- Kato, S., y Mynard, J. (2015). *Reflective dialogue: Advising in language learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739649>
- Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrast. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 333-357). American Educational Research Association. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0594-9_1
- Leinhardt, G. (2010). Introduction: Explaining instructional explanations. En M. Stein y L. Kucan (Eds.), *Instructional explanations*

- in the disciplines*. Springer. http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978-1-4419-0594-9_1
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165693>
- Marimón-Llorca, C. (2008). *Temas de análisis y redacción de textos*. Universidad de Alicante.
- Mustikasari, D.W. (2011). The structure of teacher's directives of the English Lecturers of Muhammadiyah University Semarang. *Register Journal*, 4(2), 147-162. <https://doi.org/10.18326/rgt.v4i2.147-162>
- Natale, L. (2018). Las devoluciones escritas del profesor universitario. En L. Natale y D. Stagnaro (Orgs.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. Ediciones UNGS.
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S., y Long, D. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Process*, 35(2), 135-196. http://dx.doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3
- Ogborn, J., Kress, G., Martins, I., y McGillicuddy, K. (1996). *Explaining science in the classroom*. Open University Press.
- Peterson, D., y Taylor, B. (2012). Using higher order questioning to accelerate students' growth in reading. *The Reading Teacher*, 65(5), 295-304. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01045>
- Piaget, J. (1964/1981). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Ríos, P. (1997). La mediación del aprendizaje. En M. López de Valdivieso (Present.), *Lev Vygotsky. Sus aportes para el siglo XXI* (pp. 34-40). Presentaciones Universidad Católica Andrés Bello. http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAM0182_1.pdf
- Roldán Morales, C.A., y Arenas Hernández, K.A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿qué muestran los registros de atención? *Revista Grafía*, 13(1), 100-114. <https://doi.org/10.26564/16926250.658>
- SanMartí, N. (2010). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó. <https://doi.org/10.5294/978-958-12-0447-2>

- Searle, J. (1979). A taxonomy of illocutionary acts. En *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts* (pp. 1-29). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609213.003>
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Universidad de Buenos Aires.
- Sinclair, J.McH., y Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Sinclair, J.McH., y Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford University Press.
- Slavin, R.E. (1996). Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina. PREAL. <https://n9.cl/wobck>
- Slavin, R.E. (2003). Elements of effective teaching. *Literacy Today*, (34), 9-24.
- Valenzuela, M., y Ramaciotti, F. (2016). Uso de preguntas como estrategia clave en la sala de clases: la pieza que falta. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, (23), 37-69.
- VanLehn, K. (1996). Cognitive skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 47, 513-539.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Watson Todd, R. (1997). *Classroom teaching strategies*. Prentice Hall.
- Watson Todd, R., Chaiyasuk, I., y Tantisawetrat, N. (2008). A functional analysis of teachers' instructions. *RELC Journal*, 39(1), 25-50. <https://doi.org/10.1177/0033688208091139>
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, S., y Kaderaveck, J. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, (28), 115-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/3560282>

Memoria histórica como artefacto para el desarrollo de la literacidad en estudiantes indígenas universitarios

KARLA SUSANA LOMBARDI GONZÁLEZ
JUAN CARLOS SILAS CASILLAS*

Resumen: se presenta cómo los relatos de estudiantes indígenas universitarios son un contenedor de artefactos culturales potentes para el desarrollo de la literacidad académica en su proceso formativo. La lectura y la escritura académicas cobran sentido en la medida en que las narrativas orales del estudiante determinan el reconocimiento de sí mismo como sujeto epistémico capaz de enfrentar y abordar otras formas de representación lingüística utilizadas en su disciplina. La memoria histórica, al tener contacto con la textualidad, motiva a desarrollar la capacidad del estudiante a reconstruir el conocimiento frente a la comprensión textual, vincular otras literacidades frente a la escritura académica y dialogar y llevar a cabo acciones con las estructuras comunicativas orales y escritas disciplinares.

Palabras clave: memoria histórica, lectura y escritura, literacidad académica, estudiantes indígenas, escritura disciplinar.

Abstract: the chapter shows how stories by indigenous university students serve as a container of powerful cultural artifacts for developing academic literacy within the students' learning process. Academic reading and writing take on meaning as students' oral narratives determine their self-recognition as epistemic subjects capable of approaching and engaging with other kinds of linguistic representation used in their field. When historical memory comes into contact with textuality, students are motivated to develop their own capacity to reconstruct knowledge in dialogue with textual comprehension, to link other

* Los autores forman parte del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO.

kinds of literacy to academic writing, and to dialogue and carry out actions with oral and written communication structures from their particular discipline.

Key words: *historical memory, reading and writing, academic literacy, indigenous students, disciplinary writing.*

A partir de la práctica del acompañamiento académico con estudiantes indígenas universitarios en una institución de educación superior¹ de carácter convencional, es decir, no intercultural, se da cuenta de la diversidad de factores socioculturales que intervienen en el desarrollo de la literacidad académica a través de la lectura, la escritura y la oralidad académica en la universidad.

Los relatos de la memoria histórica de los estudiantes indígenas fueron el referente constante durante cada una de las sesiones de acompañamiento. El hecho de reconocer los componentes de los relatos, se convirtió en un detonante para distinguir y, posteriormente, profundizar en la pluralidad de artefactos culturales implicados en sus relatos orales y dar cuenta de cómo estos se fortalecen cuando entran en contacto con la textualidad académica, en la comprensión de una lectura, o para la escritura en su propia disciplina.

El capítulo está organizado en cinco apartados. El primero muestra, a manera de introducción, las perspectivas situadas de la literacidad académica y algunas ideas alrededor del estudiante indígena universitario; en seguida, un breve atisbo teórico que explica la mirada de las literacidades y los artefactos como concepciones entrecruzadas; después, la relación entre estudiantes indígenas, memoria histórica y artefactos culturales; le sigue una visión de aproximación al contexto del trabajo con estudiantes indígenas en la universidad; por último, se muestran evidencias de la memoria histórica y los artefactos en el desarrollo de la literacidad.

1. El presente trabajo se deriva de la investigación multidisciplinar e interdepartamental “Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad”, financiada en 2019 por el Fondo de Apoyo a la Investigación del ITESO.

Perspectivas situadas: literacidad académica y estudiantes indígenas universitarios

El planteamiento inicial para abordar la experiencia del estudiante indígena frente a la lectura y la escritura académica, se sitúa en el contexto político de la educación superior. Tras el diálogo con organismos internacionales, y una presencia muy marcada en las agendas legislativas de infinidad de países, las instituciones universitarias han incluido dentro de sus prioridades los principios de justicia social, acciones afirmativas que motivan a la equidad e inclusión de estudiantes con diversas condiciones económicas, lingüísticas, culturales y sociales. La intención ha consistido en abrir las vías para facilitar el acceso a jóvenes indígenas a realizar sus estudios profesionales (Didou, 2011).

Estos esfuerzos se han centrado en construir puentes con las comunidades indígenas para acceder a la educación superior y, en lo fundamental, en apoyar a los jóvenes indígenas con becas o convenios por medio de programas gubernamentales o institucionales (Mato, 2016). Algunos ejemplos en México son el Programa Nacional de Becas (Pronabes), el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas de la Fundación Ford, coordinado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), o el Programa de Becas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Gallard y Henríquez, 2006). Estos apoyos para estudiantes no solo de universidades interculturales² sino también convencionales, “están enfocados esencialmente a favorecer la retención y el egreso de los estudiantes indígenas” (Didou, 2018, p.97). Sin embargo, a pesar de que estas iniciativas han favorecido la nivelación de conocimientos académicos de los estudiantes indígenas, a su vez han invisibilizado

2. Las universidades interculturales proponen un modelo diferente de educación superior basado en el diálogo de saberes. Más información en <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/interculturales.html>

en gran medida la diversidad de saberes socioculturales y lingüísticos (Mato, 2016).

Entre los factores más relevantes que se ubican en las situaciones contradictorias en el vínculo del estudiante indígena universitario con la institución que lo ha acogido, está la necesidad de afrontar un sistema lingüístico distinto al que caracteriza su lengua materna. Esto está sobre todo marcado en su incidencia en los modos de comunicación y representación cotidiana, que se diferencian del modelo educativo universitario. El factor principal es su procedencia, es decir, que la comunicación escolástica tradicional viene de su tradición histórica occidentalizada, caracterizada por la transmisión de contenidos que han sido legitimados en otros contextos, y difícilmente se abren en los procesos de aprendizaje a la posibilidad de otros pensamientos y estructuras lingüísticas diferenciadas, en específico a las de procedencia indígena (Cházaro, 2013). Sin duda, la tradición occidental se constituye en un esquema comunicativo que rara vez es permeable y más bien solicita a los participantes que se acoplen a los modos y las formas establecidas.

El estudiante indígena, al comenzar estudios universitarios para formarse en una disciplina profesional, se topa con las habilidades involucradas en la literacidad académica. Estas dan cuenta de los procesos de lectura y escritura para recibir información y transformarla en conocimiento; sin embargo, por las condiciones contextuales y socioculturales de su propio aprendizaje cotidiano, se enfrenta a procesos y circunstancias sociales distintas a las suyas que impactan en su desempeño (Merino y Quichiz, 2013).

De acuerdo con el anuario estadístico 2019–2020 de la ANUIES, la matrícula total de licenciatura universitaria y escuelas normales era de 4'369,037, y, de esa suma, solo 48,295 personas eran hablantes de lengua indígena. Si se asume el criterio establecido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), de tomar como población indígena a quien habla una lengua originaria, se puede decir que esta (o al menos hablante de la lengua) es de 1.1% del gran total. Esa misma proporción, uno de cada 100, también corresponde a los egresados de educación superior en el año que se reporta y a quienes obtuvieron

su título universitario. No se hallaron diferencias según la modalidad de instrucción (escolarizada o no escolarizada).

Si se analizan los datos de la ANUIES por entidad federativa, se destaca la participación de los jóvenes indígenas en Oaxaca (6.5%), Guerrero (4.4%), Chiapas (4.2%), San Luis Potosí (2.8%), Puebla y Yucatán (2.6%), estados con una participación muy superior a la media nacional, tanto en estudiantes universitarios indígenas como en población originaria en general. Jalisco, entidad en la que se realizó el estudio, reporta 0.2% de matrícula indígena en educación superior, cuando la población indígena es de 0.9% (Inegi, 2020).

Un último dato relevante para este estudio es el tipo de institución que alberga a los estudiantes indígenas. De los 48,295 inscritos, 95%, equivalentes a 45,953 alumnos, cursan su licenciatura en instituciones públicas de educación superior, y solo 2,342, es decir el 5% restante, lo hacen en instituciones particulares. En números redondos, en México únicamente 0.05% de los estudiantes universitarios hablantes de lengua indígena están matriculados en universidades particulares.

Los datos expuestos dan cuenta de una problemática de fondo: la reducida participación de estudiantes indígenas en educación superior, lo que parece fundamentarse en el supuesto de que, “si el lenguaje es el vehículo de intercambios y conocimiento, de formas de pensar y permite al hombre establecer vínculos con todo lo existente a través de la palabra” (Herrera, 2006, p.66), entonces, de acuerdo con reportes de investigación, en muchas ocasiones los programas de las instituciones educativas universitarias obvian los mundos diversos y las situaciones que evidencian otras formas de pensar, y transmiten contenidos fundamentados en un pensamiento autorizado por las decisiones que toman en el saber grupos científicos en el mundo académico (Dietz y Mateos-Cortés, 2010).

Literacidades y artefactos culturales: concepciones entrecruzadas

La situación de los estudiantes indígenas frente a la lectura y la escritura, como herramienta crucial para sus estudios universitarios, abre

un panorama amplio para analizar de manera crítica los posicionamientos y las intervenciones ante la problemática que están viviendo en su tránsito en estudios superiores. Tanto el desarrollo de las habilidades comunicativas académicas, como los recursos lingüísticos de transmisión propios del estudiante, están inmersos en prácticas socioculturales diversas por igual validadas en sus contextos situados (Zavala y Córdova, 2010). En esta línea, al contrario de estigmatizarlos por tener prácticas comunicativas incompatibles con la definición de calidad educativa, por entrar a un espacio sociolingüístico poco familiar para ellos, resalta la importancia de adentrarse en la riqueza de la literacidad de ambas comunidades epistémicas, inmersas en un escenario universitario donde se ponen en juego, a través de la lengua, interacciones, códigos de distintos saberes, significados, estructuras, relaciones de poder y otras formas de aprender y leer el mundo que les rodea (Zavala en Cassany, 2009).

El desarrollo de habilidades de la lectura y la escritura académica en estudiantes indígenas universitarios propone, entonces, una inmersión analítica en la manera en que se llevan a cabo y cómo, al ponerse en diálogo, trazan el camino hacia los objetivos formativos que ambos, estudiante indígena e institución académica, buscan en el espacio de la educación superior.

En este trabajo se delinearán dos características conceptuales. *La primera* se fundamenta en los nuevos estudios de literacidad (NEL), sustentada en las prácticas sociales de literacidad ligadas a la construcción social del conocimiento (Cassany, 2009). En este rubro, existen elementos diferenciadores en las literacidades al ponerse en contacto en el espacio académico, es decir, modos en que la lectura, la escritura y la oralidad se insertan en los espacios socioculturales para el aprendizaje (Zavala, 2011). *La segunda*, caracterizada por la noción de artefactos culturales, con la tarea de mediar el aprendizaje para el desarrollo de habilidades comunicativas. Los artefactos están vinculados a los contextos culturales en donde se atribuye el sentido a la idea simbólica del pensamiento influenciado por la tradición (Holland y Cole, 1995).

Al considerar que ambas prácticas y formas de entender la relación con la lengua son percibidas y valoradas por el estudiante indígena

en su proceso universitario, la literacidad académica, más allá de centrarse en los usos de la lectura y la escritura científica y sus relaciones de poder en los ámbitos académicos, enfatiza cómo el estudiante con condiciones culturales específicas actúa frente al mundo, dialoga con y sobre los conocimientos, y desarrolla acciones dentro del marco de las estructuras académicas (Zavala, 2011). En este sentido, “escribir ya no es sólo un producto (lingüístico) o un proceso (cognitivo), sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica” (Canagarajah, 2003, en Zavala, 2011, p.56)

En esta línea de pensamiento, el desarrollo de la literacidad académica cobra sentido en el estudiante indígena, tanto desde las competencias de la lectura y la escritura para el cumplimiento de los requisitos plasmados en su transcurso académico, como desde las prácticas significativas que se viven en espacios comunitarios inmersos en dinámicas culturales asociadas a creencias, valores e ideologías que conforman maneras de leer y enfrentar el mundo que les rodea. Desde esta visión, el artefacto cultural en el desarrollo de las habilidades comunicativas y otros aprendizajes de corte conceptual, se vincula íntimamente con su procedencia histórica, vinculada a sus tradiciones, de manera que se constituye en un detonante para proyectar, a través de su memoria colectiva, imaginarios, cosmovisiones entre objetos y creencias (Castoriadis, 1999), sus experiencias significativas de vida al tener contacto con el conocimiento académico.

Estudiantes indígenas, memoria histórica y artefactos culturales

Hablar de estudiantes indígenas significa comprender la existencia de mundos diferentes y diferenciados a los contextos occidentales en los que se ha gestado la universidad, así como la diversidad del mundo étnico cargada de simbolismos y lenguas como parte constitutiva de su memoria colectiva. Esto significa reconocer la participación de otro tipo de estudiantes en la universidad, que no corresponden al 100% con la población urbana, mestiza, occidental e industrial para la que se ha desarrollado la educación superior “convencional” sino que se trata de jóvenes provenientes de diferentes pueblos originarios, con posiciones ideológicas distintas por las condiciones históricas que

han vivido y asumido entre ellos mismos, y a las caracterizadas por la mayoría de los estudiantes urbanos (Herrera, 2006).

En el marco de la heterogeneidad histórica en ambas sociedades, en el contexto universitario se presenta la desigualdad en los códigos comunicativos predominantes: la cultura oral, más arraigada en los pueblos originarios, y la cultura escritura, como la manera más predominante para el desempeño en el aprendizaje académico (Herrera, 2006). Por un lado, la escritura en el entorno universitario se ordena desde formas de pensar determinadas por un grupo académico o científico, lógicas que se organizan según el pensamiento social (Vásquez, 2008). Por otro, la cultura oral, centrada en las vivencias de los pueblos originarios, manifiesta formas de pensar articuladas y relacionadas con la memoria colectiva (Ong, 2006). A pesar de las diferencias entre ambos códigos en los distintos contextos de uso, se interrelacionan en los modos de organizar el pensamiento y la misma lengua (Meneses, 2014).

En el estudiante indígena, la cultura oral está íntimamente relacionada con la preservación de la memoria histórica colectiva, puesta en un código común entre hablantes, y dispuesta de manera tal que las narraciones preserven el sentido comunitario. Ella implica una lógica de pensamiento histórico que parte de la precepción de los sentidos para después traducirlo en palabras; es una forma de aprender en movimiento a través del saber colectivo y articulado por los procesos de socialización y de la lengua (Herrera, 2006). Las construcciones epistémicas de este saber colectivo se arraigan en la memoria como “un proceso social en el que se condensa historicidad, tiempo, espacio, relaciones sociales, poder, subjetividad, prácticas sociales, conflicto y, por supuesto, transformación y permanencia” (Kuri, 2017). Dentro de la dinámica de la comunicación, se considera como un proceso heredado en lo cultural y social.

La memoria, al ser colectiva, surge a partir de un conjunto de significados compartidos y asumidos por un grupo de personas; a través de ella, dicha comunidad se construye y existe (Singüenza, 2008). La memoria está en constante transformación, influida por la asociación a marcos construidos socialmente, relacionados al espacio, el tiempo y el lenguaje. Estos marcos regulan la vida social, la establecen como

un sistema de pasado que puede re-memorizarse individual y colectivamente (Halbwachs, 2004).

En el proceso de interacción social, en la memoria colectiva se localizan los recuerdos, en particular en objetos materiales socialmente significativos (Fernández, 1994, p.103) que devienen en mediación con el pasado y van construyendo los recuerdos. La memoria histórica es, a su vez, una memoria cultural; incluye la utilización de “medios técnicos externos” —objetos— para dominar la memoria (Vygotsky, 1993). Desde esta perspectiva, los objetos de la memoria se convierten en artefactos para generar la memoria, es decir, se transforman en “recipientes” diversos porque “recogen nuestro pasado” (Carrasco, 2006, p.34).

En el caso de los estudiantes indígenas universitarios, su memoria está vinculada con la historia de su vida cultural, llena de objetos relacionados con experiencias, interacciones y vivencias. Estas se convierten en artefactos de la memoria cuando, al entrar en contacto con la textualidad del mundo académico, invitan a identificar las distintas esferas en que se interrelacionan: la cultura material, el objeto, el emprendimiento personal, el uso y la apropiación del objeto, la memoria o el patrimonio, la conservación del objeto en cuanto a valores de la herencia cultural, y la instrucción o socialización en las enseñanzas comunitarias (Martos y Martos, 2014).

En suma, los artefactos culturales de la memoria histórica del estudiante indígena universitario son un elemento fundamental cuando entran en contacto con los artefactos de la cultura académica, para la comprensión y el desarrollo de la vida universitaria en los procesos de lectura, escritura y oralidad profesional. Estos proponen conectarse con la vida del joven indígena a través de sus relatos y narrativas significativas orales que evocan con frecuencia en sus interacciones escolares cotidianas; en el caso que se ilustra en este capítulo, en el proceso del acompañamiento.

En los próximos párrafos se muestran, a partir de la experiencia del acompañamiento académico con estudiantes indígenas en una universidad convencional, es decir, no intercultural, las características que sitúan al relato de la memoria histórica. Todo ello expresado a lo largo de las sesiones de acompañamiento (mismo que se describe de

manera sucinta) para que este tenga el papel de ser detonante del desarrollo de la literacidad académica. Asimismo, se muestran las características de los estudiantes como sujetos epistémicos del conocimiento.

Perspectivas del contexto para el trabajo con estudiantes indígenas

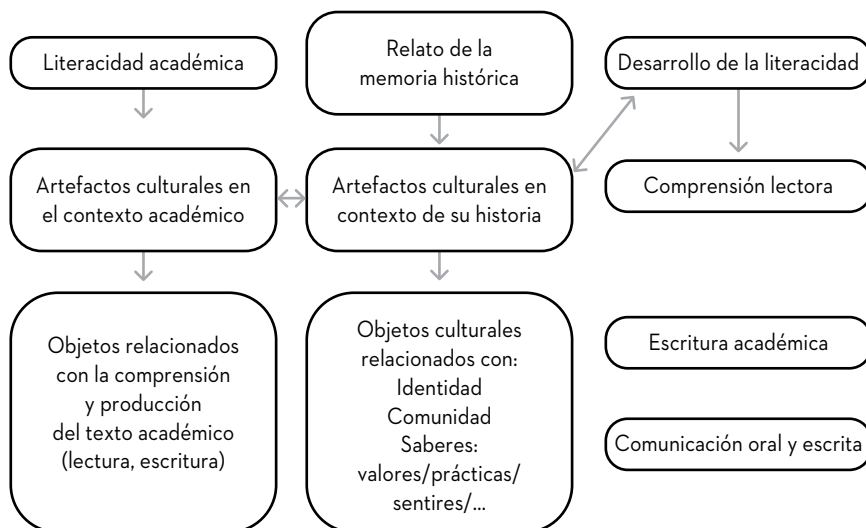
A lo largo de tres periodos semestrales, se acompañó a estudiantes indígenas que incursionaban en la universidad, o estaban en los primeros semestres de su carrera, en el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y oralidad académica. La intención inicial era proporcionar las herramientas necesarias para que pudieran acercarse y familiarizarse a la dinámica de la textualidad científica durante el estudio de su disciplina profesional. Este proceso no pretendía sumar actividades a las que ya demandaban sus materias, ni contribuir a estresarlos o dispersar su atención, sino que se buscaba que, a partir de los productos solicitados por sus profesores, desarrollaran las habilidades de expresión textual y acercarse al conocimiento. Las sesiones se llevaban a cabo de manera individual y tenían una duración aproximada de 1.5 horas, con frecuencia semanal.

En la dinámica del acompañamiento, se identificó una diversidad de factores situacionales y culturales evidenciados en el relato de la historia de vida y las experiencias cotidianas manifestadas por los estudiantes indígenas en cada una de las sesiones. Lo característico fue que cada relato emergía a partir de querer comprender las lecturas o elaborar escritos de sus materias de estudio.

Al entrar en contacto con el texto académico, y el reto que significaba, el estudiante evocaba experiencias de sus vivencias plasmadas en su memoria histórica, cuya intención era trazar algunas vías cognitivas para poder comprender, cuestionar y construir sus propios posicionamientos en cuanto al contenido, además de aprender de la dinámica de las estructuras académicas en la escritura.

La figura 2.1 muestra tres momentos en el proceso reflexivo del estudiante, vinculados al artefacto cultural del contexto académico con el artefacto de su memoria histórica.

FIGURA 2.1 LA MEMORIA HISTÓRICA EN CONTACTO CON LA LITERACIDAD ACADÉMICA



La figura 2.1 también expone que los artefactos culturales, tanto de la memoria histórica como los académicos, están sumergidos en distintos contextos situacionales donde se ve implicada la identidad, la comunidad, los saberes, la institución, los valores, las prácticas, las emociones, la temporalidad, el espacio y el texto académico. Desde esta perspectiva, “las personas se comprometen, construyen identidades, desarrollan relaciones sociales con los otros miembros de la comunidad, utilizan artefactos específicos, reproducen valores implícitos en el marco de un sistema ideológico particular” (Zavala, 2011, pp. 4 y 5).

En este tenor, en la práctica del acompañamiento, el desarrollo de la literacidad académica no se limitó al uso o estudio de los textos de una manera independiente o desconectada de los procesos culturales del estudiante indígena sino que se enfatizó en recurrir a los artefactos culturales de la memoria histórica para acercarse a otras comunidades epistémicas y conocer sus formas de estructuración y prácticas sociales. Así, el lenguaje oral y escrito fueron parte fundamental de este engranaje (Zavala, 2011).

Uno de los criterios base para poder orientar el acompañamiento consistió en tomar distancia del proceso del rol del profesor omnisciente, quien se dedica a enseñar según sus esquemas de formación académica. Por el contrario, la facilitación se llevó a cabo desde la doble postura de un investigador y un orientador que tiene la tarea de mirar desde una *perspectiva de borde* (Zemelman, 1992) cada una de las experiencias, los relatos y discursos que surgieron a partir del contacto con el texto. A esto se refiere el proceso de tomar la postura de entender otras formas de conocimiento que circulan dentro de un espacio formativo estructurado con distintas racionalidades a las suyas (Zemelman, 1992). La intención de tomar esta postura fue conocer y abrir los horizontes hermenéuticos situados en el estudiante para el desarrollo de habilidades comunicativas académicas a través de la lectura y la escritura en sus primeros semestres de vida universitaria.

Desde estos criterios epistémicos, se identifica un elemento común y constante en el discurso de los estudiantes en las sesiones de acompañamiento: recurrir con frecuencia a los relatos de su memoria histórica como un referente de su vida pasada y, con base en ellos, dar sentido a su inmersión al mundo poco conocido de la vida académica universitaria. Por otro lado, la manera en como se abordaron las sesiones, a partir de ofrecer un espacio que dé oportunidad para hablar de lo suyo, abrió la posibilidad de generar un ambiente de intercambio de ideas desde dos dimensiones socioculturales: entre las exigencias de la vida académica en cuanto a calidad, formatos, tiempos, productos textuales para entregar, nuevas relaciones sociales, etc., y entre la vida comunitaria o personal del estudiante, que gira en torno a normas sociales, valores y prácticas culturales tradicionales.

Las ideas arraigadas en su memoria histórica por lo general surgían de la necesidad de entender la lógica y aprender las formas y estructuras lingüísticas de la cultura escrita académica. Este proceso se llevaba a cabo por medio del conflicto que les generaba entregar productos académicos con criterios de evaluación de calidad. La mayoría de las sesiones de acompañamiento se guiaban a partir de las tareas solicitadas por los profesores de sus materias, sobre todo aquellas que más dificultad enfrentaban para realizarlas. El referente base fue escudriñar las indicaciones del profesor de su materia curricular para

la elaboración de la tarea, y a partir de estas se comenzaba el trabajo, en primer lugar, dando apertura a que él o ella hablara de cómo estaba afrontando el problema en cuanto a la comprensión del contenido de la lectura de un texto, o bien en la elaboración de un producto escrito. En seguida, se procedía a entrar al campo de las ideas en torno a la temática del contenido de lecturas, y, con base en ello, el estudiante detonaba en sus relatos elementos subjetivos de su memoria, cargados de artefactos culturales con contenido simbólico. Estos tenían un papel relevante en la tarea mediadora para dar sentido a la escritura y motivar a la búsqueda autónoma para comprender el rigor académico de las estructuras textuales.

En el siguiente apartado, se muestran las características del proceso para el desarrollo de la literacidad, al vincular los procesos de comprensión y elaboración de textos académicos con los artefactos de la memoria histórica de estudiantes de distintas etnias. A partir de sus relatos evocados en las sesiones de acompañamiento, se presentan reflexiones con citas específicas de sus diálogos en la comprensión lectora y la evidencia de algunos textos que dan cuenta de los cambios en su escritura académica.

La memoria histórica y los artefactos en el desarrollo de la literacidad

A continuación, se abordan las reflexiones que parten de la experiencia de investigación en la práctica del acompañamiento académico de la lectura, la escritura y la oralidad académica con estudiantes indígenas universitarios. Antes de presentarlas, se explican de manera breve los elementos en común que dieron la pauta para definir las características de la memoria histórica en el desarrollo de la literacidad. En seguida, se muestran elementos de la memoria histórica en la dinámica de la lectura comprensiva y crítica; luego, en los procesos de escritura académica informativa y argumentativa; finalmente, en la escritura, vinculada a la comunicación oral.

Un elemento en común en el acompañamiento de cada estudiante fue la intención de trabajar con mayor énfasis en alguna habilidad, ya fuera lectura o escritura, de acuerdo con lo que los profesores

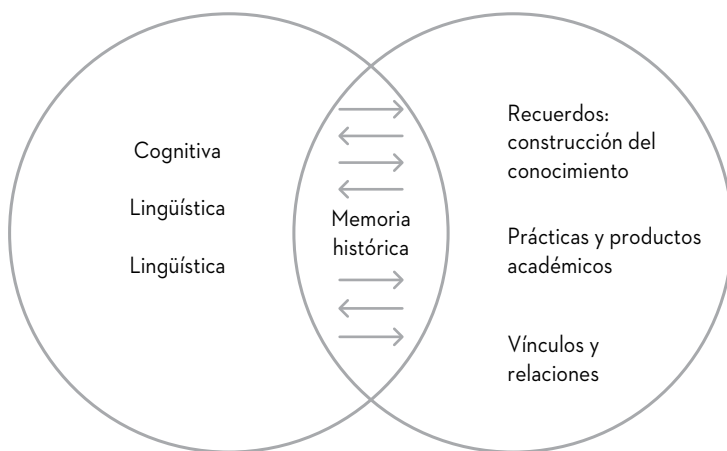
pedían en sus tareas. A manera de ejemplo, se puede decir que el joven que estaba estudiando derecho era más propenso a solicitar acompañamiento en la lectura, o quien estudiaba ciencias de la educación se inclinaba en la escritura. Por esta razón, en las siguientes reflexiones se expondrán citas en cada apartado, según la tendencia en el desarrollo de la habilidad más predominante en el proceso. En las transcripciones, se codifica con la letra F al facilitador, y con la E a los estudiantes que participaron, para guardar la confidencialidad de sus datos.

Un último punto a considerar es en el sentido de retomar el objetivo inicial de este capítulo, que va en torno al *desarrollo* de la literacidad académica. Desde esta perspectiva, es esencial hablar de procesos de aprendizaje y apropiación; en una dimensión más profunda, de concebir el relato histórico como un factor sociocultural que media en los procesos de aprendizaje a través de la lectura y la escritura en dimensiones cognitivas, lingüísticas y sociales (Zavala, 2011).

En esta triada de dimensiones, se integran: 1) fundamentos gramaticales y organización de la información discursiva del texto (lingüística); 2) procesos metacognitivos, de planeación, revisión y actividades para la resolución de problemas textuales en la elaboración de la escritura (cognitiva); y 3) la práctica social de la lectura y escritura significativa en el contexto de interacciones sociales (social) (Salazar, 2015).

Con relación a las dimensiones, el relato memorístico del estudiante detona recuerdos, prácticas e interacciones, es decir, artefactos culturales que median en el dominio de las habilidades de lectura y escritura (Zavala, 2011). En este sentido, el papel de la memoria histórica en los aprendizajes da cuenta de los elementos simbólicos nombrados en sus relatos, y se traducen en las prácticas de sentido del propio estudiante. En la figura 2.2, se da cuenta de esta relación y se resalta el papel de la memoria histórica como el gozne que articula acciones y dimensiones.

FIGURA 2.2 DIMENSIONES LINGÜÍSTICAS Y ACCIONES DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD



La memoria histórica en la dinámica de la lectura académica comprensiva y crítica

En el caso de la lectura, se trabajaron en especial dos tipos de niveles de aproximación a los textos académicos: exploratorios y comprensivos. En ambos, se hicieron presentes los relatos de la memoria histórica como un referente cognitivo para recurrir a ideas o afirmaciones en relación con su manera de pensar y construir conocimiento. Además, una distinción clara es que los estudiantes indígenas decidían no seguir algunos pasos sugeridos por el facilitador, previamente estructurados para enfrentarse al texto; más bien, desde un principio manifestaron una actitud autónoma para abordar las lecturas, con una postura crítica frente a los procesos y los contenidos.

En el caso de la lectura exploratoria, se mostró una característica recurrente en varios estudiantes. Al abordar los elementos paratextuales, recurrían a hablar de sí mismos y de su comunidad para asociar las problemáticas de la comprensión textual con la comunitaria. Cada uno de los componentes textuales era un detonante para reflexionar el sentido de su identidad y de sus propios saberes como estudiante

indígena universitario. Un ejemplo se muestra en el siguiente diálogo, donde se evidencia una manera de acercarse al texto, vinculada con distintos artefactos de la memoria (experiencias personales o comunitarias). Este segmento conversacional es en particular útil para evidenciar cómo se utilizó una guía de preguntas que el profesor de su materia sobre “derecho romano” les había dado para adentrarse al contenido del texto y comprenderlo.

E: Este texto que me dejaron en derecho romano no entiendo nada, imagínate, está en español que no entiendo muchas palabras, pero lo demás está en latín!, y para saber comprenderlo está difícil y tiene varias veces estas palabras.

F: Vamos viendo, ¿cuál es el título?

E: “Pater familia”. Se trata como de algo de la familia. El profe decía que, si se moría el padre de familia, alguno de sus hijos, o el mayor, puede tener su puesto como autoridad; así dice aquí [el estudiante lee y empieza a cuestionar palabra por palabra] ¿Qué significa lo de la familia romana?

F: Ve leyendo y subrayando las palabras que están resaltadas, en negrita, cursiva u otro distintivo, y ve la relación que hay con la familia romana.

E: [el estudiante subraya] ¿A qué se refiere con pupilo? [el facilitador lo motiva a investigar] Aquí dice que es como el niño que depende del padre de familia, puede ser adoptado, puede ser hijo. ¿Pupilo es el que te mantiene, el que te dirige? El profe nos dijo que, según antes, en Roma podrías adoptar a alguien que no fuera de tu sangre algo así, fuera un niño o niña, y cuando tú te morías dejabas un... ¿Cómo se llama?

F: ¿Testamento?

E: Sí, testamento. Ahí tenías que poner al hijo y dejarle algo de herencia o de propiedad, según así estaba antes [sigue leyendo el texto] ¿Qué es “estirpe”? Aquí dice que la familia formada por lazos sanguíneos. ¿Cómo es eso?

F: Es como tu apellido, por ejemplo, ¿tú cómo te apellidas?

E: Pérez López.³

F: Tú tienes toda una ascendencia de Pérez.

E: De hecho, me encontré con unas personas que se apellidan igual que yo, Pérez López, en otra parte, en Zacatecas, son wixas y se apellidan igual que yo, pero creo que no son algo mío. Está muy curioso, no sabemos, mi mamá se apellida López y mi papá Pérez; de hecho, yo iba ser Pérez Pérez, pero mi papá y mi mamá se separaron y yo tengo nomás el apellido de mi mamá. Mi mamá se apellida Pérez López, por eso yo creo que coincidió con otra familia; su papá se apellida Pérez López, y la mamá de ella se apellida López Contreras. Mi mamá me heredó su apellido y en realidad no soy 100% Pérez López, si no hubiera sido Pérez Pérez, bueno, algo así.

F: Qué interesante ver la procedencia familiar y la herencia de tu apellido. Solo que cuando nos referimos a estirpe, se habla de una monarquía.

E: ¿Algo así como de reyes? Oh, sí. Muy bien, ahora entiendo, pero si esto yo lo quiero escribir, ¿cómo lo voy a poner? ¿hay que ponerle la cita? ¿va entre comillas?

En la cita anterior, hay distintos momentos en el abordaje de la lectura exploratoria. Primero, es evidente que el estudiante problematiza sus saberes a partir de tener una primera aproximación visual con el texto, en el cual encuentra palabras en español enmarcadas en el ámbito disciplinar de su carrera que todavía desconoce, y a esto se suman las palabras escritas en latín en la mayor parte del escrito. Este conflicto radica en que el estudiante no tiene referentes previos para comprender la textualidad; en este sentido, buscará construir relaciones o interacciones con otros artefactos correspondientes a los de su memoria histórica.

El papel de la memoria histórica tiene sentido cuando el facilitador propone comprender un concepto a través de subrayar palabras resaltadas en el texto. En este momento, se abren otros horizontes

3. Los apellidos del estudiante y de los familiares nombrados en el ejemplo se modificaron para guardar el anonimato.

epistémicos al relacionar la palabra con experiencias relatadas por el profesor en el salón de clases y las de su memoria histórica familiar. En este sentido, “la memoria [...] como la identidad son dispositivos cognitivos y axiológicos que orientan prácticas y lazos sociales, de ahí su relevancia en la dinámica de edificación de la realidad social” (Kuri, 2017, p.20).

En esta dinámica, el estudiante indígena, una vez que ha establecido un diálogo relacional entre el contenido del texto y su memoria histórica, se interesa en conocer la estructuración de una cita textual. El estudiante, en otro momento, también muestra particular interés por la construcción de la sintaxis y la gramática en el enunciado, comparándolo o relacionándolo con algunos ejemplos lingüísticos de su propia lengua.

En otro caso similar, pero enfocado a la lectura de comprensión, el recuerdo de la memoria histórica es un detonante para generar ideas basadas en su experiencia personal y vincularlas con los conceptos teóricos para lograr entender la secuencia de los enunciados subsiguientes de los párrafos del texto. Previamente, en otra sesión se habían trabajado puntos relacionados a la lectura exploratoria.

F: Bien, vamos a ver, ¿cuál lectura es?

E: Es el primer capítulo de la *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire; ya la leí toda y no entendí muy bien, especialmente no sé a qué se refiere con algunas palabras.

F: Bien, ¿recuerdas algo sobre la vida del autor?

E: Bueno, sé que es de un país que no tenía forma de salir adelante y su mamá lo metió a un colegio, y con la experiencia ahí escribió la *Pedagogía del oprimido*, y ya los demás años estudió derecho, empezó a trabajar en una universidad. Después empieza a trabajar con gente oprimida y luego dice que, una vez educando a esas personas, pueden salir adelante por ellas mismas [...]

F: Muy interesante, pero vamos viendo el título. ¿Sabes qué entiende Freire por oprimido?

E: Sí, él explica que el oprimido es el que no puede liberarse porque lo oprimen los poderosos. En mi caso, me pongo a pensar lo que él dice en el texto, sobre qué es lo que está bien o mal de nuestro

contexto. Yo lo relaciono con lo que pasa en mi casa, porque mi papá piensa que las mujeres no podemos estudiar. Creo que, en ese contexto, yo soy un ejemplo de oprimida. Por eso yo misma digo que voy a estudiar.

En la anterior cita, se identifica cómo emerge el relato de la memoria histórica al vincularse con un proceso académico de la lectura de comprensión: lo relevante para la estudiante es asumir su propia experiencia frente a las ideas planteadas por el autor. Abordar la comprensión del texto desde esta visión implica entender la lectura de la realidad basada en la vida del estudiante indígena y cómo, al entrar en contacto con la problematización de los conceptos teóricos y la estructura textual, se posiciona críticamente. En este mismo caso, el facilitador busca que la estudiante ordene las ideas del libro por medio del índice, con la intención de dar un contexto general al capítulo que previamente ya había leído.

F: Ya identificamos el propósito del texto, ¿recuerdas? Ahora vamos a identificar las ideas en general y relacionarlas con las palabras que no entiendes. ¿Me las puedes decir?

E: Son tres capítulos: el primero se trata de la justificación de la pedagogía del oprimido, después, de la concepción bancaria de la educación como instrumento, y el capítulo que me tocó leer es la esencia de la educación como práctica de la libertad, y el último es la antidualogicidad y la dialogicidad. Para mí, está difícil.

F: Bien. ¿De qué habla el capítulo que leíste? ¿pudiste identificar ideas principales? ¿las puedes relacionar con los capítulos anteriores?

E: Sí. Hay un concepto que se repite mucho en el capítulo, y al parecer está también en el capítulo anterior, es el de “la concepción bancaria”. Yo digo que es una forma de pago. Por ejemplo: en la escuela me están dando un servicio y yo le tengo que pagar por el conocimiento, para poder tener un papelito, una constancia.

F: Oh, entonces, ¿tú estás entendiendo la concepción bancaria de la educación con la cuestión económica?

E: Bueno, por una parte, sí, porque dice que es un instrumento de opresión, porque el sistema dice que es el que sabe y el que tiene el conocimiento, que dizque los demás no tenemos [...] Pero la escuela no es solo la que oprime sino también el gobierno nos oprime a nosotros mismos porque es el que tiene y a veces nos echa de nuestras tierras y de otras comunidades. La concepción bancaria se puede relacionar en muchas cosas; por ejemplo, en mi escuela, el maestro puede ser el que oprime y nosotros somos los oprimidos porque nos impone lo que tenemos que aprender.

En el caso anterior, se visualiza el trabajo con las ideas del texto, en específico con el manejo de los conceptos. Aquí mismo hay dos ejes importantes en que participa la memoria histórica en la comprensión lectora: primero, como un facilitador para entender lógicas textuales, y segundo, para adquirir marcos de explicación en la tarea de dialogar con las ideas y los conceptos. Estas características son elementos importantes para identificar que un estudiante indígena universitario trae incorporados referentes informativos basados en la experiencia personal y comunitaria, a partir de su historia de vida. Desde esta perspectiva, la postura crítica se genera en el primer momento que tiene contacto con la textualidad, y comprende de acuerdo con las múltiples relaciones de los distintos contextos pasados, presentes o imaginarios futuros.

Un último aspecto, en cuanto a la literacidad académica en los procesos de comprensión lectora, resalta el tema del uso de las redes sociales para la lectura de textos académicos. Algunas de las actividades motivadas por el facilitador consistían en la búsqueda de información a través de sus medios electrónicos (computadoras o celulares). El estudiante indígena, en la mayoría de los casos, utiliza estos medios como apoyo para el trabajo académico: en la búsqueda del significado de un concepto, o bien de algunos artículos académicos para ampliar la información de un tema. Sin embargo, valora más la presencialidad que los medios virtuales para expresar el relato histórico frente a otra persona. Desde esta perspectiva, el desarrollo de habilidades lectoras y escritas también está asociado al diálogo cara a cara, donde se involucra

la relación con lo otro (disciplinar) y con los otros (comunidad, familia, compañeros, profesores, etcétera).

La memoria histórica en los procesos de escritura académica informativa y argumentativa

La escritura académica se abordó a partir de dos procesos: la planeación y la textualización de escritos informativos y argumentativos. Durante el acompañamiento, los relatos de la memoria histórica se vincularon a la intención del desarrollo de habilidades cognitivas a través del conocimiento de las técnicas de la lengua, en un marco independiente de la cultura del estudiante indígena. Además, por medio de estos relatos, da cuenta de la importancia de conocer las estructuras del texto académico que le solicitan en su materia, y de reconocer las distancias que hay entre sus habilidades y las que pretende desarrollar. Por último, también se presentan cuando el estudiante selecciona temas o genera ideas para estructurar textos informativos o argumentativos.

En el siguiente diálogo, se muestra el caso de un estudiante al que solicitan elaborar la planeación de un ensayo académico con un tema de carácter social, cuyo relato de memoria histórica gira en torno a problematizar el conocimiento para elegir temas y seleccionar una lluvia de ideas. El estudiante no domina del todo la lengua española y no está familiarizado con los procesos de escritura. A continuación, se muestra cómo la elección y la organización de las ideas está relacionada con la manera en cómo se asume a sí mismo y a su realidad.

E: los temas que nos dio el profe para investigar son sobre el agua o sobre migración.

F: ¿Cuál tema vas a elegir? ¿por qué?

E: El de migración, porque voy a hablar de la casa del migrante allá en Palenque, porque conozco la situación migrante de allá donde vivo; es para hacer un ensayo, pero el profe nos dio un cuadro para empezar a investigar y planearlo.

F: Muy bien, si gustas podemos trabajar en eso.

E: Sí, mire [el estudiante muestra el cuadro de planeación al facilitador] ya adelanté un poco, comencé a investigar los argumentos de tres ideas nada más con evidencias, pero no encontré ningún texto académico; pero un jesuita, el año pasado, hizo una investigación, y ya con eso saqué información.

F: Muy bien, pues vamos a trabajar con lo que ya tienes y vemos su coherencia en cuanto al tema y al objetivo. Dime, ¿cuál es tu tema?

E: Elegí migración en Chiapas, en la casa del migrante cuando la hizo el obispo Tatik; mencionar cómo se organizó para poder construir esa casa y el apoyo. Eso es lo que quiero hablar, pero sí me cuesta cómo construir las ideas.

F: Aquí el profesor te está pidiendo una pregunta que guíe todo el ensayo.

E: La cuestión que puse es por el desempleo y la delincuencia que existe en los países de donde viene el migrante.

F: Bien, pero me acabas de decir una afirmación que puede ser tu tesis, y no una pregunta. ¿Cómo lo pasarías esto mismo a una pregunta?

E: Mejor le digo mi propósito: mi propósito es que afecta a la casa del migrante, bueno, que afecta al acercamiento allí en Pakal-na, porque no es suficiente que recibe gente allí en casa del migrante, porque cuando se construyó la casa [el estudiante habla con detalle del contexto de la casa migrante] Yo quisiera escribir esto, es mi propósito saber cuáles son las causas y consecuencias del problema de los migrantes que llegan a Chiapas.

F: Ah, muy bien. Si tú te fijas, me acabas de decir la pregunta que te solicitó el profesor.

En la anterior cita, se expone el relato de la memoria histórica en tres momentos, en el proceso de la elección del tema y la pregunta. Primero, se presenta como un referente empírico de sus propias vivencias; se involucra, ya no de una manera cercana a su propia realidad, sino tomando una postura crítica con relación al campo de su cultura. Esta experiencia será la motivadora para dar sentido a todo su texto. Lo anterior, introduce al segundo momento en que el estudiante lleva a la sesión del acompañamiento el adelanto de su investigación sobre

el tema elegido, lo que abre a una discusión entre la información investigada, lo solicitado por el profesor y su propio relato. Por último, una vez que ha terminado de hablar, el estudiante llega a estructurar por sí mismo la pregunta de su ensayo.

La dimensión cognitiva en el relato de la memoria histórica se evidencia en la planeación del texto para explicar su propia realidad como estudiante indígena fuera de su localidad, pero perteneciente a su comunidad en particular y a un grupo étnico en general. De esta forma, la conciencia histórica vinculada con la cognición tendrá la tarea de mediar entre los distintos planos espaciales y temporales vividos (Zemelman, 2002). En el siguiente ejemplo, se expone el caso de otro estudiante con la tarea de entregar la planeación de ideas de un trabajo de investigación que realizaría después.

E: En la materia de metodología de las ciencias sociales, me dejaron investigar un tema de interés personal que sea cercano a nosotros, o algún suceso de noticia que nos llame la atención, relacionada con un tema de clase que nos haya gustado. La maestra quiere que investiguemos en distintas fuentes y entrevistar a personas. Esto sería como lo que ella dice: motores de ideas para investigar y escribir un reporte.

F: Muy bien. ¿Hay algún tema de tu interés?

E: Me interesa el aborto, porque ahorita hay muchos movimientos y estamos discutiendo eso en la materia de derechos humanos. Unos dicen que hay que despenalizarlo, y la mayoría decía que no, si abortamos no es la mejor manera de acabar con la pobreza o con otras cosas, seguiremos igual; es como decirle a una persona pobre: ¿quieres sufrir o te matamos?

F: Sí, que interesante. Muy bien, pues ya elegiste el tema. Ahora, ¿qué más te piden?

E: El enfoque o campo. ¿Esto qué quiere decir? ¿es como los subtemas?

F: La postura que vas a definir para investigar ese tema en relación a lo político, económico, social, etcétera.

E: Ahh, es que para mí es algo nuevo porque yo no he escuchado eso; de hecho, ayer yo quería participar en la clase porque en mi

comunidad dicen, por ejemplo, que venimos aquí al mundo para hacer algo en la vida, no para lastimar a una persona; tampoco venimos a que nos lastimen a nosotros. Si no te gusta que te lastimen, pues no lastimes a los demás. Por ejemplo, en mi comunidad no hablan del aborto y eso, pero aquí en la ciudad está como más peleado. Si en la comunidad no nos hablan de eso porque la gente es importante para que no se acabe la cultura. Por ejemplo, todos los sabios que han existido, para que el día de mañana orienten a sus hijos, y yo pensaba que era algo natural para todos, pero pues no, entonces, por eso me interesa más a fondo el caso del aborto.

F: ¡Perfecto!, entonces, escribe esto mismo en la justificación,

E: ¿Qué le pongo? Algo como: “para mí es un tema nuevo porque vengo de mi comunidad y el aborto no es un tema importante y ahora veo que en la ciudad hay diferentes puntos de vista y eso me llama la atención”... ¿Algo así?

En el caso citado, se identifican elementos importantes en el acompañamiento en la planeación de un reporte de investigación. Durante el proceso, el estudiante elige el tema al situar su interés en las vivencias de su presente, relacionado con los temas discutidos en clase y las problemáticas del contexto social en el entorno urbano. Desde esta perspectiva, genera una postura crítica al comparar el pensamiento de su comunidad con otras formas de pensar antes no analizadas. Los referentes de su memoria histórica se convierten en elemento importante no solo para cuestionar sino también para generar una síntesis de ideas al parafrasear al final la intención de la justificación de su tema para que sea escrita.

Con la participación de la memoria histórica en los procesos de escritura, la planeación de un texto se distingue no por ser causal, limitándose a una lógica de construcción en la organización de ideas, sino que potencia la visión de múltiples relaciones temporales, espaciales y situacionales (Herrera, 2006). El estudiante incorpora los vínculos de ideas en su pensamiento, enriqueciendo el conocimiento y facilitando la elaboración de síntesis, paráfrasis, o la redacción de ideas claras para organizar y exponer sus puntos de vista.

Una vez que se ha ilustrado con ejemplos concretos cómo la memoria histórica ha estado inserta dentro de la dinámica de la lectura y la escritura en el desarrollo de la literacidad, ahora se retoma la escritura con el objetivo de proyectarse hacia la comunicación oral. La redacción de proyectos se expone con la finalidad de ser evaluados frente a un jurado o un cuerpo académico. En estas circunstancias, la memoria histórica se traduce en ideas organizadas y diseñadas para ser expuestas y hablar de los suyos a partir de criterios académicos previamente trabajados y justificados en un texto.

Para ejemplificar, se presenta el caso de un estudiante en su tercer semestre, quien participa de manera voluntaria en un concurso de “alto impacto social” promovido por la universidad. Consistía en presentar un proyecto para obtener financiamiento y asesoramiento para su gestión. Durante las sesiones de acompañamiento, elaboró la redacción del resumen ejecutivo con el proyecto llamado “Chocolate Maya (Kä käu)”, y se preparó para la exposición oral con antelación. Los ensayos orales estaban relacionados con hablar de sus experiencias en cuanto a las problemáticas de su entorno cultural y sus posibles soluciones. Previamente, el estudiante elaboró un reporte ejecutivo y después, de acuerdo con las ideas organizadas de dicho documento, realizó la exposición. Sin embargo, durante el proceso de trabajo anterior al producto final, se identificaron diversos momentos de expresión oral esenciales para el desarrollo de la oralidad académica frente a públicos. En la siguiente cita, lo demuestra:

Quando llegué a la universidad, a mí no me gustaba platicar y me daba miedo de lo que me fueran a preguntar; por eso, cuando supe de la incubadora, me daba pena ir a meter mi proyecto, pero me acerqué a los profesores para platicarles de mis ideas y me motivaban: “¡Ve a que te apoyen en la incubadora!”. Fui, y precisamente me empecé a quitar la pena y el miedo. Ahora me siento apoyado. Me decían: “Tú tienes un proyecto muy interesante que puedes hacer, puedes estudiarlo y trabajarlo”. Y sentí que sí lo

podía hacer y exponer delante de los jueces, y, después de recibir el apoyo de la profesora, me animé. Me gusta mi proyecto porque también lo voy a hacer junto con mi hermano y un primo de Chiapas. Entre nosotros, ya habíamos comenzado a moler café de Chiapas y venderlo junto con la historia de nuestras raíces. De ahí surgió el proyecto de trabajar ahora el cacao, que también tiene nuestra historia, y se siembra en las tierras de mi primo allá en Chiapas. Además, podemos ayudar a mucha gente con empleo porque ahí hay mucha pobreza.

Los distintos momentos de la oralidad que se presentan antes de una exposición académica son esenciales para la motivación del estudiante y el desarrollo de las ideas. Es de resaltar esta dinámica en que participa el relato de la memoria histórica en el proceso comunicativo oral en los estudiantes indígenas, mismo que va más allá de comprenderla dentro de los parámetros académicos de evaluación de los discursos orales. Los encuentros personales y las prácticas continuas para preparar su exposición oral dieron cuenta de una lógica distinta de organizar las ideas del pensamiento basado en la representación de sistemas simbólicos significativos de su historia. Un ejemplo de ello es la representación del cacao en la cultura maya, como un artefacto que integra la colectividad, la historia ancestral, los mitos y las leyendas, la identidad, la migración, la naturaleza, etcétera.

La expresión oral, para ellos, es una forma de aprender colectivo, es decir, un conocimiento en movimiento que se transmite a partir de percepciones y ejemplos en un sistema de aprendizaje por acompañamiento (Herrera, 2006). Así, en las prácticas académicas de expresión oral se rescatan, en el diálogo con el estudiante, los artefactos culturales simbólicos de la memoria histórica, para articularlos a su discurso y al relato que hace sobre su proceso de socialización, sus formas de pensar y actuar, sus filosofías, todo ello como sustento de la comunicación oral académica. En suma, la memoria histórica en el desarrollo de la literacidad se presenta como un elemento articulador de conocimientos, sentimientos, percepciones y sistemas lingüísticos para comunicarse.

CONCLUSIONES

Al acceder el joven indígena al espacio de educación superior, en particular en las universidades de carácter convencional, se abre al encuentro con la diversidad cultural y lingüística de estudiantes, así como a la posibilidad de conocer procesos históricos y situaciones de aprendizaje distintos. En especial, la memoria histórica tiene papel particular y trascendente y, en prácticas como la reportada en este texto, los estudiantes encuentran asideros que fortalecen su presencia y autoafirmación, y se diferencian de la población homogénea universitaria.

El estudiante indígena trae consigo una historia cultural caracterizada por sus vivencias personales y comunitarias. En más de un sentido, los elementos de sus vivencias se convierten en artefactos culturales que son, de manera simultánea, pertenecientes al mundo de las ideas (o conceptos) y de lo material (Holland y Cole, 1995, p.476) que, al incluirse en los procesos de evocación, reflexión y desarrollo de habilidades académica, favorecen no solo lo técnico y práctico de la literacidad sino que tienden puentes entre lo significativo y lo signifiante. Cada uno, a pesar de su diversidad de origen y adscripción étnica, comparten el proceso de reflexión sobre los significados de su memoria colectiva, donde se manifiestan sus formas de aprender y ver el mundo. Cuando entran a la universidad, y se enfrentan a los sistemas lingüísticos y de expresión académica, tanto escritos como orales, entran en un conflicto al no estar familiarizados con las estructuras de los códigos lingüísticos del mundo de la ciencia. Desde esta perspectiva, la literacidad académica cobra sentido cuando las prácticas de la lectura y la escritura no solo se ven como herramientas didácticas para desarrollar habilidades sino como estructuras sociales en permanente desarrollo (Zavala, 2013).

En la práctica de acompañamiento, el estudiante recurre constantemente al relato de su memoria histórica, no como un marco inamovible de sucesos del pasado sino como un contenedor de artefactos culturales que potencializan la interacción de conocimientos, experiencias y saberes en distintas temporalidades y espacios, con lo que mantiene una relación continua entre el conocimiento dado y el que está

dándose. En este sentido, la memoria histórica es vista en interacción con un presente potencial que se despliega en una actitud de agencia hacia el futuro (Zemelman, 1992).

El acercamiento continuo de la práctica de la lectura y la escritura forman el engranaje para conectar la literacidad académica con la multiplicidad de artefactos inscritos en la memoria histórica del estudiante indígena. Desde esta perspectiva, la visión de desarrollo se explica cuando el estudiante, al entrar en contacto con el texto, recurre con frecuencia a los relatos de su memoria y se inserta de manera consciente en los procesos de lectura y escritura al reconocer, primeramente, a la teoría como un conocimiento dado por la academia en un plan curricular (y no como una verdad absoluta), y, en seguida, posicionarse críticamente ante el conocimiento. Esto implica la actitud constante de articular distintas realidades, temporalidades y espacios de su experiencia histórica y su presente académico en una transformación constante (León y Zemelman, 1997).

En la práctica del acompañamiento académico, los vínculos de la memoria histórica con la lectura y la escritura académica se manifiestan a través de: a) los procesos cognitivos en la comprensión lectora, capaces de generar recuerdos y vínculos para comparar y contrastar e identificar estructuras; b) para identificar procesos metalingüísticos y generar posturas ante una manera de pensar; c) para autoidentificarse en sus gustos por escribir y su pertenencia; d) para construir argumentos con base en su experiencia; e) para darse cuenta de sus propios errores lingüísticos y saber de dónde vienen; f) para expresar oralmente lo propio y tomar la oralidad como un eje de expresión central, en lo que descansan como objetivo los procesos de apropiación lectora y de la escritura.

En suma, la memoria histórica es considerada como un contenedor de *artefactos* que potencia los recuerdos de su pasado histórico para vincularlos con su quehacer cotidiano de la práctica de la lectura y escritura en la tarea educativa y social en la universidad. Además, en la dinámica de aprendizaje, tiene la tarea de mediar entre el entorno de la literacidad de su disciplina académica con la de su mundo cultural.

REFERENCIAS

- Carrasco, B. (2006). *La vida alrededor de la tarima: la memoria colectiva del son jarocho tradicional en el sur de Veracruz* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro].
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Paidós.
- Castoriadis, C. (1999). *l'institution imaginaire de la société*. Éditions du Seuil.
- Cházaro, E. (2013). Espacio territorial y las instituciones de educación superior. En S. Hernández, M. Ramírez et al. (Coords.), *Educación intercultural a nivel superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. UIEP/UCIRED/UPEL.
- Didou, S. (2011). *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México*. Componentes tradicionales y emergentes. Comisión Mexicana de Cooperación con la Unesco-IESAL
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, 47(187).
- Dietz, G., y Mateos-Cortés, L.S. (2010). Saberes, haceres y poderes en la UVI: hacia una investigación intercultural e interactoral. *La Palabra y el Hombre. Revista de la Universidad Veracruzana*, (12).
- Fernández, P. (1994). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Anthropos.
- Gallart Nocetti, M.A., y Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, (32), julio-diciembre, 27-37.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Herrera, G. (2006). *Encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita: una reflexión epistemológica en las tutorías para estudiantes indígenas en la universidad Pedagógica Nacional*. ANUIES.
- Holland, D., y Cole, M. (1995). Between discourse and schema: Reformulating a cultural historical approach to culture and mind. *Anthropology and Education Quarterly*, 26(4), 475-490.
- Inegi (2020). Censo de Población y Vivienda. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Documentacion>

- Kuri, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 12(1), enero-junio, 9-30.
- León, E., y Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anthropos.
- Martos, E., y Martos, A. (2014). *Artefactos culturales y alfabetización en la red digital: discusiones conceptuales y praxis educativa*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mato, D. (Coord.) (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. IESALC/UNESCO.
- Mato, D. (Coord.) (2016). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*, vol. 20 (pp. 11-21). IESALC/ESS.
- Meneses, Y. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral”, el lugar de los etnoeducadores y la educación. *Revista Praxis*, 10, 119-133.
- Merino, R., y Quichiz, G. (2013). *Perspectiva de la literacidad como práctica social*. PUC.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.
- Salazar, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 6(11), 1-21.
- Singüenza, S. (2008). Virtudes del recuerdo: un acercamiento a las memorias colectivas en México. *Economía, Sociedad y Territorio*, 8(28).
- Vásquez, R. (2008). La escritura y su utilidad en la docencia. *Actualidades Pedagógicas*, (51), 101-114.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas*, t.2 (pp. 9-348). Visor.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados*. Paidós.
- Zavala, V. (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos*. Cuadernos Comillas.
- Zavala, V. (2013). Dilemas y posibilidades de la literalidad en lenguas indígenas. *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de*

la Lectura y Escritura, IV Foro Iberoamericano de Literalidad y Aprendizaje, 11 de septiembre de 2013, Puebla.

Zavala, V., y Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente* (2 vols.). Anthropos/Colmex.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos.

Acompañar el desarrollo de la literacidad académica de universitarios indígenas

KARLA SUSANA LOMBARDI GONZÁLEZ
JUAN CARLOS SILAS CASILLAS*

Resumen: *se muestra una propuesta didáctica que tiene como finalidad facilitar el desarrollo de la lectura y la escritura académicas en estudiantes universitarios indígenas provenientes de diversas culturas originarias de México. Se parte de la experiencia de acompañamiento desarrollada en un espacio dedicado ex profeso al interior de una institución de educación superior privada, urbana y no intercultural, que el imaginario colectivo denomina coloquialmente “tradicional”, por ser el tipo de universidad más conocido por la población. La intervención que fue el medio para poner en práctica la propuesta didáctica fue bien valorada por sus actores fundamentales (estudiantes y facilitador) y demostró ser efectiva en el desarrollo de la literacidad académica.*

Palabras clave: *literacidad académica, educación intercultural, estudiantes indígenas, intervención educativa, lectura y escritura.*

Abstract: *the chapter presents a didactic proposal aimed at facilitating the development of academic reading and writing in indigenous university students from different native cultures of Mexico. The proposal consists of an experience of accompaniment that takes place in a specially designed space within a private, urban, non–intercultural institution of higher education that the collective imaginary colloquially calls “traditional” because that is the type of university that the population is most familiar with. The intervention that served to implement the didactic proposal was evaluated favorably by the key actors (students and facilitator) and showed its effectiveness in developing academic literacy.*

• Los autores forman parte del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO.

Key words: *academic literacy, intercultural education, indigenous students, educational intervention, reading and writing.*

La propuesta didáctica que se comparte en este texto se nutre, desde lo empírico, de una experiencia de acompañamiento cercano a estudiantes indígenas de nuevo ingreso en una universidad¹ urbana no-intercultural. Desde el componente teórico conceptual, en lo fundamental abreva de las ideas de los nuevos estudios de literacidad (NEL) y los conceptos que Virginia Zavala y Graciela Herrera han desarrollado en los textos que sintetizan el desarrollo de la literacidad con integrantes de poblaciones indígenas. La sistematización del trabajo con los jóvenes de pueblos originarios se ha reportado en otros espacios académicos. En este capítulo, con la finalidad de mostrar de manera esquemática la intervención y proponer sugerencias para el trabajo con estudiantes indígenas universitarios, se presentan solo para resaltar de forma testimonial los procesos y los resultados.

La propuesta de acompañamiento a estudiantes universitarios indígenas en la lectura y la escritura académica parte de: a) reconocer que los alumnos, por su condición de origen y costumbres arraigadas en su localidad, tienen características culturales diferenciadas a la mayoría de la población estudiantil, y se evidencian en las formas de aprender, entender y concebir el mundo que les rodea (Herrera, 2007); así, la intervención procura mirar el contexto de la diversidad cultural y dialogar con ella; b) entender, desde el acompañamiento, el contexto situado en que el alumno va introduciéndose al mundo académico a través de las nuevas estructuras lingüísticas que demanda el estudio de su disciplina (Zavala, 2009). En este punto, es trascendente encontrar las formas conducentes para que el acercamiento del estudiante universitario indígena a la cultura académica no choque con su cultura originaria sino que se construya un puente de estrategias inclusivas

1. El presente trabajo se deriva de la investigación multidisciplinar e interdepartamental “Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad”, financiada en 2019 por el Fondo de Apoyo a la Investigación del ITESO.

para la comprensión y el conocimiento de estructuras con referencia a lo suyo; y c) definir el rol del facilitador en el acompañamiento como un agente mediador en los procesos de aprendizaje, que se determina por el acercamiento a las distintas culturas y las maneras de intervenir según las condiciones específicas del estudiante.

Como se indicó líneas atrás, los elementos señalados tienen su fundamento en los NEL, cuyos preceptos funcionan en este caso como principios guía en la propuesta de acompañamiento, donde se concibe a las prácticas sociales cotidianas como elementos que transcurren al pasar de la oralidad a la escritura, y de la escritura a la oralidad (Hernández, 2019); ello abre un panorama mucho más amplio que permite comprender el diálogo no solo en el contenido del mensaje comunicativo sino también en las formas en cómo se estructura y codifica para ser transmitido.

En este sentido, las culturas originarias, que se han caracterizado como orales, van formando en sus integrantes un esquema comunicativo propio que no es ajeno al estudiante indígena universitario. Se trata de formas específicas de pensamiento y transmisión comunicativa que no están disociadas de la escritura sino que funcionan de manera complementaria. Ambas, la oral y la escrita, propician vías para actuar en el mundo social y relacionarse con los otros en lo cotidiano (Herrera, 2007). En un espacio académico, el intercambio de ideas, ya sea que parta de una estructura oral a una escrita, o viceversa, se complejiza y presenta retos a los estudiantes indígenas, quienes deben hacer un esfuerzo notablemente superior al de sus compañeros. En esta dinámica intervienen saberes y paradigmas que muchas veces generan tensiones, tanto en la interacción como en los aprendizajes.

Para decirlo de otra forma, si queremos comprender la naturaleza de este fenómeno de complementariedad comunicativa, buscando favorecer los aprendizajes de sus protagonistas, es necesario reconocer que, dentro del espacio de acompañamiento académico de lectura y escritura, intervienen dos culturas: oral, en la que los grupos étnicos han sido formados, y escrita, que domina en la educación occidental. La diferencia entre ambas tradiciones culturales radica en los procesos de pensamiento heredados históricamente, que conforman lógicas situadas de aprender y comunicarse.

La trayectoria personal y colectiva de los estudiantes indígenas ha marcado una manera diferente de aprender y comprender cómo se dan los procesos de aprendizaje. El estudiante proveniente de algún pueblo originario construye una vía propia para acercarse a los procesos de escritura y lectura que se dan en entornos escolarizados, y debe confrontarlos con los suyos propios, basados en la oralidad. Así, se da un diálogo entre las lógicas de pensamiento: propia y escolarizada; la primera, sustentada en lo que ha conocido y valorado por años, y la segunda, correspondiente a la mecánica proveniente de la convención escolástica (Herrera, 2007).

Lo anterior implica comprender dos vertientes relacionadas en el desarrollo de la literacidad: ideológica y cognitiva. La primera, ayuda a entender la naturaleza sociocultural de la literacidad, que se asocia a prácticas sociales de poder y dominación (Street, 1995). Esto se refiere a que la función de la lectura y la escritura cobran sentido dentro de una institución académica a través de textos que reflejan un pensamiento asumido como válido por grupos científicos que toman decisiones en el saber y en cómo hacer ciencia.

La forma de organizar el conocimiento en las universidades occidentales modernas es por medio de las disciplinas académicas que “limitan sus fronteras, su lenguaje y sus conceptos propios [...] en relación con las otras y [...] se pueden convertir en una especie de propietario que prohíbe toda incursión que sea extranjera a su disciplina” (Morin, 2002, p.110). En estas circunstancias, el acompañamiento académico de la lectura y la escritura resalta la necesidad de identificar posturas que dan sustento al texto, para escrutarlo y comprenderlo desde la posición del estudiante, y el significado que tienen tanto el contenido como la forma del texto para el joven alumno.

La segunda vertiente relacionada con el desarrollo de la literacidad se refiere al conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas que pueden irse aprendiendo, independientemente de los marcos culturales de donde provenga el alumno (Aimes, 2002). Ambas tendencias son consideradas esenciales para tomarse en cuenta en la dinámica del acompañamiento, como elementos que participan en el descubrimiento y desarrollo de estrategias para la lectura y la escritura académicas. En este sentido, se abre la posibilidad de reconocer que dentro del

aprendizaje existen distintos saberes y formas de pensar que construyen sus signos lingüísticos, conceptos particulares y propias formas de leer el mundo.

Por otro lado, para cerrar este segmento introductorio, es necesario resaltar la importancia de comprender desde una visión más amplia al *sujeto letrado* (Gee, 1991), no solo con las habilidades para adquirir un sistema de símbolos sino también con la capacidad de incorporar distintos lenguajes y discursos, los que se aprenden en casa y aquellos que se adquieren en los grupos sociales. Desde esta perspectiva, se consideraría que un joven es un estudiante letrado en el momento en que sus prácticas para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica estén orientadas no solo a dominar el sistema de escritura que demandan los cánones científicos sino también a reconocer el conjunto de valores, creencias y prácticas que están implícitas y son esenciales para adquirir discursos sociales específicos para moverse en el campo de su profesión (Gee, 1991, como se citó en Hernández, 2019). Es decir, comprender las maneras de leer y escribir, cómo y para qué se usan, con quién y en qué contexto. Formas que “articulan construcciones particulares de la realidad y que sólo tienen sentido en el marco de éstas” (Zavala, 2009, p.25).

Lo señalado hasta ahora permite ver los lineamientos que orientan la propuesta para acompañar el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes indígenas universitarios. La finalidad de este texto es mostrar, de manera esquemática, la experiencia de acompañamiento con los muchachos indígenas universitarios, resaltando su elemento distintivo en relación con otras intervenciones: parte de las características culturales de cada estudiante y, con base en ello, destacar los elementos y dinámicas que conforman un acompañamiento para el desarrollo de las habilidades de literacidad académica.

El texto se organiza con los siguientes apartados: 1) el planteamiento inicial para abordar la práctica del acompañamiento, en donde se muestran los focos de atención para acompañar a los estudiantes indígenas universitarios en los procesos de literacidad; 2) los distintos tipos de ambientes en interacción que favorecen para la toma de decisiones; y 3) el proceso didáctico que permite potencializar el desarrollo de la literacidad. Por último, una vez que se expusieron el acompañamiento,

los ambientes y el proceso didáctico, se comparten algunas reflexiones sobre los elementos a tomar en cuenta en el proceso del acompañamiento a estudiantes indígenas universitarios.

PLANTEAMIENTO INICIAL PARA ABORDAR EL ACOMPAÑAMIENTO

Los actores que tienen mayor incidencia en la práctica del acompañamiento en espacios universitarios convencionales son: los estudiantes indígenas universitarios, el facilitador y la institución educativa. Cada uno tiene tareas específicas y compartidas para favorecer el desarrollo de la literacidad, que es preciso reflexionar. La intención es conocer la congruencia o divergencia de sus acciones en cuanto a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura académica frente a la diversidad cultural.

La reflexión individual y colectiva en este primer momento del acompañamiento da la pauta para conocer lo que enfrenta cada uno de los actores, de acuerdo con sus percepciones, culturalmente influidas, sobre las prácticas de lectura y la escritura académica. Este momento se identifica como esencial para tomar decisiones y definir las maneras en que se abordará la facilitación, según las características del alumno que se pretende acompañar.

La reflexión se inspira en las ideas de Vinatier y Altet (2008) sobre las *formas de pensar, relacionarse e intervenir* de cada uno de los actores:

- Formas de pensar: las maneras de aprender, la información que se posee, las mediaciones que se utilizan, la apropiación de saberes, el diálogo con su identidad, su cultura, su actuar cotidiano y la relación con el mundo.
- Formas de relacionarse: cómo los participantes interactúan y se comunican entre ellos: códigos lingüísticos predominantes orales o escritos, el uso de palabras y conceptos, quién dirige o predomina en la comunicación, los rasgos que definen el trato y el acercamiento con el otro, aperturas y limitaciones en los temas que se abordan, normas, acuerdos y recursos lingüísticos utilizados.

- Formas de intervenir: son las actividades definidas que tienen que ver con las acciones, los propósitos, las guías, las indicaciones, las evaluaciones, los materiales, las dinámicas, los procedimientos, las secuencias, las experiencias y los recursos.

Queda claro que estas tres formas (pensar, relacionarse e intervenir) son determinantes en la manera en que el estudiante, el facilitador y los actores institucionales participan en el acompañamiento. Por tanto, en este primer momento, la tarea de reflexión compete más al facilitador, para comprender al estudiante indígena en su diversidad cultural, y los apoyos institucionales sobre ellos se convierte en un elemento que necesariamente guiará el rumbo de las acciones de acompañamiento en literacidad.

A continuación, se muestran algunas preguntas que pueden ser un detonante para reflexionar en cuanto a las formas de pensar, relacionarse e intervenir de los estudiantes indígenas, el facilitador y la institución en el desarrollo de la literacidad académica.

Del estudiante

Formas de pensar:

- El estudiante, ¿parte de su información escolar para abordar los textos académicos?
- La concepción de sí mismo (de su cultura frente a lo académico), ¿obstaculiza o apoya a la comprensión de los productos académicos solicitados por sus profesores?
- La comprensión textual, ¿parte de su forma de pensar como perteneciente a un grupo étnico?
- ¿Se considera un estudiante crítico frente a los contenidos y las estructuras académicas, o toma una actitud pasiva/colonizada?
- ¿Reconoce la diferencia estructural lingüística en referencia a su propia lengua?
- ¿Asume estas diferencias como riqueza u obstáculo para el aprendizaje?

Formas de relacionar:

- ¿Utiliza los saberes cotidianos como mediadores para adquirir habilidades de lectura y escritura?
- ¿Usa recursos lingüísticos de su tradición cultural para comprender los discursos académicos?
- ¿Utiliza el recurso de la oralidad como un factor mediador para la comprensión textual?
- ¿Identifica las problemáticas de comprensión y redacción textual como una oportunidad para relacionarla con otros conocimientos?
- ¿Interviene la memoria histórica como un recurso para apropiarse de lo nuevo?
- ¿Utiliza experiencias de *los otros* (compañeros) para entender los contextos textuales?

Formas de intervenir:

- ¿Asocia las ideas o concibe ideas aisladas de un contexto?
- ¿Busca involucrarse en proyectos universitarios que impliquen la lectura y la escritura?
- Sus propósitos de escritura, ¿se vinculan con temáticas relacionadas con su experiencia o su cultura?
- ¿Problematiza los contenidos frente a la relación de sus conocimientos culturales? ¿los enriquece?
- ¿Tiene claros los propósitos de los productos de lecto-escritura que le solicitan los profesores?

Del facilitador

Formas de pensar:

- El facilitador, ¿parte de concebir al alumno indígena como carente de habilidades y en desventaja frente a la población homogénea de estudiantes universitarios, o concibe al estudiante indígena como poseedor de una riqueza cultural para el desarrollo de la literacidad?

- El facilitador, ¿parte del conocimiento del estudiante o de sus propios conocimientos?
- ¿Sus acciones y opiniones están rodeadas de juicios y percepciones personales frente a lo que debe ser y hacer académicamente, o procura estar libre de prejuicios para lograr una relación más estrecha con sus formas de pensar?

Formas de relacionar:

- El discurso del facilitador, ¿va más enfocado a lo que debe hacer el estudiante?
- ¿Utiliza los recursos lingüísticos de la cultura del estudiante para apoyar la facilitación?
- ¿Domina el discurso del facilitador en la práctica del acompañamiento, o da apertura a que el alumno dialogue y comprenda a partir de su propia oralidad discursiva?
- ¿Se dirige a ellos como sujetos colonizados, o apropia distintos discursos para la comprensión de distintas literacidades?

Formas de intervenir:

- ¿Utiliza una planeación para el acompañamiento, o permite que la dinámica se construya en el proceso?
- ¿Evalúa de acuerdo con la calidad del producto solicitado por los profesores, o toma en cuenta los procesos que involucran los saberes del estudiante para desarrollar la literacidad?
- ¿Identifica los objetos y materiales que favorecen?

La institución

Formas de pensar:

- La institución, ¿concibe al alumno con capacidades inferiores a las de los alumnos homogéneos?

- ¿Reconoce las características diferenciadas de las formas de aprender de los estudiantes indígenas, sobre todo frente a la textualidad académica y disciplinar?

Formas de relación:

- ¿Se involucra con el estudiante solo con actividades culturales transversales (orales o escritas) impuestas por la misma institución?
- ¿Favorece los espacios de acompañamiento crítico para el desarrollo de la literacidad?

Formas de intervenir:

- ¿Evalúa a los alumnos con los mismos criterios de razonamiento verbal y de escritura que toda la población universitaria?
- ¿Apoya el tránsito de los estudiantes en el desarrollo de la literacidad en su disciplina académica?

Estas preguntas buscan provocar la reflexión para una toma de decisiones pertinente para acompañar a estudiantes indígenas universitarios. Contar con respuestas robustas a estos cuestionamientos apoyará al facilitador a darse cuenta de la forma en que los distintos actores pueden asumir el acompañamiento. Esto puede tener dos resultados importantes: 1) influir en la manera en que los actores centrales (alumno y facilitador) plantearán el acompañamiento, y 2) potenciar la determinación conjunta de lineamientos institucionales para la atención a estudiantes indígenas. Aunque el segundo está fuera del objetivo de este texto, ya que la intención es mostrar cómo los dos actores centrales (estudiante y facilitador) pueden desarrollar un trabajo significativo, se señala como un elemento a ser considerado por su posible impacto en la vida institucional y el reconocimiento de que el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes indígenas universitarios es una tarea central, más no exclusiva del facilitador, sino que implica la congruencia de *formas de pensar, relacionar e intervenir* de los distintos actores que participan. Así, acompañar a un estudiante indígena universitario requiere evitar la construcción irreflexiva de

instancias institucionales que asumen la facilitación de la literacidad de forma homogénea y, más bien, necesita una constante reflexión crítica y apertura para tomar decisiones antes, durante y después del proceso de acompañamiento.

PREPARAR EL AMBIENTE

Para una intervención significativa, también es trascendente pensar en el entorno que se organiza para facilitar el desarrollo de la literacidad con estudiantes indígenas. Se pueden identificar, a partir de las reflexiones anteriores, diversos tipos de ambientes caracterizados por la función y la acción que realizan los actores centrales (estudiante y facilitador) en cada uno de ellos. Estos son: a) ambiente de la facilitación; b) ambiente del espacio físico y material donde se llevan a cabo las tareas del acompañamiento; y c) ambiente situacional del estudiante indígena frente a su disciplina académica. La toma de decisiones girará en torno a descubrir cómo están organizados para enumerar funciones, lineamientos y acciones claves para abordar el acompañamiento respecto al desarrollo de una literacidad inclusiva y dinámica para el dominio de la lectura y la escritura académicas-disciplinares.

En la figura 3.1 se muestra cómo se organizan jerárquicamente estos ambientes para tomar decisiones estratégicas relacionadas con la dinámica de la lectura y la escritura académicas del estudiante indígena universitario. La figura 3.1 se lee de manera más fluida si se inicia del vértice superior hacia abajo, y muestra que se parte de una reflexión conjunta entre alumno y facilitador acerca de las características del ambiente cultural y del aprendizaje académico-disciplinar del estudiante indígena. Lo anterior permite una toma de decisiones conjunta sobre los materiales y el espacio físico de uso y el ambiente interno de la facilitación. El respeto a las diferencias en lo lingüístico, cognitivo y sociocultural será clave en el éxito de una intervención que resalta el encuentro con la palabra escrita en su formación escolar.

En este sentido, más allá de concebir al *ambiente* como escenarios previamente planeados y construidos con estrategias diseñadas para lograr ciertos fines, se conciben como campos de acción donde interactúan entre sí diversos recursos, ya sea materiales, cognitivos,

FIGURA 3.1 JERARQUIZACIÓN DE LOS AMBIENTES PARA LA TOMA DE DECISIONES EN EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD



lingüísticos o culturales, para que se tomen libremente (ya sea por el facilitador o por el estudiante) en el momento del acompañamiento como elementos estratégicos para la comprensión de la lectura y el desarrollo de la escritura.

Ambiente situacional del estudiante indígena frente a su disciplina académica

Como se ha señalado párrafos arriba, el ambiente situacional del estudiante indígena constituye el vértice superior del modelo gráfico y tiene un papel fundamental en la comprensión de la práctica de acompañamiento en literacidad que se muestra en este texto. Este se conoce a partir de la propia experiencia del alumno cuando debe hacer frente a las exigencias de la comprensión y la elaboración de textos académicos que corresponden a las características de la disciplina. Se resalta esto debido a que no es lo mismo leer textos sobre jurisprudencia, teorías del aprendizaje o dinámica de fluidos. Algunas ciencias, al ser nomotéticas o ideográficas, dependiendo de su naturaleza, presentan retos diferentes a los alumnos. A guisa de ejemplo, se resaltan algunos

comentarios de estudiantes, mismos que tienen únicamente la función de compartir las reacciones y reflexiones de los estudiantes al estar trabajando en los ambientes de aprendizaje. Con el fin de guardar la confidencialidad, en las transcripciones se codifica con la letra F al facilitador y con la E a los estudiantes.

E: Sí, es que la otra vez le decía a mi maestra: nosotros tenemos que hacer doble trabajo, por ejemplo, no dominamos bien el español, bueno, hablamos lo más básico, y también la escuela de la comunidad no es como la de ustedes. No todos mis maestros comprenden.

La tarea del facilitador frente a una situación como la que expresa el estudiante indígena en la viñeta requiere sensibilidad ante el fenómeno, así como la capacidad de adecuarlo a su práctica. Le demanda valorar si sigue con la ruta de acompañamiento marcada, o plantea cambios de común acuerdo con el estudiante. En esta situación, el facilitador deberá:

- Identificar que hay dos procedencias culturales: 1) la lectura y la escritura académicas como competencias comunicativas, vinculadas a saberes situados académicamente y a disciplinas que están regidas por una comunidad científica que utiliza géneros textuales para la comunicación; 2) la del alumno procedente de pueblos originarios, que trae consigo experiencias socioculturales, valores y sentires, así como maneras de vivir la realidad desarrollados en otro contexto, que fueron validados por los miembros de esa otra comunidad no-académica.
- Reconocer que ambas procedencias se construyen como prácticas sociales distintas: una arraigada más a la tradición oral y otra a la cultura escrita.
- Identificar que ambas prácticas son relevantes y válidas en el espacio de acompañamiento para dialogarlas y reconocer sus diferencias lingüísticas.
- Tener claro que la tarea del facilitador es identificar los recursos que se presentan en la dinámica del acompañamiento, de los que

se puede echar mano para construir un diálogo sobre, y a partir de, estas prácticas para buscar que sean significativos los procesos para desarrollar las competencias de literacidad.

Ambiente de la facilitación

El ambiente de la facilitación se determina en mayor medida por el papel que desempeña el facilitador, quien cobra sentido en cuanto conoce las características particulares disciplinares, lingüísticas y socioculturales del estudiante. La dinámica de este ambiente se refiere a las estrategias didácticas que utiliza para acompañar las actitudes que tiene frente al estudiante y las normativas que establecen juntos para ordenar cada una de las sesiones.

A continuación, se comparte un diálogo que permite ilustrar en unos cuantos párrafos la esencia del ambiente de la facilitación. En este caso, se trata de una orientación sobre la mecánica de búsqueda de información relevante para una tarea, la selección de los textos que tienen utilidad y la expresión de las ideas en un texto expositivo. La persona que lleva a cabo la facilitación debe realizar esfuerzos conscientes para comprender cuál es la mecánica de pensamiento que está llevando el estudiante, y orientarlo a partir de lo que conoce. Es evidente que este tipo de trabajo requiere mucho más tiempo que prescribir la mecánica “correcta” de realizar las acciones, sin embargo, se ve compensada con un aprendizaje más duradero.

E: [...] y cuando quiero hacer un ensayo o algo. Por ejemplo, cuando me han dejado ensayos, yo los he hecho así: primero investigo, acudo o cito a la página web y me sigo, y a veces ahí lo saco. ¿Sí se puede? Al último pongo la referencia.

F: Muy bien, ¿qué más haces?

E: Investigo, escojo las [ideas] que me sirven para escribir y así para ampliarlas. ¿Sí me sirve así?

F: Sí, muy bien: armas tus ideas, investigas las ideas para argumentar y después ya redactas, pero... ¿Qué hiciste antes de todo esto que me

dices? ¿te acuerdas lo que platicamos la vez pasada? ¿cómo elegiste el tema de tu ensayo?

E: Bueno, de lo que hablamos la otra vez,² esa plática me sirvió mucho. Por ejemplo, estoy investigando sobre el ejército EZLN. Estoy de acuerdo con sus objetivos, quiénes participaron y cuándo se empezó y todo eso, y [obtengo] cuatro resultados, ahí saco algunas [ideas] y ahí lo escribo; al último, pongo las referencias así. ¿Está bien?

F: Bien. Nada más no olvides registrarlo dentro del texto, es decir, poner la cita para que después, al final del texto, ir a las referencias completas.

E: A ver...

La participación del facilitador se vuelve relevante en la dinámica del acompañamiento, en la medida en que reflexione su rol desde la situación cultural del estudiante y tome acciones en torno a:

- Cuestionar y desestructurar sus formas de promover aprendizajes, abriendo sus lógicas para entender las diferentes maneras de organizar, para reorientar lo académico a las formas propias del pensar del estudiante indígena.
- Escuchar activamente, en el sentido de hablar menos y escuchar más las ideas y narrativas orales del estudiante, para orientar en las ideas y los productos.
- Orientar en las tareas, más que instruir o dirigir. Esto implica tomar una distancia epistémica, conociendo distintas lógicas de pensamiento para construir caminos nuevos hacia el desarrollo de la lecto-escritura.
- Tomar decisiones de manera conjunta en un ambiente de apertura: definir cuáles son los criterios del acompañamiento que faciliten los roles de cada uno en la dinámica de la sesión (por ejemplo, no

2. En una sesión anterior a la que se relata, el estudiante recurrió a su memoria histórica para expresar ideas para la elección de su tema de ensayo. Las narraciones más significativas se dieron en torno a las vivencias de sus parientes con el EZLN. Desde esta experiencia, la facilitadora propicia la identificación de las ideas esenciales de las narrativas contadas, para ordenarlas según el objetivo comunicativo que quería alcanzar él mismo en la escritura del texto.

se buscará al facilitador para resolver una tarea sino para orientarlo a la comprensión y realización, ofrecer el acompañamiento voluntariamente según sus necesidades de comprensión textual o sus oportunidades de agenda).

Ambiente del espacio físico y el objeto material

El espacio físico y los objetos materiales tienen una carga de representación cultural significativa según el contexto donde se sitúan. Existen objetos que son propios de ambientes académicos. Los libros son un buen ejemplo, en especial cuando se refiere a la comprensión y la producción de la lectura y la escritura. También están los que se relacionan con los ambientes donde ha interactuado o interactúa culturalmente el alumno en sus propios espacios comunitarios. La similitud entre el ambiente presente y el evocado puede marcar una diferencia en el estudiante indígena; el deseo de recibir acompañamiento en un entorno que le recuerda a otro que le es agradable, se ilustra en los siguientes fragmentos:

E1: Este salón me gusta mucho, porque tiene las ventanas muy grandes y puedo ver todo el jardín y los árboles, es como si estuviera allá en Chiapas. Allá está lleno de vegetación.

E2: ¿Podemos ir a las banquitas de afuera a trabajar? Ahí donde está el árbol y casi no pasa gente que haga ruido.

En estos casos, el ambiente físico donde se sitúa la práctica del acompañamiento es significativo para el estudiante, en la medida que esté familiarizado con sus ambientes culturales; a pesar de que se podrá acomodar a cualquier espacio que se ofrece para el acompañamiento, existen algunos que le resultan significativos y propician, por evocar algunos similares a los de su entorno originario, un mayor confort y las condiciones para el acompañamiento. Estos suelen ser aquellos que permiten contacto con la naturaleza, ya sea de forma visual (ventanales que permitan ver árboles o jardines) o físicamente (mobiliario fuera de las aulas). Otra característica es que los estudiantes buscan los espacios que propician el silencio y favorecen la concentración.

Hasta este momento, se han señalado los constitutivos esenciales para plantear y llevar a cabo los procesos de literacidad y así acercarse al diseño de un proceso didáctico situado y diverso en una propuesta para hacer operativa la acción del acompañamiento.

PROCESOS DIDÁCTICOS QUE FAVORECEN AL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD

El proceso didáctico no se diseña a partir de actividades preestablecidas por el facilitador o el área institucional que plantea el acompañamiento. Proponer un esquema de acompañamiento en literacidad académica con estudiantes indígenas, a partir de un cartabón homogéneo y homogeneizador, sería un grave error. Es importante iniciar con el diálogo entre los dos actores fundamentales (estudiante y facilitador) y, con base en las necesidades detectadas, acordar un plan de acción flexible y conducente que respete las diferencias culturales, al tiempo que proponga una intervención sólida para el desarrollo de la literacidad, tome los recursos con que se cuenta y los momentos que se presentan como una oportunidad para orientar el proceso.

Por sus características, los recursos que se presentan en la dinámica del acompañamiento con estudiantes indígenas se agrupan en disciplinares, medios didácticos y del estudiante indígena, y se definen y caracterizan de la siguiente manera:

Disciplinares

Se refieren a los productos que solicitan los profesores de las materias que cursan de manera regular los estudiantes. Las características que los definen, se determinan por ser actividades que buscan familiarizar a los alumnos con esquemas de la escritura académica y la comprensión de parámetros textuales que corresponden a la tendencia científica de la disciplina que estudian.

Es importante procurar la comunicación directa entre el facilitador de literacidad y el profesor de las asignaturas regulares. Si no es posible que se produzca de manera directa, al menos puede ser de forma indirecta mediada por el estudiante, ya que en ocasiones los

profesores de las materias de asignaturas suponen que los estudiantes están familiarizados con los códigos lingüísticos y las formas de estructurar los textos académicos que solicitan, cosa que no es necesariamente cierta. La comprensión de textos de una disciplina académica dada suele requerir habilidades específicas y el dominio de códigos lingüísticos que no están de manera sólida en el conjunto de destrezas de los muchachos indígenas, ya que no se plantearon en su formación escolar previa. De este modo, solicitar la participación del estudiante indígena en un debate en clase, con base en la lectura analítica crítica de un texto filosófico o jurídico, sin haber comprendido primero la información, se convierte en un reto formidable que, si no se resuelve, puede envolver al estudiante en una espiral descendente anímica y académica.

El papel del facilitador orienta sus acciones a la urgente necesidad del estudiante indígena de resolver de forma expedita y adecuada la tarea solicitada, y comprender los procesos de la elaboración de dichos productos. Es por ello que este recurso en muchas ocasiones se convierte en un eje importante de motivación para apropiarse de nuevos esquemas académicos, y sirve de guía para definir las actividades subsecuentes.

Medios didácticos

Son los objetos físicos (computadora, cuaderno, pizarrón etc.) que se usan para acompañar y son de utilidad tanto para el estudiante como para el facilitador. Su tarea consiste en ser instrumentos para realizar los productos disciplinares solicitados por los profesores y, a su vez, promover el desarrollo de habilidades para la búsqueda de información y el medio para realizar las actividades que competen a la lectura y la escritura académicas.

Las problemáticas relacionadas con los medios didácticos, por lo regular, consisten en que algunos estudiantes indígenas que provienen de los bachilleratos comunitarios no están acostumbrados a utilizar la computadora como un medio para la realización de sus tareas, y necesitan adquirir de habilidades para su ejecución; además de que muchos no poseen este recurso, o no tienen acceso a él cuando inician

sus estudios. Una acción positiva es privilegiar el uso del cuaderno como primer instrumento para realizar las tareas. El espacio de acompañamiento tiene también un impacto importante positivo en orientar el desarrollo de las habilidades esenciales para que puedan realizar los productos escritos de forma adecuada.

Recursos que posee el estudiante

Son aquellos objetos, tanto en presencia física o de forma evocativa en la memoria del estudiante, que puede usar en la práctica del acompañamiento, con la finalidad de facilitar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura. Un ejemplo muy sencillo es recurrir a los nombres coloquiales situados en la comunidad de origen de los estudiantes y diferentes objetos o prácticas para establecer relaciones entre lo que ya conoce y nombra desde lo suyo, para contrastarlo con el concepto académico que está comprendiendo. En este proceso, el alumno identifica la existencia de distintas lecturas: las de su comunidad y las académicas o disciplinares, y se abre la oportunidad de reflexionar sobre el origen histórico o la raíz del término utilizado para denominar dicha práctica u objeto que se está estudiando.

Los recursos narrativos que da cuenta el estudiante indígena en el espacio del acompañamiento tienen la función de propiciar procesos cognitivos para comparar, contrastar, definir un término académico, o comprender las ideas de un texto complejo con los propios contextos; estos permiten al estudiante tener un vínculo más dinámico con los contenidos y consigo mismo. Por lo general, en la tarea del acompañamiento el alumno es quien externaliza estos recursos y, en otras ocasiones, el profesor las promueve a través de preguntas.

DINÁMICA DEL ACOMPAÑAMIENTO

La dinámica del acompañamiento es el elemento fundamental del presente capítulo. Sin soslayar la parte del estudiante como el otro actor fundamental, es notorio que el trabajo que desempeña el facilitador tendrá un impacto sobresaliente en el desarrollo de las habilidades de literacidad académica del alumno y, se espera, en el conjunto de

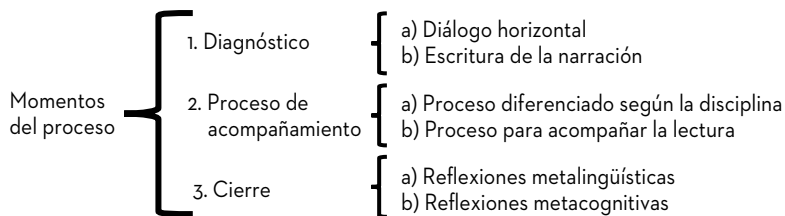
la institución. El acompañamiento se caracteriza por tres momentos didácticos: 1) *el diagnóstico* o etapa de conocimiento; 2) *el proceso de acompañamiento* que se construye entre los dos actores fundamentales y proviene de las necesidades del alumno y de los recursos que se exponen en los intercambios lingüísticos que se manifiesten durante la sesión; y 3) *el cierre*, no como actividad acabada sino como un momento de corte para valorar lo logrado y detonante para articular otros eslabones de la literacidad más complejos. Los tres momentos se exponen en la siguiente figura y se describen en los siguientes párrafos.

Primero momento: el diagnóstico

El estudiante indígena, que por lo regular ha egresado del bachillerato comunitario, no suele estar familiarizado con las formas de evaluar las prácticas de lectura y escritura académica universitaria. En vistas a diagnosticar de manera homogénea y expedita el nivel de competencia que tienen los alumnos universitarios, las instituciones educativas acostumbran tomar instrumentos previamente diseñados para identificar, desde parámetros específicos, la concordancia del desempeño del estudiante con el estándar establecido. Se podría afirmar que estos instrumentos parten de una perspectiva del “déficit”, que buscan perpetuar el discurso hegemónico occidental dentro del contexto académico (Zavala, 2011), en el sentido de que buscan las brechas existentes entre el ideal de desempeño y el nivel alcanzado por el estudiante.

El discurso del déficit “juzga las formas culturales que difieren de las prácticas de grupos dominantes como menos adecuadas, sin haberlas examinado desde la perspectiva de los participantes de esa comunidad” (Zavala, 2011, p.57). La finalidad de estos instrumentos es identificar las carencias, para que, de ahí, el profesor o los expertos diseñen vías de acción para alcanzar ciertas competencias. De esta forma, es evidente que se realizan valoraciones y emiten juicios acerca de las formas culturales y lingüísticas de los individuos (y sus comunidades) desde parámetros diferentes, lo que no permite una comprensión profunda de sus bases y manifestaciones, que redundan en que en la academia se dé un mínimo reconocimiento de los saberes diferentes (Zavala, 2011).

FIGURA 3.2 MOMENTOS DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO



La propuesta contraria a estos instrumentos nace de entender, en primer lugar, a los estudiantes como personas motivadas y libres; en segundo, como individuos que han pasado por procesos formativos diferentes a los que ha tenido el “perfil global” del estudiantado, que parten de saberes locales distintos que han sido validados por la comunidad de procedencia; y, en tercero, que podrán transitar sus estudios universitarios si tienen el acompañamiento, las oportunidades y los recursos suficientes.

La perspectiva diferente en el ejercicio diagnóstico trastoca también el perfil del facilitador, respecto a reconocer que el indígena es un estudiante con procedencia cultural y escolar diferenciada a la del estudiante común. La forma de llevar a cabo la etapa de diagnóstico y el proceso de la dinámica del acompañamiento se fundamenta en la construcción de una relación horizontal, orientada a fomentar el intercambio de saberes académicos a través de la lectura y la escritura. Así, se procura romper la lógica de la actividad del rol del profesor y el alumno, para pasar a la del facilitador de los procesos definidos en común acuerdo. Esta actitud abre la posibilidad de que ellos tomen libremente la decisión de asistir según lo requieran. En el proceso diagnóstico, se toma en cuenta lo siguiente:

- Diálogo horizontal: el facilitador fomenta el diálogo informal con el propósito de romper estereotipos que configuran el rol del profesor (normalmente jerarquizada como superior). La finalidad es abrir un espacio para detonar la mejora en la situación del alumno, desde

sus propias percepciones frente a lo académico, y a la relación con los que integran la universidad.

- **Escritura de la narración:** el facilitador motiva al estudiante indígena a escribir la narración de sí mismo y relatar su experiencia en el momento de la presentación y su interés por asistir a las sesiones de acompañamiento, hablar de sus intereses en cuanto a la elección de su carrera y sus proyectos de vida.
- **Revisión cooperante:** el facilitador no evalúa la redacción de manera unívoca sino cooperativa con el mismo estudiante. La lectura de la redacción provoca que él mismo se dé cuenta de la dificultad que implica leer sus propios escritos, o de reconocerlos como entendibles; además, explica sus propios textos, aumentando otras narrativas de sí mismo (argumentos orales). Cuando esto sucede, el facilitador apoya la co-detección (es decir, detección entre los dos actores fundamentales) de aquellas frases que intencionalmente no se identifican como erróneas sino como opciones de mejor expresión (corrección), para que el estudiante proponga opciones más pertinentes, así como la forma conjunta de abordar las temáticas. Todo en acuerdo mutuo con el estudiante.

Segundo momento: el proceso de acompañamiento

El segundo momento es el que más tiempo y esfuerzo requiere, por lo que su descripción implica mayor nivel de detalle. Para su mejor comprensión, se expone a partir de dos miradas estratégicas. La primera es la del estudiante y, es evidente que da cuenta de que cada alumno indígena es diferente, tiene una historia individual difícilmente homologable a la de otros, y la disciplina que estudia promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas implícitas en la lectura y la escritura de acuerdo con su profesión. Por tanto, no se puede tomar un esquema común para acompañarlos. La segunda es la de la facilitación, e implica estrategias que se llevan a cabo para el desarrollo de la literacidad en aspectos específicos de la lectura y la escritura académica.

El proceso diferenciado de acuerdo con la disciplina que estudia

Además de los factores culturales que caracterizan la diversidad étnica y sociocultural de los estudiantes indígenas, existe una multiplicidad de sistemas diferenciados lingüísticos y cognitivos que encierra el área disciplinar que estudian. Cada licenciatura o ingeniería muestra un mundo comunicativo distinto al que conocen bien, y es frecuente que no estén familiarizados con los rudimentos disciplinares. Los esquemas académicos universitarios, aunados a los científicos de su propia disciplina, aumentan la complejidad para la adquisición de habilidades de literacidad, no precisamente en cuanto al dominio de los contenidos sino a las formas de abordar los textos y manejar los distintos códigos desde una postura crítica. Para hacer fácil la comprensión de esta dimensión, se muestra la tabla 3.1, con ejemplos de la diversidad afrontada por estudiantes y las características diferenciadas del acompañamiento. En ella, se resaltan las habilidades dominantes de que el estudiante y el facilitador pueden echar mano para crear sinergia en el desarrollo de otras, los recursos dominantes de los que igualmente se puede servir para acompañar y el eje para articular los trabajos. Es claro que este ejemplo es solo para ilustrar y, de ninguna manera, puede prescribir las acciones, las cuales deberán surgir del acuerdo entre los actores fundamentales (estudiante y facilitador) desde el primer momento: el diagnóstico.

Es evidente que estos ejemplos pueden ser diferentes a otros que encuentre el lector, sin embargo, queda claro que los ejes que conducen el acompañamiento se basan en tres vertientes distintas, cada una caracterizada por el interés formativo del estudiante en el asunto académico. Es importante mencionar que el estudiante mixteca no solicita un acompañamiento a partir de las tareas solicitadas por los profesores de su materia sino por interés por dominar los lineamientos de la literacidad académica y disciplinar. Esto pone una diferencia fundamental en la concepción que se tiene del estudiante indígena universitario, ya que el imaginario colectivo del alumno indígena plantea a individuos que necesitan apoyo inmediato para tareas concretas, lo que no corresponde completamente con la realidad, debido a que

TABLA 3.1 CARACTERÍSTICAS DIVERSAS EN EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD

Diversidad Características	Habilidad dominante del estudiante	Recursos dominantes con que se cuenta para la facilitación	Eje de la facilitación para el desarrollo de la literacidad
Estudiante ch'ol Programa de gestión política	Lectura de comprensión y escritura informativa	Narrativas orales (para generar ideas y ejemplificar) Productos disciplinares (instrucciones)	Sesiones definidas con base en los productos solicitados por los profesores e interés por producir textos de calidad
Estudiante wixarrika Programa de derecho	Lectura analítica y crítica	Narrativas orales (para comparar y contrastar contextos) Lecturas autores clásicos Análisis textual	Sesiones definidas con base en la com- prensión de lecturas complejas e interés por las distintas formas de pensar
Estudiante mixteca Programa de ingeniería electrónica	Procesos de lectura informativa y organizadores	Libro de texto (descubrir la secuencia lógica) Investigación de subtemas de interés Organizadores gráficos (visuales para comprender los procesos) Pizarrón (para retroalimentar/se)	Sesiones definidas con base en distintos tipos de procesos y esquemas (interés por conocer los distintos procesos en que se organiza y esquematiza la información)

existen estudiantes provenientes de pueblos originarios que buscan la mejora continua de sus habilidades.

En el proceso de acompañamiento, se ponen en juego diversos recursos, por ejemplo, las narrativas orales como insumo importante para la comprensión de conceptos y dialogar los contenidos para entender la estructura de cómo fueron diseñados. Asimismo, estas narrativas se llevan a cabo con intenciones y características propias para desarrollar las habilidades requeridas en cada disciplina. El estudiante de la licenciatura en derecho, por ejemplo, presenta la narrativa con la finalidad de comparar y contrastar verbalmente; el del programa de gestión política, para generar ideas y comprender la lógica de los textos; el estudiante de ingeniería se centra meramente en construir analogías para conocer conceptos relacionados con procesos científicos que se encuentran dentro de la organización textual.

El flujo de estos procesos y recursos cobra sentido en la actitud del facilitador, para acompañar de acuerdo con las situaciones que caracterizan la procedencia cultural del alumno y las exigencias académicas de lectura y escritura de su propia disciplina. No se trata de que el facilitador conduzca al dominio de esquemas académicos sino que el estudiante los compare, contraste, dialogue, en un sentido crítico para entender distintas formas de leer una realidad y comprenderla.

Proceso para acompañar la lectura

Acompañar el proceso de lectura de textos académicos complejos con estudiantes indígenas demanda que el facilitador encuentre maneras de propiciar un ambiente donde participen de forma equilibrada los tres tipos de recursos resaltados al inicio de esta tercera sección del texto: disciplinares (tareas que dejan los profesores), medios didácticos para el aprendizaje y aquellos que provienen del estudiante indígena (referencia a la memoria).

En lo que se refiere al recurso disciplinar, cuando el profesor de alguna materia que cursa el estudiante asigna como tarea que se realice una lectura con alto grado de dificultad, es común que vaya acompañada de otros productos que faciliten la comprensión. Algunos ejemplos son la realización de organizadores gráficos, esquemas o resúmenes. Es a partir de estos recursos disciplinares que el facilitador puede plantear y acordar con el alumno algunas rutas estratégicas que impliquen los recursos que posee el estudiante para comprender los textos.

El siguiente ejemplo muestra el organizador gráfico que realizó un alumno estudiante de ingeniería para comprender un capítulo de un libro que se centraba en la definición de un concepto científico:

F: Muy bien, entonces, ¿me puedes decir cómo lo realizaste? Es decir, ¿cómo seleccionaste la información de tu texto y cómo lo pasaste a este organizador?

E: Pues yo... En el diagrama del ejemplo que me dio la sesión pasada, lo hice también y puse el concepto de lo que es el diagrama de Mollier en el centro, las derivaciones de las ideas a los lados. Por ejemplo... yo en averiguaciones le puse qué es lo que hace, qué es

lo que estudia, qué calcula este diagrama, ya que se pueden hacer muchas cosas. En el otro lado, puse las ideas de lo que no es un diagrama de Mollier y qué tipo de diagrama es y por qué no es el otro tipo de diagrama.

F: Excelente, entonces, dime ahora, de acuerdo a las ideas que colocaste en el organizador, ¿cómo defines lo que es el diagrama de Mollier?

E: Es un diagrama para calcular calor... Pero es que no sé cómo decirlo, cómo englobarlo...

F: Entonces, cuando tú dices... tú dime... ¿es un gráfico? ¿una herramienta? ¿es un instrumento?...

E: Es como una herramienta. Sí, de hecho, se puede entrar dentro de las distintas herramientas para cálculo.

F: Entonces, ¿es una herramienta para cálculo?...

E: Sí, cálculo de volumen porque sí me dice que todo es específico... Con este diagrama calculo la temperatura, la calidad del líquido, todo eso...

F: Muy bien, ahora es muy importante, si esto es una herramienta de volumen, entonces, ¿qué características específicas tiene el diagrama de Mollier en comparación con otras herramientas?

E: Ah, que... su cálculo es específico de contenido de calor y ya... y como, no sé cómo decirlo, y una representación gráfica de las propiedades, ya nada más vi eso de información... y ya pues me dice qué volumen calcula, cómo sacar el cálculo de cada uno...

F: Ah, calcula el proceso, ¿no?

E: Ajá

F: Entonces, es una herramienta de cálculo, y ¿cuáles son estos tipos de cálculo que realiza el diagrama?

E: De hecho, los que me decía el libro, son cuatro los que calculan este diagrama: es volumen específico, calidad de líquido, la temperatura y el vapor; bueno, no me acuerdo muy bien de este último, pero aquí en el libro dice.

F: Ah, perfecto entonces estos son los cuatro tipos de cálculo que hay. A ver... esta es mi duda: ¿cada uno se calcula con un diagrama de Mollier diferente, o son distintos diagramas de Mollier?

E: Es un diagrama y ahí se derivan varios otros...

F: Ah, ok, de un diagrama puedes conocer estos cuatro tipos de cálculo, ajá, de uno solo y ahí te va diciendo... ajá [se hojea un libro]

E: Sí, también lo busqué por internet...

F: Muy bien, a ver...

E: Nada más que no le entendí muy bien al diagrama cómo sacar el procedimiento, porque son muchas líneas.

F: Bueno, porque todavía no pasamos a ese capítulo del texto donde se habla del proceso. Acuérdate que ahorita lo que estamos viendo es el concepto, que es nuestro primer nivel de comprensión, según como está organizado el libro... Primero es conocer el concepto y después vamos a pasar a conocer el proceso, ¿sí?

E: Sí, es verdad.

En este diálogo, se muestra cómo, a partir de una lectura científica informativa, el uso del organizador gráfico apoya para construir una dinámica dialogada para la comprensión de las distintas ideas que el alumno previamente trabajó en el organizador gráfico. La facilitadora solo se limitó a inducir, a través de preguntas, que el estudiante se diera cuenta del proceso que realizó en la elaboración del gráfico. Por otro lado, también motivó a la exposición de ideas con las palabras del mismo estudiante, para identificar el nivel de comprensión de la lectura académica.

El uso de la memoria histórica en el estudiante indígena es un recurso que se distingue por la expresión verbal de narrativas orales que median para la comprensión textual. Las narrativas se crean con distintas intenciones según lo que se pretende comprender en el texto, ya sea para contrastar ideas, ejemplificarlas, definir las, conocer nuevos conceptos que en su lengua no estaban concebidos, o explicarlo desde la forma de pensar de su comunidad. Estas formas de abordar el texto amplían de manera sustancial los segmentos de tiempo estimados para el acompañamiento, ya que las narrativas pueden extenderse sin perder el sentido de los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar.

F: Bien, dime ¿qué es lo que descubriste en este texto?

E: Pues esta parte me recuerda lo que investigué sobre los procesos de refrigeración en mi comunidad. Una es la que hacen los campesinos, la gente que cosecha, se van a sus terrenos y, como pasa un río muy grande, más o menos, y como el agua está muy fresca, ahí meten todos sus refrescos y los mantienen frescos, y la comida en las ollas para mantenerlas frescas. La otra es que las casas están frescas, son de adobe y de teja, y ponen un canasto grande y ahí meten su comida para mantenerla fresca, y cuando llega la hora de comer, lo bajan y ya se la comen.

F: Mira qué interesante, y... ¿tiene relación con el texto que estamos viendo del sistema de la refrigeración?

E: Sí, pues sí, como con el río es similar a enfriar productos de una inyectora, como si viniera del proceso de evaporación de la evaporadora, hacia el producto es similar que lo meten en agua fría para mantenerlo en esa temperatura.

F: ¡Pues qué interesante!

E: Yo sí lo había visto antes en la comunidad, pero ni idea por qué lo hacían, hasta que un día pregunté a mis papás y ya me explicaron qué era.

F: Está interesante, porque de ahí puedes tú obtener una relación de lo que dice en el texto y cómo ambos se relacionan.

E: Sí, no me imaginaba.

F: Muy bien, ahorita comprendiste esta parte, después vas a crear algo. Qué bien, adelante.

E: [sonríe y continúa leyendo el texto]

La tarea del facilitador se perfila hacia diseñar estrategias asociadas a los recursos narrativos de los estudiantes, ya que se convierten en insumos ricos que delinean formas de trabajar la cognición a partir de asociar elementos, vincular las ideas del alumno con las de la lectura, o construir glosarios contrastados de acuerdo con las distintas formas de mirar el concepto (comunitarias y científicas).

La dinámica del acompañamiento se orienta a partir de distintos tipos de preguntas, especialmente inductivas. Estas tienen la finalidad de identificar elementos clave en el texto, contrastar los conceptos con

la situación social o comunitaria del estudiante, con las temáticas que se abordan en la lectura. El siguiente ejemplo es un comentario que hizo un estudiante de gestión política después de haber pasado por un acompañamiento de varias sesiones, en las que se revisaron lecturas de contraste: una novela de más de 300 páginas y otros textos elaborados por sociólogos, con la finalidad de contrastarlos a la luz del contexto urbano actual y el suyo de origen:

E: Al principio, cuando empecé, como que no conocía mucho, no entendía, pero luego, con la lectura y los glosarios, ya empecé mejor; entonces, ya fue cuando me había dado cuenta que, con leer diario, diario, diario, haz de cuenta que es cómo uno aprende a leer y a redactar, porque empiezo a comparar y es cuando veo la guía; así lo vi yo, como que poco a poco voy aprendiendo de lo que habla la lectura.

El texto disciplinar es el recurso clave para generar la estrategia de comprensión; a partir de él, el estudiante aumenta el léxico en español y el propio de su disciplina, promueve la investigación de otros textos con características semejantes para contrastarlos con los que le proporciona el profesor, e identifica distintas formas de organizar y pensar las temáticas, para ser dialogadas con las formas de pensar de su comunidad.

En suma, el texto, dentro de la dinámica de la facilitación, promueve que el estudiante indígena no solo escriba sino que desarrolle el recurso poderoso de la oralidad para la comprensión del mismo. De esta manera, las estrategias del acompañamiento se orientan a que el alumno sea partícipe y se involucre con el uso de distintos recursos, en su propio aprendizaje.

Proceso para acompañar la escritura

En los procesos de escritura académica, compete al mismo estudiante reconocer los productos escritos de la disciplina que estudia para saber cuáles son los lineamientos académicos que los caracteriza. De la misma manera que sucede en el proceso de la lectura, se ponen

sobre la mesa los distintos recursos para facilitar la escritura y diseñar las estrategias para la elaboración de textos académicos.

La escritura trae consigo un proceso más detallado y sistemático que el de la lectura. Las formas de planear un escrito de carácter argumentativo implica varias tareas que se realizan en el proceso: planear, escribir y revisar. Para que sean significativos estos procesos didácticos, se vinculan los recursos propios del estudiante, caracterizados por detonar argumentos que competen a su historia colectiva. Asimismo, este proceso requiere la intención del estudiante de hacer una reflexión acerca de lo que ha entendido sobre el proceso de elaboración de un texto académico, a partir de la experiencia con sus materias universitarias. Esto le permite corroborar su comprensión y avance en las habilidades de realización de los textos.

Cada proceso conlleva la realización de pequeñas tareas que tienen la función de desarrollar habilidades cognitivas para detonar y organizar las ideas. Para planear un escrito, la recomendación central es que el estudiante principiante se base en un cuadro o una tabla con indicadores determinados y, de acuerdo con su detección de los elementos del texto, la vaya completando. En este punto, la función del facilitador consiste no solo en ayudar a llenar la tabla sino en comprender la lógica con que está construida (tema, tesis, ideas y argumentos) y compararla con las formas propias de pensar.

Un ejemplo concreto es cuando un estudiante necesita llenar la tabla y, sustentada en ella, planear un ensayo. Si el estudiante la completa en su tiempo personal, al llegar a la sesión de acompañamiento con el facilitador puede compartir la mecánica que siguió para hacerlo y externar dudas en torno a la manera en que se planea el texto. Este intercambio de ideas tiene la función de detonar otras ideas novedosas conforme el estudiante vaya asociando los contenidos con la propia experiencia.

E: Me dejaron investigar el tema del agua o migración.

F: ¿Es un tema que tú elegiste?

E: Ajá, yo elegí el de migración: voy a hablar más de la casa del migrante allá en Palenque, ¿cuál problema es el que se acerca más?, porque de ahí voy a hacer un ensayo.

F: ¿Tienes alguna indicación?

E: Sí, de hecho, aquí lo tengo, deja lo saco [un cuadro para trabajar ideas del ensayo]

F: Muy bien, si quieres, podemos trabajar sobre eso.

E: Sí, y... ¿cómo lo ve?

F: Bien, pues comencemos con delimitar el tema. ¿Conoces cuáles son todos los subtemas que se pueden derivar de la migración?

E: Yo veo, con mis otros compañeros que tomaron también la migración, pero de otra forma general, o sea, como de acuerdo con la carrera que estudian cada uno de mis compañeros. Por ejemplo, los que son de ingeniería y arquitectura querían hablar de cómo se puede ayudar a los migrantes para construir casa, pero más o menos ellos tienen otra idea, porque, como yo elegí allí en Chiapas en la casa del obispo Tatik, cómo se organizó para poder construir esa casa y el apoyo. Eso es lo que yo quiero hablar, de eso, pero sí me cuesta cómo construir.

F: Bien, ahorita lo armamos, pero, entonces, ¿tu tema delimitado sería la migración en Chiapas o en Palenque?...

E: Más bien puede ser la casa del migrante Tatik en Palenque, Chiapas.

F: Bien, la situación de la casa, ¿verdad?

E: Sí.

F: ¿Qué significa Tatik?

E: Es adulto mayor, o sea, el prójimo, pues.

F: El prójimo, ah, qué bien. Entonces, este es tu tema: la migración en Palenque, Chiapas, y tu subtema: la situación de la casa migrante Tatik, el caminante... ¿En dónde está?

E: En Pakal-na. Es un nombre del pueblo.

F: ¿Así se llama? Sí, ah, en Pakal-na, muy bien, muy bonito. Bien, ahora lo que vamos a hacer es definir cuál es el enfoque...

Como se puede observar en la viñeta, la facilitadora promueve un ambiente de co-construcción a partir del uso de distintos recursos: 1) disciplinar, que consiste en la tarea de planear un ensayo académico, y 2) la experiencia que ha tenido en el salón de clases y en su historia de vida. Facilitar la planeación de un texto académico implica dejar

que el alumno hable de lo suyo y vaya reforzando el interés por sus temas, de manera que, a través de la escucha activa y participativa, se oriente hacia las actividades académicas con una visión de integrar distintos contextos.

En la medida que va narrando su experiencia, el facilitador identifica las ideas clave, las anota en una libreta o en el pizarrón, y en seguida le solicita al estudiante que pase a organizarlas. Este diálogo entre facilitador y estudiante, con el foco en el texto, ayuda para potenciar las habilidades de literacidad académica.

F: Es el ensayo, ¿verdad?

E: Sí. Quiero ver si está bien ordenado el desarrollo y si está bien escrito; lo estoy haciendo de acuerdo con las ideas que habíamos dicho antes. Estoy respondiendo las preguntas que habíamos hecho, entonces, voy a quitar esas preguntas para hacerlo como un texto [...] Mira [señala el texto] este sería como el desarrollo.

F: Bien, ¿aquí tienes las ideas que vimos?

E: Ajá, las ideas que vimos: comunidad indígena. Primero definí qué era una comunidad indígena.

F: Aquí sería conveniente comenzar con un conector de párrafo. Puede ser: “primeramente”...

E: Sí, ahorita le pongo.

F: [sigue leyendo el texto y se detiene] Aquí en esta frase... A ver, dime ¿cuáles serían estas diferentes formas que hay?

E: Pues, por ejemplo, en una agencia o en la comunidad cabecera y en los centros ceremoniales, y como todas las actividades que se generan dentro de la comunidad, trabajo y eso.

F: Bien, entonces, ¿serían las distintas formas de organización?

E: ... Y asambleas también.

F: ¿Cuáles son las más representativas?

E: La de los centros ceremoniales y el trabajo comunitario, trabajo comunal, y asamblea comunal; y ya, esas son como las más fuertes.

F: Ajá, entonces, tú escribe con más detalle. Es muy importante porque, si no, el lector que no es de tu comunidad, como yo, no sabe toda la información, y me quedo, pues... ¿cuáles son? [se lee el texto y ambos identifican errores]

E: Sí, está bien. Y, por último, este es el punto tres, es de qué está compuesta la comunidad y yo le puse [se lee el texto y el estudiante va corrigiendo palabras y signos de puntuación]

F: Ah, muy bien. Luego me lo pasas cuando lo corrijas. Me gustó mucho.

E: Sí, pero luego me faltó agregar más, le voy agregar un parrafito.

En este fragmento, se identifica que el estudiante ya había organizado las ideas en una sesión anterior, proceso que le ayudó a organizar los conceptos en sus narrativas frente al tema que quería abordar en su ensayo final. La viñeta permite ver que, en esa sesión, el estudiante trae el texto redactado, por tanto, el proceso de revisión tiene sentido en la medida que este identifica sus errores y la facilitadora reconoce las áreas a mejorar en lo lingüístico, cognitivo y comunicativo.

Las ideas que parten de las extensas narraciones del estudiante se convierten en un recurso; son analizadas y se identifican los tipos de argumentos implícitos en sus narraciones y la información que todavía no se posee. Este hecho, que muestra el trabajo de acompañamiento realizado, fue motivador y llevó al estudiante a investigar por su cuenta, acopiar materiales y aportarlos durante la siguiente sesión.

En la tarea de facilitación, las tres fases de la escritura: planeación, textualización y revisión, se desarrollan procesos cognitivos para el aprendizaje; el papel que juega el facilitador es orientar estos procesos, no desde una visión única sino desde las características que competen a distintas formas de pensar representadas en la lógica de los textos y sus maneras de entenderlos. A partir del uso de estrategias que implican: comparar/contrastar, categorizar/agrupar, deducir/inducir, fragmentar/integrar, se permite descubrir que no hay una visión única en las formas de ver lo académico sino que esta se alimenta de la experiencia de los estudiantes y de la comprensión de lo cotidiano.

Tercer momento: el cierre

Corresponde a identificar aquellos elementos característicos que detonan en la construcción de un conocimiento más complejo y una mayor capacidad de autonomía en la toma de sus propias decisiones.

Es importante mencionar que lo que se ha llamado “el cierre”, en este tercer momento, parte de la concepción de reconocer o dar cuenta de las distintas articulaciones del conocimiento, para llevarlo a otros niveles de comprensión (Zemelman, 1992). Desde esta perspectiva, el desarrollo de las dimensiones de la literacidad, desde el punto de vista lingüístico y cognitivo, cobra sentido a partir de que el estudiante va construyendo una postura crítica consciente durante los diversos cierres de aprendizaje que se van dando en el proceso de acompañamiento. Estas distintas fases de cierre, durante el proceso se manifiestan en el estudiante indígena a partir de dos tipos de reflexiones: metalingüísticas y metacognitivas.

Ambas reflexiones se detonan en el estudiante indígena a partir de la organización y el uso de los distintos tipos de recursos utilizados en el acompañamiento para el desarrollo de la literacidad. Es este quien, junto con el facilitador, descubre qué ha alcanzado, cuál era el estatus inicial de sus habilidades y cuál el final, reconoce los recursos empleados y valora sus logros. Es decir, no se trata de que el facilitador realice una valoración del estudiante con notas aprobatorias o reprobatorias sino que entre ambos realizan un reconocimiento de los resultados, los procesos y la relación. El *locus* de control no se encuentra en el académico sino en la dupla estudiante–facilitador; evidentemente, con la conducción experta del facilitador que, sin embargo, mantiene una postura de relaciones horizontales. Entre los dos actores fundamentales valoran lo logrado a través de la motivación de reflexiones metalingüísticas y metacognitivas durante todo el proceso.

Reflexiones metalingüísticas

Consisten en las habilidades que van adquiriendo los estudiantes para reflexionar sobre su propia lengua o manera de expresarse. Esto ocurre a partir de confrontarse con el lenguaje académico, y, de manera deliberada, adquieren niveles de conciencia lingüística a través de pensar en las formas en cómo está estructurada la lengua, la fonética, la gramática y los distintos discursos (Garton y Pratt, 1991).

En el estudiante indígena, los constantes cierres, manifestados durante el proceso de acompañamiento académico en las reflexiones

metalingüísticas, dan cuenta de los niveles de conocimiento lingüístico que se potencializan en la medida en que el estudiante va dialogando con el texto, los ambientes, los recursos y sus propias concepciones y experiencias lingüísticas. Durante el acompañamiento, se identifican distintas acciones conscientes que están relacionadas con:

- Asociar los conceptos de su propia experiencia con lo revisado, para comprender los conceptos de los textos de su disciplina.
- Definir conceptos con la elaboración de glosarios, y los asocia a otro evento o situación de su comunidad de origen.
- Reconocer la diferencia entre los elementos propios de su lengua y profesión (la distinción en la manera de nombrar las cosas).
- Pasar de las autonarraciones a las narrativas organizadas con base en ideas. Es decir, pasa de lo meramente anecdótico a lo esquemático.
- Verbalizar (dialoga) para organizar ideas y asociar elementos del contexto.

Las acciones anteriores demuestran la fortaleza de los cierres desde los procesos interactivos de acompañamiento de diálogo. Así, se comprende en la interacción consciente de las narrativas, los discursos, las autopercepciones de la lengua, etc., que permiten identificar distintos niveles de habilidad reflexiva metalingüística, de manera que valoren su propia lengua, la conozcan y dialoguen con otras formas discursivas lingüísticas para favorecer la comprensión y el acercamiento a lectura y la escritura académica.

Reflexiones metacognitivas

Se centran en los procesos de pensamiento que se desarrollan alrededor de la lectura y la escritura cuando el estudiante indígena adquiere la habilidad consciente de pensar en cómo se piensa y asumir su propio aprendizaje (Kellogg, 1996). La presencia de la metacognición es constante, pero en específico se resalta en los momentos de cierre en los distintos procesos que se llevan a cabo en el acompañamiento. En este sentido, al ser la lectura y la escritura una actividad compleja,

se requieren procesos de autorregulación vinculados al contenido, el propósito, la estructura textual para comprender y producir (Valenzuela, 2018). Desde esta perspectiva, el estudiante indígena, consciente del control de su proceso cognitivo, puede incorporar los procesos y contenidos, y dialogarlos con distintos contextos socioculturales, de manera que pueda tomar decisiones en cuanto a sus metas y estrategias en el aprendizaje (Pardo, 2015).

Las habilidades que surgen a partir de las reflexiones metacognitivas parten del contacto con la lectura, las actividades de escritura académica y los propios objetivos y metas que se planteen según las exigencias de su disciplina. En estas acciones, los estudiantes vinculan de manera consciente la autorregulación del aprendizaje, en el que se involucran maneras de pensar, sentimientos y afectos y metas (Zimmerman, 2002). Las reflexiones de la metacognición del estudiante indígena en el proceso de aprendizaje se enfocan en:

- Las formas de discutir y contrastar una lectura con otros eventos exteriores (de la comprensión a la lectura analítica).
- Las maneras en que se estructuran las ideas y los argumentos en los textos de su disciplina.
- La forma en cómo pueden nombrar los argumentos y los conceptos desde sí mismo y distinguir de lo académico.
- La manera en cómo pueden abordar temáticas específicas para reconocer otro tipo de argumentos.
- Las estrategias que construyen para asociar ideas en distintas situaciones contextuales.
- Ubicar en tiempo las ideas que competen al texto, para contrastar y construir argumentos.
- Cómo dialogar procesos académicos frente a procesos del pensar colectivo.
- De qué manera construye narrativas orales en torno a explicar lo de su disciplina.

Los estudiantes proponen nuevas formas de abordar la literacidad a partir de reflexionar acerca de sus propios procesos y la autorregu-

lación del aprendizaje para acercarse desde la lectura y la escritura a conocer y comprender lo académico.

Reflexión de la práctica de la lectura y la escritura

Desde la perspectiva sociocultural, se considera a la lectura y la escritura como una práctica social que se significa en el contexto social en que interactúan tanto escritor como lector (Salazar, 2015). Este es un eje que vincula todos los momentos del proceso, y no puede estar apartado del acompañamiento sino que se amalgama culturalmente a partir de las distintas acciones.

Las reflexiones lingüísticas, metacognitivas y autorreguladoras que se suscitan durante la práctica del acompañamiento académico con estudiantes indígenas universitarios se pueden manifestar y hacer evidentes con las características esenciales de un proceso de facilitación adecuado que conlleve la práctica dialogada de los textos en su estructura, lenguaje y contenido.

La propuesta didáctica que se comparte en este texto ha resultado conducente para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes de pueblos originarios, lo que muestra que el trabajo con estudiantes culturalmente diferenciados no implica renunciar al rigor académico, pero sí involucra actitudes y procesos distintos de acercamiento a la lectura y la escritura académica. Estos procesos competen tanto al estudiante, para que deliberadamente construya sus propias estrategias, como a la universidad, para abrir otras perspectivas de enseñanza de la lectura y escritura académica.

CONCLUSIONES

Acompañar el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes indígenas universitarios es un proceso en el que interactúan diversos elementos que se vinculan entre sí para proponer una manera de abordar la situación académica de los estudiantes indígenas.

Es importante dar cuenta de que la literacidad académica no compete solo al desarrollo de habilidades de lectura y escritura como

competencias que insertan a un estudiante a un contexto hegemónico; al contrario, la literacidad conlleva formas de interactuar con otras literacidades y textualidades que traen consigo formas de pensar y actuar en el mundo. Estos elementos configuran el sentido de lo personal y lo académico.

El proceso de acompañamiento implica un trabajo enfocado y respetuoso que reconozca de entrada que existen formas de pensar, relacionarse e intervenir; que requiere una reflexión profunda del facilitador y de cuestionar sus certezas. Es un trabajo que necesariamente propone un análisis de los ambientes del estudiante, de la facilitación y el entorno físico para poder tener un mayor impacto. Por otro lado, necesita un diagnóstico de las habilidades del estudiante co-desarrollado con el alumno, un proceso de facilitación horizontal centrado en sus necesidades manifiestas y un cierre que no implique llegar a una meta sino reconocer qué se logró, cómo se llevó a cabo y sus elementos constitutivos. En este sentido, el modelo que se ha compartido en este texto es flexible, y dependerá de cada facilitador y su(s) alumno(s) transitar caminos que conduzcan a la mejora.

A la luz de lo expuesto, es interesante resaltar la conveniencia de que el facilitador de este tipo de procesos tenga en mente tres operaciones que, de acuerdo con la experiencia de los autores de este texto, pueden resumir la experiencia de acompañar: *reconocer*, *integrar* y *acompañar*. Estas tres palabras muestran la acción que compete acompañar en el desarrollo de la literacidad.

1. Reconocer implica adentrarse en los aspectos socioculturales de la persona, las diferencias culturales de procedencia. Así también, es conocer la diversidad de los contextos en que la lectura y la escritura están inmersos y la relación que tiene con los otros. Reconocer estas dimensiones diferenciadas darán la pauta para fundamentar la toma de decisiones en la tarea de acompañar procesos.
2. Integrar es la acción que compete a los procesos de acompañamiento, como facilitador o mediador de los procesos de lectura y escritura en la dimensión de la literacidad académica. En esta práctica, es consciente la presencia de dos o más culturas en movimiento, así como dos formas de trasmisión dominante: una oral

y otra escrita. Sin embargo, ninguna de ellas es estática: se integran unas a otras en un movimiento continuo donde están implicados los usos, las funciones y el acto cotidiano de hablar y escribir. En este sentido, estas prácticas no pueden describirse solo como herramientas cognitivas sino también como instrumentos ideológicos que reflejan en sus discursos valores, creencias, poder, etc., y que están arraigados a un legado histórico y cultural que los caracteriza, pero que sí es posible dialogar.

3. Acompañar. La tarea de acompañar los procesos de literacidad académica en estudiantes indígenas implica una dinámica de reflexión, observación, análisis y diseño de estrategias adecuadas para conocer cuáles son los distintos recursos que se manifiestan en cada uno de los ambientes de aprendizaje que le compete a esta. El análisis reflexivo de estos ambientes facilitará la toma de decisiones para construir estrategias adecuadas para el acompañamiento.

Acompañar el proceso de literacidad implica reconocer cuáles son los distintos recursos que se ponen en juego para que sirvan como insumos para trabajar una dinámica de aprendizaje, no diseñada previamente por el facilitador sino organizada dentro del momento del espacio de acompañamiento, según los recursos y las necesidades que el alumno presente.

La diversidad de los estudiantes indígenas permite comprender que los procesos no pueden ser los mismos, ni con las mismas estrategias; además, las disciplinas académicas también dan cuenta de las diferencias en cuanto a las formas de organizar el conocimiento y exponerlo. Sin embargo, a pesar de las diferencias que pueda haber dentro de la dinámica del acompañamiento, hay elementos comunes, los cuales se definen a partir de tres etapas: el diagnóstico, el proceso de acompañamiento y el cierre. La esencia de estos tres momentos se fundamenta en la movilidad de recursos que se puedan encontrar para realizar los fines que se pretenden alcanzar.

Para finalizar, acompañar los procesos de literacidad académica es una tarea que invita a abrirse al campo de la diversidad, para trastocar otros escenarios lingüísticos latentes en el contexto cotidiano que

están esperando a que los convirtamos en recursos útiles para descubrir otras formas de pensar y expresar lo sabido.

REFERENCIAS

- Aimes, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Paidós.
- Garton, A., y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós.
- Gee, J.P. (1991). What is literacy? En C. Mitchell y K. Weiler (Eds.), *Rewriting literacy. Culture and the discourse of the other*. Bergin & Garvey.
- Gee, J.P. (2004). Learning language as a matter of learning social languages within discourses. En M. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education: A social approach*. Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.21832/9781853597657-004>
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363–386.
- Herrera, G. (2007). Encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita. Una reflexión epistemológica en las tutorías para estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. En *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de Educación Superior*. ANUIES.
- Inegi (2020). Censo de población y vivienda 2020. <https://censo2020.mx/>
- Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. En C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57–72). Lawrence Erlbaum Associates.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión.
- Pardo, N.E. (2015). Estrategias autorreguladoras para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios. *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 29–38.

- Salazar, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Revista Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Académica*, 6(11), 1–21.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, education and ethnography*. Longman.
- Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69–93. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v46n1/0120-3479-leng-46-01-00069.pdf>
- Vinatier, I., y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados* (pp. 23–35). Paidós.
- Zavala, V. (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos*. Cuadernos Comillas.
- Zavala, V. (2013). Dilemas y posibilidades de la literalidad en lenguas indígenas. *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura, IV Foro Iberoamericano de Literalidad y Aprendizaje*. 11 de septiembre de 2013, Puebla.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente* (2 vols.). Anthropos/El Colegio de México.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–72.

Acompañamiento y diálogo en el desarrollo de la voz autorral

MARAI COLMENARES FAJARDO*

Resumen: *se presentan algunas orientaciones para el diseño de estrategias didácticas que coadyuven a la construcción de la voz autorral en las producciones académicas escritas de estudiantes de posgrado. Desde la perspectiva sociocultural, a lo largo del capítulo se explica el concepto de voz autorral y cómo esta se construye en tres dimensiones: individual, colectiva y dialógica. El capítulo está dividido en tres apartados: en el primero, se explican los conceptos básicos alrededor del concepto de voz autorral; en el segundo, se describen las prácticas de literacidad identificadas en este estudio; y, finalmente, en el tercer apartado se destaca la importancia del acompañamiento y el diálogo con los estudiantes para el desarrollo de la voz autorral.*

Palabras clave: *acompañamiento, posgrado, oralidad, escritura académica, voz autorral.*

Abstract: *a number of guidelines are presented for designing strategies that can help graduate students construct an authorial voice in their written academic production. Using the sociocultural perspective, the article explains the concept of authorial voice and how it is constructed in three dimensions: individual, collective and dialogic. The chapter is divided into three sections: the first explains the basic concepts underlying the concept of authorial voice; the second describes the literacy practices identified in this study, and finally, the third section highlights the importance of accompaniment and dialogue with students for the development of an authorial voice.*

Key words: *accompaniment, graduate studies, orality, academic writing, authorial voice.*

• Dirección de Investigación y Posgrado del ITESO.

Eco, que repite los sonidos. En aquel entonces, Eco tenía cuerpo, todavía no era sólo una voz. Aunque parlanchina, no tenía otro uso de su boca distinto del que tiene ahora, para poder volver a decir las últimas palabras de todo lo que se decía.

OVIDIO

Eco era una ninfa que vivía en el bosque. Júpiter era el dios del trueno, que ocasionalmente bajaba a la tierra a seducir a las hermanas de Eco. A veces, su esposa Juno iba a buscarlo, pero nunca lograba encontrarlo, porque siempre era interrumpida por Eco y sus conversaciones largas y sinsentido; Júpiter sabía muy bien que era parlanchina y la enviaba explícitamente para que Juno no lo encontrara.

Cuando Juno se dio cuenta de que había sido engañada por Eco, la castigó limitando el uso de su voz: a partir de ese momento, solo pudo imitar la voz de los demás y repetir la frase final de las palabras que escuchaba. Eco perdió el uso de su voz. Desde entonces, la ninfa no fue capaz de iniciar una conversación ni decir lo que sentía o pensaba. Por toda la eternidad, solo pudo repetir las últimas frases de lo que los otros decían.

Precisamente, como ecos académicos, los escritos de los estudiantes de posgrado se convierten en una interminable repetición de palabras y frases de “otros”; dan la impresión de ser mosaicos coloridos en los que se enlazan una tras otra las citas de diversos autores. Las voces de los otros se escuchan en el texto, y a veces suelen ser más fuertes que las del propio autor. A lo largo del posgrado, los estudiantes deben aprender a escribir académicamente, porque, aunque la escritura es algo que se practica a lo largo de la vida, en este periodo se convierte en la forma más común e importante de comunicación.

La escritura es fundamental en el posgrado, por diversas razones. En primer lugar, porque escribir es una herramienta de aprendizaje. Según Chois y Jaramillo (2016), escribir hace posible que los escritores exterioricen su pensamiento, los coloca de frente a sus ideas y les da suficiente tiempo para reflexionar y transformarlas, ampliarlas y profundizarlas; en otras palabras, escribir es un proceso del pensamiento por medio del cual las ideas se pueden ir aclarando.

En segundo lugar, la escritura y los textos escritos son el acceso a una comunidad particular que tiene su propio lenguaje, su propia manera de explicar el mundo y que ha creado sus propias formas culturales (Carlino, 2013). Las reglas de la comunidad académica son exigentes, y los nuevos estudiantes de posgrado deben aprenderlas y demostrar, por medio de los escritos, que pertenecen a esta.

Finalmente, la tercera razón por la que es importante que un estudiante aprenda a escribir académicamente, es que demostrará que ha adquirido los conocimientos y las competencias de su posgrado, por medio de un documento escrito (tesis, reporte de investigación, innovación o desarrollo), el cual se distingue por su complejidad al estar construido a partir de la interacción entre conocimiento y los diversos tipos discursivos (descriptivos, narrativos, argumentativos, etc.). Por estas razones, el hecho de que los estudiantes de posgrado dominen y aprendan a escribir textos con apego a la norma académica, se convierte en una prioridad para la comunidad científica.

Este capítulo¹ tiene como objetivo esbozar algunas pautas didácticas para que los estudiantes de posgrado mejoren sus escritos académicos y desarrollen su voz como autores. La idea surgió a partir de las reflexiones hechas a lo largo de un estudio, cuyo propósito fue analizar las prácticas de literacidad en estudiantes de posgrado, enfocado en comprender cómo se construye la voz autoral.

La investigación a la que se hace alusión exploró y describió las prácticas de literacidad en dos maestrías del área de las ciencias sociales en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Participaron seis estudiantes y dos tutores a lo largo de 2019, quienes cursaban segundo y tercer semestre de su posgrado durante el trabajo de campo, que consistió en: a) observar uno de sus coloquios al final del semestre (mayo de 2019); b) analizar dos o tres de sus producciones escritas durante el tiempo que duró el trabajo de campo; y c) realizar dos entrevistas a cada estudiante y una entrevista a dos de sus tutores.

1. El presente trabajo se deriva de la investigación multidisciplinar e interdepartamental “Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad”, financiada en 2019 por el Fondo de Apoyo a la Investigación del ITESO.

Para comprender mejor el contexto, vale la pena explicar que, en el diseño curricular de estos posgrados, uno de los ejes de formación se centra en que los y las estudiantes elaboren su trabajo de obtención del grado; es decir, hay cuatro cursos en los que se debe identificar un problema importante a tratar, documentarlo, diseñar una intervención o investigación, aplicarla y reportar los resultados. Esto, es evidente, incluye que aprendan a escribir académicamente. La diferencia entre los trabajos iniciales y los finales demuestra que hay un proceso de aculturación académica y, por tanto, fue de interés saber ¿cómo sucede esto?

Los resultados sugieren que los estudiantes están expuestos a diferentes estrategias de acompañamiento y experiencias que contribuyen a mejorar su redacción académica; sin embargo, estas mejoras no son las mismas en todos los egresados, por lo que se intuye que existen otros factores externos al contexto universitario, que abonan a la construcción de su voz, los cuales pueden ser desde el grado de participación de los estudiantes en la cultura escrita, como su experiencia en los ámbitos académicos.

Las prácticas educativas de literacidad en los posgrados son, por lo general, normativas. En la actualidad, existe mucha presión para que los estudiantes aprendan rápida y de manera eficiente el modelo académico de producción de trabajos escritos; estas prácticas son tradicionales y enfatizan un lenguaje académico: objetivo e impersonal. El consenso de la academia es que, para que los trabajos sean profesionales, deben reflejar con pertinencia, entre otras cosas, el uso adecuado de los sistemas de citación; sin embargo, en ocasiones esto provoca, de modo involuntario, un silenciamiento académico en el que los estudiantes disfrazan su voz con la de otros (Hernández, 2017).

Redactar de manera académica se convierte en un ejercicio complejo en el que se debe buscar el equilibrio entre expresar la voz propia y reconocer de dónde vienen las ideas de los otros, para crear un tejido de múltiples voces: los discursos académicos del posgrado deben ser textos personales en los que el estudiante se convierta en el anfitrión de una larga charla y discusión de las ideas.

Para lograrlo, en este capítulo propondremos algunas pautas que servirán a los profesores, tutores y directores de tesis en el diseño

de una estrategia didáctica para el desarrollo de la voz autoral; esta estrategia deberá incluir, además de técnicas para mejorar la lectura y la escritura académica, actividades de comunicación oral. Lo anterior, podrá ayudar a los estudiantes a manifestar su voz, sin ocultarse detrás de otros autores ni darle tanto peso a la norma académica o al sistema de citación.

El capítulo está estructurado en tres partes. En la primera, se explican los conceptos de *voz autoral* y cómo esta se construye en comunidad, vista desde la perspectiva sociocultural. En el segundo apartado, explicaremos qué entendemos por práctica educativa de literacidad y cuáles son las más comunes, sus aciertos y fallas. Finalmente, se describirá la propuesta de acompañamiento para el desarrollo de la voz autoral, como una estrategia que da énfasis a la comunicación oral de todos los autores que participan en la comunidad.

CO-CONSTRUIR LA VOZ DEL AUTOR

Para comprender cómo se construye la voz del autor, nos preguntamos, en primer lugar, ¿qué es esta? Si dejamos de lado la explicación física de la voz como sonido, la voz es la manifestación de lo que las personas creen, piensan, sienten o valoran, que se ve representada en el discurso oral o escrito, y cuya característica principal es demostrar la postura e identidad.

Maggio (2012) define al “autor” como el sujeto que enuncia, y a la “voz” como la encarnación de lo que dice el texto. Para esta misma autora, la “voz” no solo habla sino que además expresa la visión del mundo, la ideología, los valores, los puntos de vista, la tradición de investigación y el enfoque epistemológico de la comunidad académica a la que pertenece el “autor”. Es decir, la voz es una manifestación cultural.

Otra pregunta que surge es si la voz se construye. Si partimos de la idea de que esta es una manifestación cultural, desde una perspectiva sociocultural la respuesta es que es posible que la voz de un autor se construya de manera paulatina y enmarcada en un tiempo y espacio determinado. De hecho, la voz que se manifiesta en los textos solo surge conforme la habilidad del escritor se refina a lo largo de la vida

y gracias a diferentes prácticas de literacidad en que ha participado, voluntaria o involuntariamente.

Por otro lado, Hernández (2017) considera que la voz también tiene la identidad desde la cual hablamos, es decir, considera que, cuando escribimos, usamos la voz de una persona, y que esta es alguien quien consciente y libremente elegimos ser, o alguien que se nos impone. Por lo tanto, la voz es una manifestación de la identidad de la persona, de una forma no lineal, porque es posible que ambas, voz e identidad, participen en un proceso de co-construcción.

En el posgrado, la práctica constante y el acompañamiento que suelen dar los tutores a sus estudiantes influye en que esta voz se vaya modificando con el paso del tiempo. Lo que los profesores comentan a la hora de leer y retroalimentar los trabajos de sus estudiantes también influye en la manifestación de esta identidad; cuando estos hacen al estudiante consciente de la importancia de manifestar su voz, ellos lo agradecen: “hay profesores que todo el tiempo te están diciendo, ‘sé objetiva, sé objetiva’, y pues toca ser objetiva [...] Pero hay otros que no te dicen nada cuando hablas en primera persona, y eso está padre porque así no me siento falsa cuando escribo lo que pienso” (E_2).

Voz e identidad son nociones complejas que se entretrejen y reconstruyen mutuamente; eso se debe a que hay varias dimensiones que consolidan la construcción de la voz. De acuerdo con Tardy (2012), son tres aspectos: a) individuales, b) sociales y c) dialógico.

Castelló et al. (2011) mencionan que la dimensión individual de la voz se pone de manifiesto a través de ciertos usos del lenguaje (estilo) que visibilizan la enunciación y el posicionamiento. Esta dimensión de la voz también implica autenticidad, resonancia, autoridad y presencia del autor dentro de un texto; sin embargo, a pesar de tener un carácter personal, la dimensión contempla que existe un proceso de autorrepresentación que se construye tanto en lo individual como en lo social (Tardy, 2012).

En la dimensión de lo individual, se pueden identificar dos rasgos representativos: el autor tiene una postura, la cual se manifiesta en expresiones de compromiso (Tardy, 2012). En la formación académica del posgrado, es importante que los estudiantes asuman una posición respecto a los temas que abordan en sus escritos; el proceso para

lograrlo es paulatino, es decir, escritura y postura se irán construyendo poco a poco y gracias a las actividades cotidianas.

Van Dijk (2016) afirma que el autor tiene voz porque “habla”, y lo hace con personalidad y conciencia. Ese mismo concepto también lo abordan Hernández (2017) y Gee (2000). El primero señala que el autor adopta una identidad porque es capaz de dialogar, tomar posición y construir un lenguaje común en el texto, mientras que el segundo asegura que las prácticas discursivas le dan identidad al autor, toda vez que debe hacer elecciones según sus valores, intereses, creencias y emociones. En síntesis, desde la dimensión individual de la voz se manifiestan una postura y una identidad.

La segunda dimensión para la construcción de la voz autoral es la de los aspectos sociales y culturales; en esta, el papel que juega el autor en una comunidad determinada es fundamental, porque en ella influyen las relaciones de poder y prestigio. En el caso de los estudiantes de posgrado, ingresan a una comunidad académica cuya forma de construir discursos está normada, debiendo adaptarse a estas reglas y producir los discursos que el resto de la comunidad considera adecuados. Estos discursos se distinguen por ser una composición de la voz (o voces) en un texto académico (Castelló et al., 2011).

La importancia del contexto social en la construcción de la voz se acentúa de manera similar en las discusiones sobre cómo los escritores se posicionan en relación con los textos que han leído y en los que basan sus propias producciones. A medida que los escritores eligen ciertos discursos sobre otros, y alinean su trabajo con textos y autores particulares, construyen voces. Más bien, todos los textos tienen voz, y la que es expresada (o percibida) no es simplemente propiedad del autor sino construida por los mundos sociales en que trabaja el autor (Tardy, 2012). Los autores, al escribir, tienen en cuenta el contexto en que participan y producen sus textos. Respecto a este punto, los estudiantes de los posgrados estudiados tienen percepciones encontradas. Por un lado, hay quienes consideran que esta es una de las partes más complejas de la redacción del trabajo de obtención del grado (TOG), porque tienen que leer muchos textos y elegir, y consiguen “pocas ideas”; pero, al mismo tiempo, esta tarea les permite aprender lo que otros escritores dijeron de su tema: “a mí me preocupaba mucho

cuando tuvimos que hacer el marco teórico, porque APA se me ha complicado siempre y yo no soy bueno para leer [...] Además, había que leer mucho y a veces nada de lo que leías servía, o a lo mejor servía para después, pero en ese momento no lo sabías, porque al principio no entendía nada [risas]” (E_3).

Lo anterior se relaciona con la tercera dimensión de la voz, que tiene que ver con las *voces como diálogo*. Esta dimensión es importante porque se presume que la voz tiene un carácter dialógico, y se subraya la importancia de la interacción de ambos conjuntos de rasgos (individuales y sociales) en la *construcción* de la voz; se destaca la participación del lector en la interpretación de la voz autoral de un texto.

Los discursos son, antes que nada, un diálogo de distintas voces: la voz del autor y la de los otros que este ha consultado. En un discurso académico, hay voces que dialogan entre sí. Bajtín, por ejemplo, sostenía que no podía existir una voz en total aislamiento de otras voces (Wertsch, 1991).

Además, un discurso académico es el resultado de la representación del posicionamiento del autor, así como de una convención académica modeladora del estilo y la voz, que le permite al estudiante de posgrado formar parte de ella para expresar su punto de vista de manera objetiva y con estilo impersonal. Tanto Van Dijk (2016) como Wertsch (1991) señalan que otra característica de los discursos es que existe una pluralidad de voces. Esta pluralidad es un mecanismo complejo en el que se comparten significados, como una ventrilocuación que se manifiesta a través de otras tantas voces; es decir, los discursos se tratan de construcciones híbridas, pero, para que la voz principal manifieste las otras voces, debe haberse apropiado de lo que se dice (Van Dijk, 2016). Desde este punto de vista, se expone que los discursos manifestados en los diferentes textos de los estudiantes son representaciones del diálogo que ellos han tenido con otras voces, otros pensamientos y otras formas de ver el mundo.

El texto académico se convierte en un diálogo entre el autor y su lector, pero, antes, el autor tuvo que dialogar con otros autores para poder encontrar y expresar su punto de vista. Figueroa (2012) habla de la voz colectiva, que recoge las voces expresadas en una comunidad

que comparte “identidades, creencias y representaciones construidas a través de las actividades de las personas en una esfera de la vida social de los distintos grupos” (p.1).

De lo anterior, se pueden destacar dos características de la voz que nos ayudan a entender por qué enfatizamos la importancia de co-construir la voz autoral de los estudiantes de posgrado: la primera tiene que ver con el posicionamiento, y la segunda con la dialogicidad de los discursos.

Hay comunidades discursivas que tienen sus propias normas de redacción. La norma académica incluye un proceso que implica facultar a otros autores. Lo importante es que los estudiantes se apropien de estas normas, pero que en el camino construyan su voz. Hernández (2012) habla del silenciamento académico que los estudiantes experimentan cuando están elaborando su tesis de posgrado, y menciona que “una persona nunca va a hablar una lengua ajena si siente que hacerlo implica acallar su propia voz y personalidad” (p.39).

Esta presencia de un texto en otro está determinada por reglas y recursos específicos que es necesario utilizar si se quiere pertenecer a la comunidad disciplinar a la que se dirigen los escritos producidos (Figuroa, 2012). Desde el punto de vista educativo, sería pertinente “ayudar a los estudiantes a apropiarse de las voces de otros para dotarlas de sentido personal y poder utilizarlas de forma intencional en sus textos” (Castelló et al., 2011, p.107).

Scollon y Scollon sostienen que la identidad personal y cultural puede ser fuertemente expresada por los patrones discursivos, es decir, los usos del lenguaje para comunicarse (de forma oral o por escrito). Para estos autores, “los cambios en los patrones discursivos de una persona —por ejemplo, el apropiarse de una nueva forma de literacidad— pueden involucrar cambios de identidad” (citado en Gee, 2000, p.40). La adquisición de nuevas prácticas discursivas, concluye Gee (2000), puede involucrar la adquisición de una nueva identidad, que podría entrar en conflicto con el conjunto inicial de valores y normas socioculturalmente adquirido del estudiante. Resulta importante notar que los patrones no discursivos de escritura, es decir, la manipulación de códigos semióticos no lingüísticos, tradicionalmente excluidos

del dominio de la escritura (Scribner y Cole, 2004), también pueden influir en la expresión de identidad (Matsuda, 2001; Ivanič y Camps, 2001).

Meza (2013) identifica dos tipos de voces involucradas en la comunicación de conocimientos, a las que denomina “fuente propia” y “fuente ajena”. La primera etiqueta identifica la voz del autor de la tesis, y la segunda, las voces de los autores que elige citar. Además, describe una clase de información que surge de la interacción de ambos tipos de fuentes, a la que designa “fuente interactiva”.

Meza (2013) concluye que el análisis de ciertas formas léxico-gramaticales y sus funciones discursivas puede dar cuenta de los modos de comunicar el conocimiento, identificados con las voces: fuente propia, fuente ajena y fuente interactiva. Asimismo, la variación entre las voces presentes en las tesis depende más de las funciones que adquieren en la comunicación de conocimiento, que de las categorías asociadas a la forma. Por otro lado, la inserción del autor en el texto crea una especie de “máscara teatral” (el efecto amalgamativo del que habla Matsuda), sujeta a algunas variaciones, dependiendo el grado académico. El autor de una tesis doctoral, por ejemplo, se presenta como un experto, conocedor y “usuario estratégico de los modos de decir de su disciplina” (Meza, 2013, p.427). En este grado, hay una mayor destreza para comunicar conocimiento a partir del uso de una mayor variedad de funciones en una misma sección (Meza, 2013, p.428).

Existen varios niveles de análisis desde los cuales podemos entender cómo los estudiantes manifiestan su voz. Estos, vistos de lo micro a lo macro, en el uso particular del lenguaje, la elección de estructuras gramaticales y en la estructura global del texto; es decir, existe evidencia de la voz autoral en el posicionamiento, la intertextualidad y la forma en que los estudiantes organizan la información (Castelló et al., 2011).

La primera dimensión de análisis tiene que ver con la posición que adoptan los autores ante el objeto de estudio. En los textos, se buscan recursos discursivos tales como: a) expresiones de alusión de compromiso (“posible”, “tal vez”); b) potenciadores y enfatizadores (“claramente”, “obviamente”); c) marcadores de actitud (“de acuerdo

con”, “desgraciadamente”); d) autorreferencia (frecuencia de uso de la primera persona); y e) marcadores de implicación (implicar al lector por medio de preguntas, por ejemplo).

Como es evidente, los estudiantes, en su primer año de posgrado, producen textos con pocos marcadores de posicionamiento; este tipo de estructuras se reservan para ciertos apartados, tales como las introducciones o las conclusiones.

Las prácticas tradicionales de literacidad de las comunidades académicas buscan dos características: objetividad e impersonalidad. De tal manera que, con el paso del tiempo, los adjetivos y las expresiones que aluden al compromiso van desapareciendo de los escritos conforme el estudiante se va aculturizando.

La segunda dimensión del análisis de la voz autoral es la intertextualidad. Para construir un texto académico, la norma indica que los autores deberán recurrir a varias fuentes de información. En este texto, se establece un diálogo entre el autor y el conocimiento acumulado por la comunidad académica. El resultado final deberá ser la integración de los conocimientos recuperados de otras lecturas, con los conocimientos previos del autor; esto se logra gracias a diferentes referentes explícitos, como la cita directa, la cita indirecta, la paráfrasis, los comentarios personales, la alusión de otros autores, etc. (Castelló et al., 2011). Las prácticas educativas de literacidad, las que explícitamente enseñan a redactar, enfatizan el uso de los sistemas de citación.

Finalmente, la tercera dimensión de esta lista es la que tiene que ver con la organización y presentación de la información, esto es, con la estructura global del texto. La comunidad académica elige ciertas formas discursivas que se manifiestan en una tipología particular de géneros discursivos, y cada tipo de género tiene estructuras definidas.

Estas tres dimensiones se analizan en particular en los textos producidos por los estudiantes, que pueden ser vistos como resultado de las diversas prácticas educativas que han experimentado. Se analizaron las estrategias y los artefactos culturales que profesores y estudiantes utilizaron en el proceso de redacción de los trabajos de obtención del grado de posgrado. Estas prácticas se categorizaron en dos: de lectura y de escritura.

Como ejemplo de ello, se comparte un fragmento que, desde nuestro punto de vista, representa una manifestación de la voz desde estos tres aspectos (individuales, sociales y dialógico):

Considero indispensable valorar las emociones dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula y el manejo y dominio de las emociones docentes. Cuando me encontraba en el momento de las observaciones de la práctica docente de algunos compañeros, descubrí que las emociones de estos se transmitían a los alumnos y tenían injerencia sobre su conducta, estados de ánimo y el trabajo (T_5).

De esto habla Hochschild (1983), quien menciona que la práctica de la enseñanza es en gran parte afectiva e implica una increíble cantidad de trabajo emocional en la que los docentes tienen que conocer y controlar sus emociones.

Por otro lado, la enseñanza de la escritura puede ser vista desde dos puntos de vista. La primera podría ser la de enseñar a los estudiantes a adquirir habilidades técnicas gramaticales y de ortografía; por otro lado, se podría acompañar a los estudiantes a apropiarse de la escritura como una forma de comunicación; las habilidades técnicas podrán adquirirse cuando se enfatice que lo más importante es lo que se tiene que decir.

Como se ha mencionado, aprender a escribir en contextos académicos requiere un diálogo con otras voces y otros discursos existentes; esta interacción ayuda a la construcción de la propia voz, apropiación directamente vinculada con la construcción *per se* de aquella. Desde esta perspectiva, la construcción de una voz propia es posible gracias a la interiorización de otras voces que nos han acompañado en el proceso (Castelló et al., 2011). Al momento de hacer reflexiones sobre la investigación de prácticas de literacidad en el posgrado, se identificaron algunas pautas que pueden tomarse en cuenta para el diseño de estrategias didácticas para ayudar al desarrollo de la voz autoral.

PRÁCTICAS DE LITERACIDAD EN EL POSGRADO

Uno de los temas importantes de este capítulo es la descripción de las prácticas de literacidad que suceden en los posgrados, pero, sobre todo, aquellas que han sido reconocidas por los estudiantes y los profesores como útiles para el desarrollo de la voz autoral en la escritura. Ya se habló de que la voz autoral se construye en la comunidad, cuyas formas de acceder al conocimiento son diferentes a las que los estudiantes están acostumbrados en sus ámbitos familiares y profesionales. La comunidad académica es, quizá, una de las que impone más pruebas a sus nuevos miembros; de manera implícita y explícita, los estudiantes recién llegados deben asimilar y reaprender una serie de convenciones retóricas y del discurso para transformar sus formas de expresión oral y escrita.

Redactar para la academia es un proceso complejo para quienes no han sido aculturados en las convenciones de la escritura académica, en instancias previas de socialización, como la familia y la escuela. Ya se ha mencionado que la escritura no es algo innato o natural, como lo es el lenguaje: es algo que se aprende y de la cual nos convertimos en usuarios (Meek, 2004, p.16).

Convertirse en usuario de la cultura escrita no es igual para todos, ya que los ambientes alfabetizadores difieren entre los individuos, y se sabe que el acceso que las personas han tenido a la cultura escrita influye de manera considerable en su desempeño como lectores y escritores. Las instituciones educativas, los profesores, se dan cuenta de esto, y aunque hay una tendencia a “culpar” al nivel de estudios anterior de las deficiencias de los estudiantes, cada vez es más común que los posgrados asuman la labor de aculturizar y acompañar el aprendizaje de la escritura académica.

Lo anterior es importante porque la escritura en el posgrado es un problema particular que se relaciona con el aprendizaje, la efectividad y la calidad de los trabajos de obtención de grado y, por lo tanto, con la eficiencia terminal. Loayza et al. (2012) señalan que: “Muchos de los problemas que afectan a los alumnos de posgrado los arrastran desde los niveles medio y superior. Se mencionó específicamente:

[...] la poca costumbre de realizar lecturas y las fallas en la redacción de diversos tipos escritos” (p.145).

Las investigaciones actuales sobre la redacción tienen sus preocupaciones en varios ejes (Chois y Jaramillo, 2016), que se agrupan en tres: a) las institucionales y los factores que facilitan o dificultan la escritura; b) desde el punto de vista de las habilidades cognitivas y sobre los problemas y procesos de escritura; y c) acerca de la relación de las prácticas educativas con el aprendizaje y la escritura. La investigación que dio origen a este documento se centra en comprender el tipo de acompañamientos y estrategias docentes que ayudan al desarrollo de la voz autoral.

Para hacer esta investigación, se realizaron entrevistas a seis estudiantes y dos profesores en torno a cuáles son los principales problemas de lecto-escritura que perciben en el posgrado. Los estudiantes manifestaron que, por lo general, tienen dificultades para adaptarse a los ritmos de las tareas y los trabajos que reclama la nueva vida académica; la mayoría señaló que la exigencia de los profesores para respetar las formas de producción académica los pone en problemas, por tres razones: a) tenían algún tiempo sin estudiar y se sienten “desenganchados”; b) en la licenciaturas de las que provienen, la lectura y la escritura no son prácticas comunes; y c) nunca les enseñaron (o no aprendieron) los modelos de citación y, por lo tanto, mucho de su esfuerzo de aprendizaje se centra en utilizar correctamente los modelos para citar.

Por su parte, los profesores y tutores identifican en los estudiantes tres problemas relacionados con la lectura y la escritura: a) problemas de redacción y ortografía; b) que no saben usar el sistema de citación; y c) consideran que los estudiantes no saben “dialogar con los autores”, es decir, no utilizan el espacio que es el texto para emitir sus reflexiones, en coordinación con las de los otros escritores.

La investigación que ha servido de base a este capítulo tuvo como inquietud central entender ¿cuáles son las características de las prácticas de acompañamiento que favorecen la construcción de la voz autoral de los estudiantes de posgrado? Para entenderlas, nos centramos en conocer cuáles fueron las estrategias tutoriales, los artefactos culturales más utilizados y sus características.

Existe un consenso en la comunidad educativa que entiende a la estrategia de aprendizaje como un conjunto de tareas planeadas, estructuradas, coordinadas y orientadas para lograr un objetivo de aprendizaje predefinido. Esta planeación recae con fuerza en los profesores, quienes, como señalan Gimeno y Pérez (2008), son responsables de hacer los planes de las actividades más concretas, elaborar guiones de contenidos y tomar decisiones sobre lo que sus estudiantes tienen que aprender y cómo lo harán.

Los profesores y tutores de los posgrados con más experiencia comprenden que es necesario acompañar de manera explícita la enseñanza de la lectura y la escritura y el desarrollo de la voz autoral. Según lo que se pudo observar a lo largo de la investigación, hay prácticas que son reconocidas por los estudiantes y los profesores como estrategias exitosas que les ayudaron a desarrollar su voz autoral.

Los estudiantes, a lo largo de las diversas entrevistas, identificaron como valiosos algunos artefactos de apoyo a la lectura y la escritura. Por ejemplo, las guías que describen los pasos ideales para leer y escribir; textos de metodología, muchos de ellos como parte de la lectura obligatoria. Otros artefactos que también fueron mencionados como importantes, que ayudaron a los estudiantes a mejorar su escritura, fueron los formatos y, sobre todo, los ejemplos del producto que se esperaba que entregaran: objetivos, descripciones, etcétera.

Por otro lado, hay varias prácticas más complejas mencionadas de manera reiterada por los estudiantes. Por ejemplo, para las tareas de indagación y de lectura, los profesores recomiendan repositorios o bases de datos para que busquen información valiosa; de hecho, comparten información específica que tiene que ver con el objeto de estudio de sus estudiantes.

Para las tareas de redacción, los profesores orientan sobre la elección de temas y problemas objeto, o tesis de redacción; leen y comentan acerca del contenido de las producciones y, cuando lo ven necesario, hacen correcciones de redacción y ortografía. De las diferentes prácticas observadas y narradas por los profesores y estudiantes, se realizó una categorización que distingue entre prácticas complejas y artefactos, así como entre prácticas de lectura y de escritura.

Entre las prácticas de literacidad más valoradas por los estudiantes es que los profesores les indiquen en dónde buscar información que puede ser valiosa y ayudar a documentarse: “muchas veces, la maestra nos sugiere lecturas o ligas o bases de datos para nuestros trabajos, además de las que ya están en el Moodle” (E_6). Sin embargo, las lecturas no solo las recomiendan los profesores, a veces son los mismos compañeros quienes sugieren textos o lugares en los que hay información que “puede ayudar”.

En los posgrados analizados, una de las prácticas propuestas por la misma institución es un coloquio semestral en donde los estudiantes del posgrado presentan los avances de su trabajo de obtención del grado. La preparación de este coloquio incluye que cada estudiante los entregue con tiempo de anticipación porque estos se distribuyen entre los compañeros, los profesores y algún invitado. El compromiso de todos es leer el avance, apoyarse de una rúbrica y hacer comentarios del documento asignado que ayude al estudiante a mejorar su proyecto. Algunos de los estudiantes señalan al coloquio como una práctica que no solo sirve para comentar los trabajos de sus compañeros: leer lo que sus pares han hecho, y cómo lo han hecho, ayudó mucho a su propio trabajo.

Finalmente, se mencionó al taller de producción académica que ofrece la universidad como una herramienta útil para perfeccionar su escritura y encontrar su voz.

En la siguiente tabla, se presenta la categorización de las prácticas y los artefactos más mencionados y valorados por los estudiantes.

De estas prácticas, se identificaron algunas pautas didácticas que sirven para el desarrollo de la voz autoral; se han elegido estas porque fueron mencionadas y apreciadas por los estudiantes: el acompañamiento y la orientación explícita para la producción académica, la lectura de pares y la organización de recursos para el aprendizaje autodidacta.

Los investigadores de los procesos de literacidad consideran que la mejor forma de aprender a escribir en la universidad es desde el currículum, es decir, a partir de las asignaturas disciplinares en que la lectura y la escritura son aprendidas en situaciones concretas y como

TABLA 4.1 PRÁCTICAS Y ARTEFACTOS

	Para la lectura	Para la escritura
Artefactos	<ul style="list-style-type: none"> • Guías de lectura (proceso de lectura) • Recursos informativos: <ul style="list-style-type: none"> • Datos estadísticos • Documentos de contenido y metodológicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías para redactar (proceso de redacción) • Formatos para orientar el proceso de escritura • Ejemplos de los productos a entregar
Práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones pedagógicas para gestionar información <ul style="list-style-type: none"> – recomendaciones para indagar en repositorios, bases de datos • Retroalimentación del trabajo de otros compañeros, ya sea como parte de la estrategia de clases o en la organización de coloquios 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación pedagógica en los procesos de escritura: planeación, textualización y revisión • Retroalimentación al margen de los textos: <ul style="list-style-type: none"> • Sobre el contenido del escrito • Para mejorar la escritura y la ortografía • Taller de producción académica (institucional)

herramientas de aprendizaje; sin embargo, los talleres de redacción impartidos por especialistas de la producción académica siguen siendo una estrategia que las universidades utilizan y los estudiantes valoran.

En estos cursos y talleres, los estudiantes tienen oportunidad de experimentar con métodos particulares de redacción; el foco está en lo que se escribe, cómo se escribe y cómo mejorarlo; “permiten convertir en objeto de reflexión lo que suelen ser prácticas inadvertidas y, al ser impartidos por especialistas, posibilitan tratar aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos difícilmente abordables por profesores no expertos en ellos” (Carlino, 2013, p.355). Sin embargo, no se debería renunciar a que estas herramientas se aprendan en el día a día, en el espacio de todas las asignaturas.

Otra estrategia valorada por los estudiantes es la lectura entre pares. Esta actividad es vista como un proceso de metacognición en el que los estudiantes tienen oportunidad de leer documentos escritos por compañeros que están pasando por la misma experiencia: leer lo que otros escriben, desde una posición de “corrector”, ayuda a reflexionar sobre sus propias formas de redactar y expresar su voz. Leer a los otros no puede ser una actividad aislada sino que deberá convertirse en algo cotidiano, inserto en las estrategias de acompañamiento. El aula es un

espacio para este tipo de actividades, pero también hay espacios más formales como los coloquios y los seminarios. Estos últimos también son ejercicios colectivos para dialogar y crear comunidad académica.

Por último, otra práctica que se observó con esta investigación, y ayudó a los estudiantes a mejorar sus procesos de escritura, fue tener una orientación muy clara sobre los pasos a seguir; pero no se trata solo de las guías de aprendizaje o los recursos que los profesores ponen a disposición de los estudiantes. En este caso, se trata de un ambiente de aprendizaje digital diseñado en exclusiva para el acompañamiento de la producción académica.

Este espacio tiene como principal característica una estructura de curso en la que los estudiantes encuentran las herramientas, los materiales, los recursos disciplinares y metodológicos que necesitan para el trabajo de obtención del grado.

Desde el punto de vista de los estudiantes, las diferentes prácticas de literacidad enunciadas son valiosas porque consideran que les han ayudado a acercarse al lenguaje académico; aunque para ellos, el lenguaje académico se limita a redactar de forma impersonal, citar en APA, hilar ideas y, con esto, construir textos. En textos, pocas veces se puede ver con claridad su voz. Aun así, el camino es visto como pesado y sinuoso. En el proceso de la escritura, siempre existe el miedo a no ser claros y no lograr expresar lo que quieren. Meek (2004) menciona que escribir angustia tanto, en general porque creemos que hay una única manera de hacerlo de forma correcta, y se pueden cometer errores.

En conclusión, las estrategias que valoran los estudiantes incluyen tener un camino claro, unas herramientas y un acompañamiento; esto contribuye a que los estudiantes se apropien de esta nueva cultura, la cual les ayuda a construir su voz y pertenecer a una comunidad.

La apropiación sucede de manera paulatina, y puede ser acompañada. Las propuestas para que los estudiantes aprendan el lenguaje técnico son fundamentales, pero lo que quizá se tiene que hacer es cambiar el enfoque y lograr que los estudiantes encuentren un placer mayor en el proceso de escritura. Escribir debería ser un ejercicio que, sobre todo, ayude a expresar lo que tienen que decir. Para decir algo es importante que se apropien de las formas académicas. Para lograrlo, es de ayuda que los profesores y tutores estén presentes y

acompañen a los estudiantes a encontrar su voz, proporcionando el andamiaje para que hagan suyas estas nuevas formas de comprender y expresarse.

EL ACOMPAÑAMIENTO Y EL DIÁLOGO EN EL DESARROLLO DE LA VOZ AUTORAL

A lo largo de este documento, se ha hablado de la importancia de aprender a escribir como una herramienta para expresar nuestra voz. Ahora, se propondrán los lineamientos de una estrategia para acompañar este proceso. Esta tiene como principio que los estudiantes de posgrado se apropien de una nueva forma de expresión que vaya más allá del aprendizaje técnico de las normas discursivas.

La enseñanza de la escritura en el posgrado, por lo general, ha estado enfocada en dos habilidades comunicativas vinculadas entre sí: la lectura y la escritura. Es decir, a los estudiantes de los posgrados se les pide que lean lecturas especializadas y que, a partir de estas, se escriban documentos con estas mismas características. La propuesta que hacemos es incluir el aspecto de la oralidad para que se disuelvan las dicotomías entre lo oral y lo escrito, y entre la comprensión y la expresión, para que se conviertan en un continuo proceso de manifestación de la voz.

Enseñar a escribir involucra tomar en cuenta las capacidades de expresión oral de las personas; en la construcción de la voz autoral, el diálogo es fundamental, ya que este, en forma oral, es algo más natural y a lo que las personas están acostumbradas. Meek (2004) afirma que la cultura escrita está establecida sobre la base de la cultura oral; sin embargo, el acceso a la lectura y la escritura es diferente, de acuerdo con las experiencias e historia personal de los sujetos; el acceso a la escritura es un proceso que requiere el aprendizaje de ciertas “herramientas que exigen una dedicación y laboriosidad casi monacales a través de diversos tipos de contactos particulares con maestros, algunos de los cuales conocen la complicada naturaleza de la composición, mientras que otros son ante todo escribas” (Meek, 2004, p.38).

La idea que dio origen a este documento es que los estudiantes de posgrado, además de aprender la norma académica, puedan encontrar

TABLA 4.2 HABILIDADES COMUNICATIVAS

		Escrito		
Expresar	Leer	Escribir		Comprender
	Hablar	Escuchar		
		Oral		

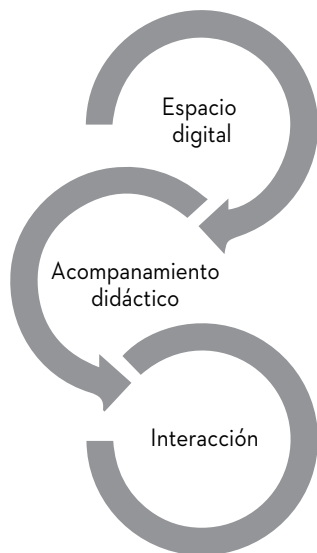
su voz como autores; para lograrlo, la propuesta es incorporar actividades para el desarrollo de la oralidad en las prácticas educativas de literacidad.

Cuando hablamos, no nos preocupamos tanto por la norma; evidentemente, esto dependerá mucho del contexto y de qué tanto pertenecemos a la comunidad en la que estamos. Muchas veces, el discurso académico oral también cuida la norma. Aquí hay un supuesto de que en el discurso oral la preocupación está en expresar con claridad nuestras posturas, mientras que en la comunicación oral es más fácil hacer notar nuestra voz.

Sin embargo, esta necesidad de expresarse de manera oral, en los contextos académicos no se enseña de manera explícita. Las estrategias para enseñar a leer y escribir, que hasta ahora han sido exitosas, son aquellas que orientan a los escritores a desarrollar un escrito desde una idea o tesis inicial, y que por lo general se basa en varias lecturas. Esta idea o tesis va creciendo a partir de la exploración de otras fuentes de información y de la organización y categorización de las ideas. En esta estrategia hay un vínculo en apariencia indisoluble entre lo que se lee y lo que se escribe, porque lo que se lee, por lo general, termina siendo una de las tantas voces al interior del texto.

La estrategia más utilizada en la enseñanza de la escritura es aquella que consta de tres momentos: planificación, textualización y revisión (Calsamiglia y Tusón, 2001). Esta plantea el proceso que los escritores con experiencia adoptan para sus producciones; es el tipo de métodos que los estudiantes que van aprendiendo encuentran sumamente

FIGURA 4.1 ELEMENTOS PARA EL DISEÑO DE LA PROPUESTA



ricos porque les llevan paso a paso a la creación. Por lo tanto, para esta propuesta se toma como base, pero el tipo de técnicas al interior de esta serán aprovechadas para el desarrollo de habilidades de expresión oral.

Como se mencionó en el apartado anterior, en la investigación sobre cómo se construye la voz autoral se identificaron tres elementos altamente valorados, los cuales se convierten claves que constituyen esta propuesta para la construcción de la voz autoral: a) el espacio digital en forma de repositorio; b) el acompañamiento didáctico; y c) la interacción entre los estudiantes y los profesores. Es, por esta razón, que se considera importante incluir estos tres elementos en la propuesta para el desarrollo de la voz autoral.

La base de esta propuesta es un espacio digital cuya principal característica es que permita el aprendizaje colaborativo. Este último es importante porque el desarrollo de la voz autoral en el posgrado se manifiesta principalmente en la escritura, la cual es un acto compartido y público. Se cree que, cuando los estudiantes de posgrado toman

conciencia de que pertenecen a una comunidad académica, pueden transformar “sus prácticas de representación de la escritura como un proceso implícito y esencialmente privado, a la escritura como cuestión pública y trabajo compartido” (Álvarez, 2017, p.52).

Trabajar la escritura como un proceso grupal ayuda, según Álvarez (2017), a desmitificar que esta es un proceso de inspiración y a verla como algo que requiere método, por lo tanto, es más manejable; añade que aprender a escribir en grupo facilita la adquisición de las normas de la comunidad académica, adquirir competencia crítica y estrategias de metacognición para la autorregulación y “aumenta la motivación y la autoconfianza para escribir [...] expande la audiencia, lo que genera mayor retroalimentación” (p.53).

En la actualidad, es indiscutible que los procesos de aprendizaje colectivos necesitan un soporte tecnológico que permita a los participantes estar en contacto, pero sobre todo encuentren los recursos de aprendizaje y las herramientas necesarias para la generación de conocimiento; tener a la mano recursos confiables y recomendados por aquellos que son expertos, le permitirá seguir aprendiendo a lo largo de todos sus estudios de posgrado y, con suerte, de toda la vida. El aprendizaje de la escritura, en este caso el desarrollo de la voz autoral, no es algo que se desarrolle en un periodo corto de tiempo. El tiempo y la práctica son esenciales para que cada persona encuentre y exprese su voz, de tal manera que la identidad individual y colectiva sea evidente.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son ahora, más que nunca, espacios en los que se puede potenciar la generación del conocimiento. Maggio (2012) señala que las TIC pueden ayudar mucho si las consideramos como portadoras de conocimiento. La propuesta que se hace en este documento no habla del diseño de un curso virtual, se trata de poner a disposición de los estudiantes un ambiente de aprendizaje digital en el que los estudiantes tengan acceso a recursos informativos y medios didácticos para aprender. Estos ambientes deben facilitar por lo menos las siguientes acciones:

1. Recuperar información validada y valiosa para el proceso de lectura y redacción.

2. Comunicarse con otros, interactuar con los compañeros y profesores de manera sincrónica y asincrónica.
3. Producir textos, de forma individual o colectiva.

Estos ambientes digitales, en esta propuesta son vistos como soportes para el acompañamiento, en donde los estudiantes podrán encontrar y compartir documentos, guías, lecturas, videos o audios alrededor del tema de mejorar la redacción académica; pero en el que se pueda interactuar para asegurar que el proceso de construir la voz se hace en diálogo con otros; por lo tanto, las herramientas para escribir deben estar integradas a estos espacios. Es necesario que se incluya en él la estructura de construcción de los textos: planeación, textualización y revisión. Este proceso es por demás exitoso y, tanto para los escritores novatos como para los expertos, representa una poderosa guía para construir textos. Calsamiglia y Tusón (2001, p.82) lo describen de la siguiente manera:

1. *Planificación* incluye la definición de objetos, la generación de ideas y su organización.
2. *Textualización* convierte en texto los contenidos mentales.
3. *Revisión* implica leer y evaluar lo escrito y la estructuración de las ideas.

Finalmente, el último elemento base para la propuesta es asegurar la interacción y el diálogo entre los participantes en esta experiencia colectiva. Si bien ya se ha hablado de los espacios del ambiente digital, es importante que en la planeación de la estrategia de construcción de la voz autoral, se asegure que hay trabajo colaborativo y en pares. Álvarez menciona que “el trabajo en grupo de pares permite complementar el proceso de reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado, y que esta interacción grupal no parece generarse de manera espontánea, sino a partir de indicaciones didácticas” (2017, p.51).

Es decir, la interacción y la reflexión colectiva alrededor del tema de la escritura ayudan a los estudiantes a profundizar en el proceso de la construcción del trabajo de obtención del grado, pero esto tiene que ser un proceso dirigido. La interacción con otros es importante porque el

ver cómo han solucionado los mismos problemas de escritura a los que cada estudiante se enfrenta, ayuda a ampliar sus capacidades y herramientas para la construcción de la voz.

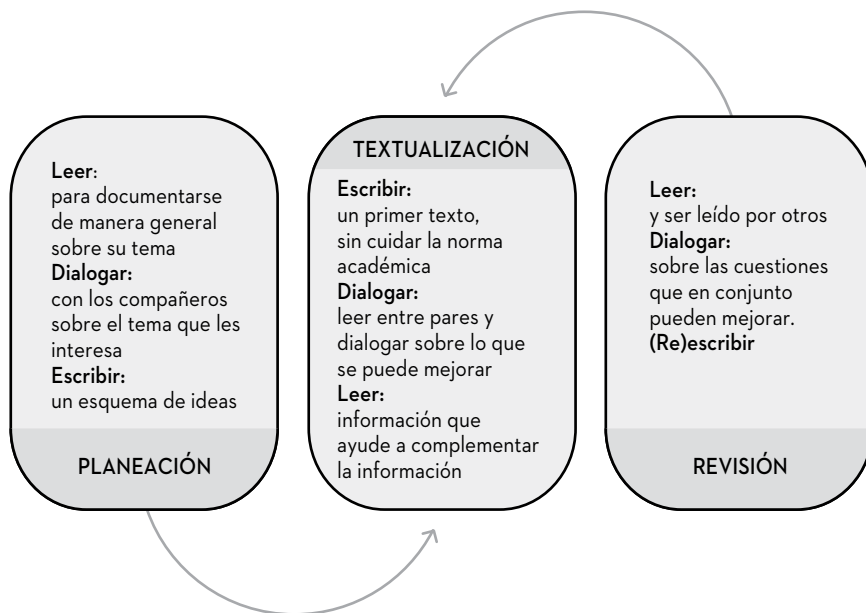
El objetivo de esta propuesta es desarrollar la voz autoral de los estudiantes de posgrado, tomando como base sus competencias de comunicación oral. Toda estrategia didáctica tiene como elementos constitutivos, por lo menos, objetivos de aprendizaje claros y una serie de actividades secuenciales. Para esta estrategia, las actividades son de lectura, diálogo sobre las ideas y los escritos y la escritura. No en este orden sino en una especie de espiral que va recorriendo el proceso de planeación, textualización y revisión.

El diálogo está en el centro de las actividades, como un paso necesario entre las actividades de lectura y redacción. El lenguaje oral, por ser más cercano a las personas, en un ambiente académico podrá facilitar la argumentación de las ideas, “elaborar diferentes tipos de argumentos y contraargumentos, y organizar los argumentos con el adversario, de tal manera que este proceso implica una actividad mental continua, reflexiva y autónoma” (Angulo, 2013, p.111). De tal manera que, entre la lectura de las ideas de otros y la generación de las propias, hay una pausa de reflexión y diálogo con otros compañeros para aclarar y aclararse, y poder distinguir cuáles son las voces que le hablan al autor.

En el proceso de *planeación*, las lecturas podrían ser solo para acercar a los estudiantes al tema de interés; es evidente que ellos deberán tomar notas y rescatar, por medio de fichas, resúmenes y esquemas, la información que consideren relevante. El diálogo con sus compañeros deberá girar en torno al tema y lo que ha leído al respecto, de tal manera que le ayude a clarificar cuáles son sus intereses. Por último, podrá escribir una síntesis o esquema organizativo de sus ideas.

En el momento de la *textualización*, antes que hacer un plan en que sus ideas encuentren un sustento argumentativo de otros autores, información o datos, la propuesta es que se atreva a redactar sus ideas sin el soporte de otras voces, lo que ayuda a comprender sus propias lagunas de información y facilita su voz por delante. Después, se puede compartir este texto, exponerse al punto de vista de los

FIGURA 4.2 PROCESO DE ESCRITURA



demás y luego dialogar sobre los aciertos y las deficiencias; entonces, podrá investigar, leer y encontrar la información que necesita.

Finalmente, en el momento de la *revisión*, en una actividad de lectura de pares, los estudiantes leerán el trabajo de alguno de sus compañeros y ver, en lo que otros escriben, cómo se manifiesta (o no) la voz; después, podrá dialogarlo en grupo, en parejas. Lo importante es compartir cómo se van superando los obstáculos del silenciamiento. El cierre es reescribir su propio texto.

Las actividades en cada paso podrán variar mucho, de acuerdo con el estilo, los recursos y las posibilidades de cada acompañante; sin embargo, lo que es imprescindible es que el diálogo en la comunidad esté siempre presente.

La propuesta que aquí se describe sintéticamente hace hincapié en el tema del diálogo oral, por considerar que es algo más cercano a las personas que ingresan a un posgrado. La cultura académica, sus

normas y exigencias pueden ser abrumadoras, y la comunicación debe ser utilizada como un andamiaje para el siguiente paso.

Esta propuesta se centra en ayudar a los estudiantes a poner su voz como lienzo, y tejer sobre esa base con las ideas de otros. Permitir que los estudiantes usen su propio lenguaje y encuentren su voz, antes de adquirir la norma, podría ser una manera de no silenciarlos y evitar que el proceso de redacción se convierta en algo tortuoso; quizá sea mejor escuchar una idea poco articulada y mal estructurada, pero propia. Será mejor evitar el trágico destino de la ninfa Eco, que se enamoró de Narciso, y al ser despreciada por él, vagó triste por el bosque, y poco a poco perdió la piel hasta que sus huesos se convirtieron en piedra.

CONCLUSIONES

La construcción de la voz autoral debe ser un acto colectivo y, de preferencia, orientado. Los profesores, los tutores y los directores de tesis, si bien han adquirido herramientas para el acompañamiento de estos procesos de manera intuitiva, y a partir de su propia experiencia como aprendices de escritor, debemos reconocer que la pedagogía nos ofrece estrategias que pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje, incluso de los más complejos, como es la escritura desde una perspectiva compleja, fundamentada y en diálogo con otras voces.

El acompañamiento de la construcción de la voz autoral implica que los mismos acompañantes reconozcan sus posturas personales respecto a cómo se aprende a escribir. Se requiere generosidad y humildad para respetar las posturas de los aprendices y convertirse en un orientador que, por medio de la reflexión y el diálogo con sus estudiantes, les ayuda a descubrir su voz.

Las pautas que se presentan en este capítulo ponen en el centro la oralidad, porque es la forma natural del diálogo y, por medio de este, que el aprendizaje con los otros es posible. Si bien esta estrategia se definió a partir de los aciertos que un grupo de estudiantes de posgrado identificaron en sus propias experiencias, definitivamente son transferibles a otros niveles educativos. Encontrar la voz a través del

medio natural, que es el diálogo oral, parece facilitar el tránsito a la escritura.

REFERENCIAS

- Álvarez, G. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, 49(155), 51-67.
- Angulo, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Innovación Educativa*, 13(63), 95-116.
- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barton, D., y Tustin, K. (2005). *Beyond communities of practice (learning in doing)*. Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H., y Tuson, E. (2001). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educare*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. et al. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117.
- Cassany, D. (2013). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Chois, P., y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-256.
- Figueroa, N. (2012). La voz en el discurso académico. *Forma y Función*, 25(2), 323-333.
- Gee, J.P. (2000). *Identity as an analytic lens for research in education*. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.
- Jimeno, J., y Pérez, A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Hernández, G. (2017). Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de aislamiento. En S. Espino y M.C. Barrón (Coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México* (pp. 35-60). IISUE-UNAM.

- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Univ. of California Press.
- Hyland, K. (2012). *Stance and voice in written academic genres*. Palgrave MacMillan.
- Ivanič, R., y Camps, D. (2001). I am how I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 3-33. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00034-0)
- Loaiza, Y., Rodríguez, J., y Vargas, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como una oportunidad*. Paidós.
- Matsuda, P.K. (2001). On the origin of contrastive rhetoric: A response to H.G. Ying. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), diciembre 2001. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00017>
- Meek, M. (2004). La cultura escrita. En *En torno a la cultura escrita* (pp. 25-73). FCE.
- Meza, P. (2013). *La comunicación del conocimiento en las secciones de tesis de lingüística: determinación de la variación entre grados académicos* [tesis doctoral. Universidad Católica de Valparaiso]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1053.0800>
- Ovidio (s.f.). *Las metamorfosis*. Porrúa.
- Polo, N. (2012). La voz en el discurso académico. *Forma y Función*, 25(2), 1-7.
- Scribner, S., y Cole, M. (2004). Desempacando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 57-79). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Tardy, C. (2012). Current conceptions of voice. En K. Hyland y C. Sancho (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 34-50). Palgrave MacMillan.
- Van Dijk, T. (2016). *Discurso y conocimiento*. Gedisa.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Aprendizaje Viso.

Escribir en el posgrado: el acompañamiento de tesistas para su desarrollo como investigador(a)

EMILCE MORENO MOSQUERA*

LUANDA REJANE SOARES SITO**

Resumen: *el trabajo aborda la escritura de tesistas de posgrado, haciendo énfasis en la percepción de los(as) directores(as) de tesis (maestría y doctorado) sobre su propio rol, su vínculo con su tesista y los modos de acompañar la escritura en posgrado; se analizan sus testimonios para identificar las prácticas letradas relacionadas con el acompañamiento y los significados atribuidos al mismo. Los resultados evidencian que el acompañamiento pedagógico de la escritura puede incidir favorablemente en la formación de investigadores, ayudando a que los tesistas avancen en su capacidad crítica–argumentativa y participen en las comunidades académicas a las que aspiran unirse. Estos hallazgos pueden aportar al diseño de políticas para la formación de tutores de tesis.*

Palabras clave: *literacidad académica, escritura investigativa, tesis de posgrado, pedagogía de la lectura y la escritura.*

Abstract: *this chapter looks at graduate students who are writing a thesis at the master's degree or PhD level, with an emphasis on the thesis advisors' perception of their own role, their relationship with the thesis writer, and the ways of accompanying the writing process in graduate school. Their testimonies are analyzed to identify the literacy practices related to accompaniment and the meanings that are attributed to them. The results show that the pedagogical accompaniment of the writing process can have a favorable impact on the formation of researchers by helping thesis writers improve their critical–*

*/ Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.

** Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.

argumentative capacity and participate in the academic communities that they hope to join. These findings can contribute to the design of policies for forming thesis advisors.

Key words: *academic literacy, research-related writing, graduate thesis, reading and writing pedagogy.*

INVESTIGACIONES PREVIAS EN TORNO A LA DIRECCIÓN DE TESIS EN POSGRADO

El caso de Paula, una mujer peruana quechuablante y originaria de una comunidad campesina en la región andina de su país, es analizado por Zavala (2009), atendiendo precisamente a sus prácticas letradas. Después de casi una década trabajando en programas de educación intercultural bilingüe en el área de lengua y literatura, ella ingresó a la maestría en antropología de una prestigiosa universidad privada peruana, con un poco más de cuarenta años de edad. Al hablar sobre su experiencia de escribir en el posgrado, describe que “en la otra manera, más académico, ahí es anónimo, ahí no puedo descubrir quién lo escribe, en qué persona está, quién es el que aparece, y nunca es nosotros. ¿Quién está diciendo esto?” (Zavala, 2009, p.352). En este proceso de resistencia con la apropiación del lenguaje académico, Paula señala que se sentiría más cómoda si sus docentes enseñaran y acogieran otras formas de decir en la universidad. Este ejemplo ilustra cómo el dominio del discurso académico implica “formas de hablar, actuar, pensar, sentir y valorar comunes a ese Discurso” (Zavala, 2009, p.349). Frente a este testimonio, la autora indaga: “¿por qué le produce tanto conflicto identitario la apropiación de la literacidad académica en la universidad? ¿Acaso no puede desarrollar formas alternativas de escritura de acuerdo con la circunstancia en que se encuentre?” (p.356).

Las anteriores preguntas están de fondo en este capítulo, en el cual se analizan los resultados de una investigación que aborda la escritura de tesis de posgrado, con énfasis en la percepción de los directores(as) de tesis (maestría y doctorado) sobre su rol, su vínculo con el tesista y los modos de acompañamiento a la escritura. Al comprender el uso del lenguaje académico articulado a relaciones de iden-

tividad, epistemología y poder, se tejen preguntas sobre la asesoría y el acompañamiento de tesis para su desarrollo como investigador(a). Se plantea que los estudios acerca del acompañamiento del director al tesista pueden proporcionar información sobre prácticas que fortalecen los procesos de investigación y la promoción del pensamiento crítico, así como las habilidades de autorregulación en la escritura de los estudiantes de posgrado (Kumar y Stracke, 2007; Xu, 2017); además del análisis de los modos en que se relacionan estudiantes y director, esto es, estilos de dirección que experimentan, consecuencias de los estilos y el papel del director (Franke y Arvidsson, 2011).

La investigación relativa a la asesoría en posgrado es un campo emergente que revela aspectos centrales sobre las funciones del director (Valarino, 1997; Rosas et al., 2006; Anderson et al., 2006; Ochoa, 2011; Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015; Vivas et al., 2018). La escritura académica en el posgrado se concibe como una actividad intelectual, investigativa, disciplinar y social articulada a la construcción de una identidad académica (Kumar y Stracke, 2007; Vivas et al., 2018). Para facilitar este desafío, un elemento clave es proveer retroalimentación efectiva que les permita a los estudiantes profundizar en la evaluación en torno al proceso de escritura académica, a fin de autorregularse, aumentar su motivación y mejorar su competencia para producir una escritura de calidad (Caffarella y Barnett, 2000).

De otro lado, si bien existe una gran cantidad de literatura sobre la relación de la dirección de tesis, la pedagogía y las percepciones sobre la asesoría, en particular en países de habla inglesa como Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido (Anderson et al., 2008; Barnes y Austin, 2009; Grant, 2003; Guerin et al., 2015; Pilcher, 2011), en el caso latinoamericano ha sido una preocupación cada vez más creciente. Un ejemplo es el trabajo de Fernández-Fastuca (2018), que propone una reflexión sobre el proceso de enseñanza a nivel doctoral, que tiene como principales temas tratados: la orientación de tesis como práctica de formación; la práctica de la gestión de tesis; los talleres de tesis; el trabajo en el equipo de investigación, y el proceso de publicación de artículos. Se analiza el doctorado como instancia de formación en la que se participa en un marco disciplinar y se desarrolla un proceso investigativo, que implica el aprendizaje de un oficio y la

inclusión en un grupo social específico. En cuanto al aprendizaje de la profesión de investigador, se basa en Bourdieu (2012) cuando afirma que, para convertirse en científico, no solo basta con conocer los estándares y los métodos experimentales sino tratarlo como un verdadero “oficio”, que requiere conocimientos prácticos, un “saber hacer” que solo se puede lograr a través del *habitus* científico de la disciplina.

Otro ejemplo es el libro de Molina (2019), que parte de su experiencia en la gestión de programas de maestría y doctorado en el área de la salud pública, para reflexionar sobre “la trayectoria de la tesis doctoral, del proceso de dirección de esta y de los puntos que influyen, positiva o negativamente, en su construcción, desarrollo, finalización y evaluación” (p.x). Su discusión abarca una mirada a los procesos investigativos, administrativos y pedagógicos de la formación doctoral, y reconoce que la dirección y el asesoramiento de un doctorando implica un saber sobre el acompañamiento en investigación y el proceso de la tesis. Esta premisa le lleva a ocuparse de la necesidad de diseñar políticas de formación de profesores doctores para que se tornen directores(as) de tesis más rigurosos y conscientes de su rol. El interés de esta obra es fomentar el debate y la reflexión sobre estrategias pedagógicas y otras que puedan aportar a un trayecto formativo más ameno y exitoso para doctorandos(as).

En el abordaje de la dirección de tesis también se plantean los desafíos y la necesidad de dispositivos reconocidos institucionalmente para acompañar de forma pedagógica el proceso de escritura de la tesis, de manera que, más allá de ver la escritura en una perspectiva de evaluación o comunicación de resultados, sea vista en su función de construcción de conocimiento y desarrollo conceptual anclada a talleres de escritura (Arnoux et al., 2004; Carlino, 2008).

También hay estudios que analizan el perfil de un buen director (Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015), los cuales se ocupan de las características de la pedagogía de la dirección de tesis, los fundamentos teóricos en que se sustenta, los objetivos que persigue, el rol del director de tesis y sus principales estrategias de enseñanza. Así, en relación con las funciones, Revilla (2017), basado en las propuestas de Difabio (2011) y De la Cruz Torres (2013), explica que las funciones

del director son de acompañante, orientador, motivador, evaluador, retroalimentador y gestor del conocimiento.

Fernández-Fastuca y Wainerman (2015) plantean una pedagogía de la formación de investigadores, al asumir que acompañar a un tesista no es lo mismo que investigar. Esta mirada hacia la tutoría en posgrado, como una práctica educativa, permite problematizar la enseñanza del género tesis y apoyar la necesidad de una pedagogía, por lo que el estudiante puede desconocer las características lingüísticas y discursivas del género, es decir, que estamos frente a una “práctica institucional del misterio”¹ (Lillis, 2001, p.58). Cada vez que el estudiante se involucra en un trabajo de escritura conectado a la investigación —por ejemplo, la tesis—, pone en juego el dominio de su lengua, las convenciones y normas del género que escribe; se trata de una práctica que se sitúa siempre en una comunidad social y disciplinaria con “maneras distintivas de hacer preguntas, abordar la literatura, criticar ideas y presentar argumentos” (Hyland, 2011, p.12). Por lo tanto, la escritura debería ser desmitificada al convertirla en un objeto de estudio aprendible y enseñable en un currículo de posgrado.

El debate, según las autoras, es incipiente en Latinoamérica, pero viene ampliándose, y tiene mayor desarrollo en los países angloparlantes, en especial Estados Unidos, Australia e Inglaterra. Al abordar la dirección de la tesis como una tutoría, las autoras señalan también que es importante observar las relaciones de poder que las atraviesan, puesto que “estas se encuentran involucradas en la conformación de la identidad del tesista como investigador, la cual es el objetivo de la dirección de tesis” (Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015, p.162). Como es un campo naciente, las autoras señalan que todavía:

1. Lillis (2001) plantea que muchos estudiantes tienen que enfrentar prácticas en la universidad que son veladas para ellos; en especial, para aquellos que son la primera generación de su familia a ingresar a la educación superior. Un ejemplo son las brechas que se colocan entre las expectativas de los docentes y la comprensión de los estudiantes-escritores frente a las convenciones exigidas en la escritura académica, como el ensayo, pues tienen referentes distintos sobre las formas esperadas de hacer y decir. Estas prácticas, que ella llama de *práctica institucional del misterio*, suelen actuar en contra de los grupos más excluidos del contexto universitario.

es escaso lo que se sabe sobre las estrategias de enseñanza más propias de la dirección de tesis, más aún si se ponen en consideración las diferencias disciplinares. Parecería que la principal es el *feedback* crítico y exhaustivo, que otorgue un lugar de privilegio a la evaluación formativa dentro del proceso de formación de investigadores [en este sentido hay una relevancia en] indagar cuál es la concepción de los directores de tesis sobre el proceso formativo de sus tesis, futuros investigadores, y cuáles son las funciones que realmente asumen [ya que] en nuestro contexto la dirección de tesis es una práctica poco institucionalizada, por lo que es significativo continuar indagando cómo se concibe y desarrolla la dirección de tesis en los países latinoamericanos (Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015, p.168)

Las autoras proponen un giro en la comprensión de la formación de investigadores/as en aras de darle un carácter no apenas de intervención sino también de investigación, puesto que tiene unas cualidades muy singulares —su carácter artesanal (la particularidad del contexto de desarrollo de una tesis, el involucramiento de la totalidad del yo que demanda, el alto componente de conocimiento tácito en la práctica investigativa y la cualidad de la construcción de una identidad como investigador)—, las cuales propician un gran repertorio de preguntas de orden epistemológico. Además, aseguran que es en la dirección de la tesis que residen los secretos del éxito del estudiante de doctorado. En concordancia con esto, las preguntas que orientan y motivan el presente capítulo son:

1. ¿Cuáles son las opiniones de los(as) directores(as) sobre el proceso de dirección y los roles en el acompañamiento de tesis en posgrado?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas de dirección se ejercen para proveer herramientas de aprendizaje e investigación en el proceso de escritura de los tesis?
3. ¿Qué aspectos de la dirección de tesis en posgrado consideran los(as) directores(as) más importantes?

Es evidente que el rol del director, como lo muestran los estudios, supone altas exigencias en cuanto a competencias científicas, metodológicas, pedagógicas e interpersonales, de modo que se puedan generar mediaciones e intervenciones adecuadas a las formas de construcción, comunicación y divulgación del conocimiento disciplinar entre los(as) estudiantes de maestría y doctorado.

LA LITERACIDAD DISCIPLINAR, LITERACIDAD ACADÉMICA E IDENTIDAD PROFESIONAL

Para explorar la escritura de tesis, empleamos la tradición de la literacidad académica, una extensión del modelo ideológico de Brian Street (1984). Ello se debe a que este enfoque considera la alfabetización no como conocimiento autónomo que reside en la mente de las personas sino como prácticas ideológicas entrelazadas con la cultura, la sociedad y el poder (Street, 1984). El campo de la literacidad académica —como una arista de los nuevos estudios de literacidad— plantea una ruptura con la gran división y con perspectivas deficitarias, postura que interpela las miradas instrumentales de lenguaje. Es decir, este campo pone la lupa sobre procesos de apropiación de la cultura escrita en contextos universitarios, con la finalidad de aportar teórica y metodológicamente a la construcción de alternativas en los modos de usar la escritura para contestar, apropiar y transformar las formas de producción de conocimiento (Zavala, 2011; Sito, 2018; Sito y Moreno–Mosquera, 2021). De este modo, la literacidad académica asume que existen diferentes prácticas letradas en la academia, vinculadas con las identidades de los practicantes, su agencia y postura epistemológica, que pueden derivar en nuevas textualidades para comunicarnos en el mundo científico, tal como en el caso de la estudiante Paula.

En la escritura de la tesis en posgrado, se establece una relación de acompañamiento al tesista, de andamiaje por parte del director, quien lo involucra a prácticas de enculturación propias de la investigación; de forma tal que la escritura de la tesis pueda reflejarlas. En este sentido, se asume que la literacidad académica va más allá del texto, al considerar el contexto social más amplio de producción y

uso del texto, que es similar a las obras que vinculan inherentemente la alfabetización con contextos sociales y políticos (Freebody y Luke, 1990). De ahí que el acompañamiento sea entendido desde la voz de quienes se involucran en la práctica.

Por otra parte, la literacidad disciplinar se caracteriza por prácticas que “se dan en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (Montes y López, 2017, p.165). De ese modo, los profesores expertos en una disciplina son quienes enseñan estas actividades, proporcionan el andamiaje y las estrategias para acceder e implicarse en prácticas letradas especializadas.

En este marco teórico, la construcción de la identidad disciplinar depende de la participación en los discursos y las prácticas de un dominio y, por lo tanto, quien pone en juego su identidad se ve a sí misma y es vista por los demás como alguien que actúa de acuerdo con lo que implica ser un miembro de su disciplina (Bain, 2006; Moje, 2008). Los estudiantes pasan de principiantes a expertos a través de la coparticipación con miembros de la comunidad disciplinaria; por consiguiente, el andamiaje que les brindan los(as) directores(as) se constituye en un aporte fundamental para aprender la estructura prototípica de la tesis articulada al método científico, las convenciones al reportar la investigación, cuestiones epistemológicas, o formas de divulgación del conocimiento en espacios académicos.

ACOMPañAMIENTO DEL(LA) DIRECTOR(A) Y SU INCIDENCIA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

El acompañamiento de los(as) directores(as) de tesis resulta fundamental, dado que apoyan el proceso investigativo y el avance en la escritura, de forma tal que su presencia o ausencia podría afectar la calidad y la culminación de la tesis, así como la confianza del estudiante. Algunos de los roles que ejerce el director, los sintetiza Brown y Aktins (1988):

- Director: determina el tema y el método, provee ideas.
- Facilitador: provee acceso a los recursos o experiencias, organiza el trabajo de campo.
- Consejero: ayuda a resolver problemas técnicos, sugiere alternativas.
- Profesor: enseña de técnicas de investigación.
- Guía: sugiere horarios de escritura con datos, da retroalimentación sobre el progreso.
- Crítico: pone en debate del diseño de investigación, de los borradores de los capítulos y de la interpretación de los datos.
- Quien da libertad: autoriza al estudiante a tomar decisiones, apoya las decisiones.
- Quien brinda apoyo: muestra interés, discute ideas de los estudiantes.
- Amigo: muestra interés en asuntos no necesariamente académicos del estudiante.
- Asesor: verifica el progreso regularmente, monitorea el estudio, da retroalimentación sistemática, planea el trabajo.
- Indagador: examina los informes parciales, confronta los avances presentados de modo oral (p.120).

Estos roles evidencian que los directores requieren unas cualidades en su capacidad de asesorar a nivel académico e investigativo al estudiante, pero también con relación a su parte personal y humana para establecer empatía con el tutorado. Al respecto, el estudio de Hidalgo y Passarella (2009) destaca las siguientes características del director:

Entre las mejores características de un/a buen/a director/a los encuestados destacan su capacidad de leer los escritos del tesista y de escucharlo. La discusión de los avances de trabajo y el esfuerzo por descentrarse y pensar desde la lógica del tesista serían aspectos considerados fundamentales. En segundo término, los doctorandos aprecian al director que conoce cabalmente los procedimientos teórico-metodológicos que conducen al armado de una tesis, como aspecto instrumental de relevancia que distinguen del dominio de

la problemática, que dan por sentado. De manera especular, la peor de las características de un director radicaría en la indiferencia o el autoritarismo de quien no respeta la perspectiva del doctorando (p.76).

El proceso de asesoría de la tesis permite a los estudiantes participar en discusiones intelectuales con profesores, ya sea en el marco de la revisión de avances, de coloquios, o eventos que implican discusión de la investigación. La dirección de la investigación puede verse como un proceso de tutoría en el que los directores y los estudiantes intercambian ideas, y el estudiante asume la responsabilidad de su trabajo (Mutch, 2003; Kumar y Stracke, 2007). En ese sentido, el desarrollo de la tesis y el apoyo del director incidirán en el desarrollo de la identidad profesional del sujeto, ya que el proceso de formación puede dar énfasis a la importancia que le otorga el estudiante de posgrado a su quehacer profesional (Vloet y Van Swet, 2010). Por otro lado, la escritura resulta esencial en “la construcción de identidades como investigadores académicos dentro de una comunidad” (Parker, 2009, p.46). Pese a ello, estudios como los de Caffarella y Barnett (2000) señalan que a menudo se asume de manera errónea que los estudiantes de doctorado dominan la escritura académica, por lo cual conviene analizar en qué medida el apoyo del director puede favorecer este aspecto.

LA RETROALIMENTACIÓN

El acompañamiento en el posgrado es concebido como un diálogo que implica la interacción y un ejercicio constante de dar y recibir retroalimentación sobre la producción científica en una comunidad académica. De igual forma, la realización de encuentros para escuchar y comentar los avances de tesis presupone que esta conversación aporta a la formación del estudiante de posgrado. Es en particular desde la teoría sociocultural de Vygotsky que se hace énfasis en la noción de desarrollo cognitivo humano como resultado de interacciones mediadas con otros con más conocimientos, de ahí que la retroalimentación se conciba como un mecanismo por el cual los profesores median en el desarrollo sociocognitivo de los estudiantes;

por lo que no solo ayudan a los estudiantes a identificar y solucionar problemas en su escritura sino también crean contextos de interacción para el director-tesista (Lee, 2014; Mirzaee y Hasrati, 2014; Morton et al., 2014).

A propósito de este vínculo, al profundizar en los modos de interactuar entre asesores con sus tesis a partir de comentarios a los avances, Arancibia et al. (2019) estudiaron los comentarios escritos (CE) realizados por un grupo de asesores de tesis, cuyo objetivo era retroalimentar la escritura de la tesis en carreras de pedagogía de dos universidades chilenas. Su propósito era aportar a la comprensión del proceso de construcción de la tesis y la contribución que realizan los docentes. Este tipo de estudios reconoce la incidencia de la retroalimentación en la mediación entre el tesista y su director, dado que, a través de ella, pueden identificar fortalezas, debilidades y recomendaciones en cuanto al estilo de escritura. Además, puede auxiliar al doctorando o maestrando a ser independiente en su trabajo, comprender los requisitos de las disciplinas académicas, crecer intelectualmente y ganar membresía en su comunidad disciplinaria (Paltridge, 2002; Bitchener et al., 2010; East et al., 2012; Li et al., 2017; Moreno-Mosquera y Ochoa, 2019).

La experiencia y experticia de los directores influyen en el ejercicio como alfabetizador en el lenguaje académico, de manera que apoyan al tesista en su proceso de apropiación de la escritura disciplinar y en el fomento de habilidades de gestión de información. Igualmente, es la persona que dirige al tesista quien le puede mostrar cómo las prácticas de escritura se articulan al proceso de investigación, como una tarea que se construye de modo argumentado. El acto de escribir, en sí mismo, es una forma de construcción de alianzas con una comunidad académica, de ahí la importancia de la mediación del director, quien se constituye en un traductor de este lenguaje especializado de la nueva comunidad de la cual el tesista formará parte.

METODOLOGÍA

Esta es una investigación cualitativa para la cual se realizaron cinco entrevistas a directores(as) de tesis en maestrías o doctorados,

programas de posgrado en universidades colombianas reconocidas en el país: una pública y otra privada. El principal criterio de selección fue que actualmente ejercieran como directores de tesis en posgrado y con experiencia investigativa, en específico de las áreas de educación y medicina. Las entrevistas tenían una duración de entre 35 y 60 minutos, y fueron grabadas en formato audio o audiovisual digitalmente. A partir de estos datos, se identifican algunas características de los directores/supervisores, los cuales ofrecen un marco para entender la dirección de tesis en posgrado, y desde allí plantear algunas estrategias didácticas que la potencien.

La recolección de datos se llevó a cabo en el primer semestre de 2021. Los participantes del estudio fueron dos profesores del área de medicina y tres del área de educación. Estos son referidos por la letra D (director), M (medicina), E (educación) y un número abreviado, por ejemplo, DMO1, DEO2, distribuidos como se ve en la tabla 5.1.

Ubicada en la temática de la tutoría en posgrado, las cinco entrevistas fueron realizadas por las autoras de este capítulo, ambas docentes universitarias y colegas de los profesores y la profesora participante. Igualmente, se incluyó una entrevista pública en la que participó uno de los docentes que incluimos en este estudio; se seleccionó, dado que estuvo centrada en el diseño de una estrategia para el acompañamiento de la tutoría en posgrado. Los espacios de encuentro fueron realizados de modo remoto (plataforma Meet o Zoom) y dinamizados por medio de entrevistas semiestructuradas, las cuales se guiaban por unos ejes de conversación con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo ha sido su experiencia de asesorar a tesis de posgrado?
- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes en torno a la escritura que observa en la interacción con los tesis de posgrado?
- ¿Cómo los aborda y apoya?
- ¿Qué acciones realiza para fortalecer el dominio de la escritura académica de sus estudiantes?
- ¿Hay algunas estrategias para el acompañamiento que quisiera compartir?

TABLA 5.1 DIRECTORES DE TESIS ENTREVISTADOS

DMO1 - director de medicina, universidad privada	DEO4- directora de educación, universidad privada
DMO2 - director de medicina, universidad pública	DEO5 - director de educación, universidad pública
DEO3 - director de educación, universidad privada	

En algunos espacios, la entrevista se constituyó en una conversación entre pares sobre la formación en investigación y una forma de compartir experiencias. Luego de cada entrevista, se llevó a cabo la transcripción de la grabación digital y posterior segmentación. Se realizó un análisis de contenido. Los textos transcritos se leyeron detenidamente, y las frases clave relacionadas con las preguntas que orientan la investigación se subrayaron y codificaron; adicionalmente, se tomaron notas por escrito para ideas temáticas. Se hizo un análisis de contenido inductivo, que inició desde los datos para definir reglas de clasificación, para posteriormente codificarlos. Es lo que se denomina *codificación abierta*, en la que el investigador revisa y clasifica las unidades de análisis, preguntándose cuál es el tema, aspecto o significado que encierran (Rodríguez, 1996).

El trabajo de codificación se articuló a las preguntas de la investigación, con el fin de mostrar los sentidos que construyen estos docentes sobre su propia práctica durante la conversación en la entrevista. Con base en esta primera selección, se realizó una nueva lectura de los datos, a partir de una pregunta sobre ¿qué estrategias de acompañamiento despliegan directores(as) de tesis?, aquellas cuyo objetivo fuera la inserción de sus tesis en la comunidad académica de su disciplina. De esta forma, al pensar sobre cómo recibir a los novatos en la nueva comunidad académica desde un enfoque de los nuevos estudios de literacidad, este capítulo centrará su atención en las voces de estos maestros y maestras, y presentará su análisis tomando en cuenta los siguientes ejes: i) los significados sobre el proceso de escritura de la tesis en el posgrado; y ii) las estrategias de acompañamiento a estudiantes en la construcción de la tesis en el posgrado.

ANÁLISIS: INDAGANDO LOS SIGNIFICADOS Y MODOS DE ACOMPAÑAR A TESISISTAS DE POSGRADOS: APORTES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Una buena asesoría puede ser facilitada por docentes–investigadores que posibilitan la apropiación, la comprensión e implicación de los estudiantes para que compartan su visión de trabajo, marco conceptual y toma de decisiones metodológicas. Se trata de facilitar y guiar a los estudiantes sin controlarlos, pero fomentando la apropiación y el dominio de lo teórico–disciplinar, metodológico, lingüístico, incluyendo las prácticas institucionales que rodean el ejercicio investigativo.

La construcción de la tesis en el posgrado es uno de los procesos más complejos en la formación investigativa. La elaboración de este texto debe tejer los aprendizajes en el campo disciplinar, revelando el dominio esperado para ser considerado un nuevo par en su comunidad académica. De este modo, la aprobación de este texto por un conjunto de evaluadores(as) tiene un efecto importante en la vida de quien lo presenta: ser un magíster, ser un(a) doctor(a) en la comunidad académica de la cual quiere ser parte. Así que, de manera evidente, también es un tema de afianzamiento de la identidad disciplinar.

Este apartado presentará un análisis de las entrevistas realizadas en el marco de la presente investigación, atendiendo a los ejes referidos. Para tal efecto, en un primer lugar se develan las representaciones de los docentes sobre qué es la tesis y qué significa acompañarla, y para esto se abordan los modos en que los docentes comprenden el acompañamiento para la construcción de la tesis en el posgrado, identificando las estrategias y las prácticas formativas que describen. En segundo lugar, se hace énfasis en los modos de acompañamiento que son identificados por directores(as) en su práctica pedagógica, con el fin de reconocer algunas propuestas de buenas prácticas para el acompañamiento en posgrado. Consideramos que estos hallazgos pueden nutrir espacios de toma de decisión sobre la formación en investigación y escritura académica, así como de diseño de políticas para este campo.

Los significados de acompañar una tesis

La tesis es el informe final que entregan los estudiantes de doctorado y maestría como requisito parcial para obtener su título de formación. Si bien la definición parece sencilla, en la práctica, dar cuenta de comprender los sentidos y las convenciones que este género discursivo puede tener, es bastante complejo. En primer lugar, en algunos programas doctorales este informe final debe ir acompañado de artículos académicos, mientras que en otros puede incluso ser apenas el artículo académico publicado. Por otro lado, ¿qué requiere este género? y ¿cómo se presentan las informaciones requeridas? Varía de acuerdo con las instituciones y las disciplinas del ámbito académico.

Hay programas más rígidos, otros más flexibles, y aún otros que fomentan la creatividad de los estudiantes en esta escritura. Lo que sí es común es la necesidad de su presentación, su apreciación por parte de evaluadores internos y externos a la institución y una presentación pública del mismo frente a su comunidad académica y los evaluadores (Molina, 2019). Esta diversidad en las convenciones y regularidades del informe final del posgrado implica una variedad de formatos para orientar su construcción, dado que este acompañamiento puede ser más personalizado y centrado en los textos, o más colectivo y dependiente de ejercicios en laboratorios, prácticas, salidas de campo u otros modos de construir conocimiento, propios de las disciplinas.

Los modos de escribir la tesis pueden reflejar las formas de acompañar el trabajo, y abarcan aspectos de la disciplina en la cual el tesista se está formando; igualmente, evidencia elecciones metodológicas y los modos escriturales del campo de saber en el cual se construye y socializa el conocimiento. Para este tema, se presentan dos ejemplos: uno en medicina y otro en educación, que ilustran formas de orientación en posgrado que van permitiendo una mayor apropiación de los y las tesistas en los dominios disciplinar, metodológico y escritural.

En el primer caso, el docente de medicina llama la atención de tres aspectos relevantes para poder guiar un proceso en posgrado:

Digamos que, en general, yo creo que yo puedo ser un caso atípico porque yo reúno tres cosas pues mi especialidad que es medicina interna, que esa es el área sobre la que generalmente se desarrollan los trabajos de investigación; entonces, *yo los puedo orientar porque, si están haciendo un trabajo en cardiología o en endocrinología o en diabetes, yo los puedo orientar porque esa es mi área disciplinar, yo manejo eso, entonces los puedo ayudar; tengo mi otra especialidad que es la epidemiología clínica, que es ser experto en investigación, entonces yo los puedo ayudar desde el punto de vista de la metodología: escoger el diseño, cómo es el análisis, cómo es el enfoque, cómo se interpretan los datos, les puedo ayudar en ese sentido. Y, el tercer aspecto, que no muchas personas tienen, es el interés por la forma, por cómo se escribe, por cómo es la redacción, cómo es la organización lógica y cómo es la secuencia de ideas para que quede presentado de manera correcta, pero, además, de manera, digamos, amena y que transmita. No es muy frecuente que haya esa combinación de cosas, de hecho, a veces los tutores son tutores metodológicos y no tutores temáticos (DM01, universidad privada).*

El docente va desglosando lo que se requiere para dirigir una tesis, lo que implica un saber disciplinar, esto es, del campo teórico de la investigación, así como un conocimiento del debate y repertorio metodológico del área y, por fin, un dominio de los modos de escribir y socializar oralmente propios de la disciplina. No siempre quien dirige la tesis aborda en el acompañamiento estos aspectos. En el ejemplo, el docente resalta que en su experiencia da cuenta de estos tres niveles y que esto favorece al estudiante, dado que no requiere agendar muchos encuentros con distintos directores(as) y puede establecerse un marco de comprensión y apoyo.

Como lo explica el director, en la asesoría resulta conveniente contribuir a la producción de una tesis que fomente una variedad de actividades: escritura para desarrollar ideas/problemas en un campo de conocimiento, escribir para explicar la investigación, escribir para encontrar un enfoque metodológico, escribir para aprender cuestiones formales y académicas de la escritura, etc. De forma evidente, como se indica, a veces el director solo promueve alguna de estas activi-

dades. También, esto contrasta con los roles aportados por Brown y Atkins (1988), que evidencia la necesidad de que los asesores dominen y tengan experiencia en el tema de investigación, conozcan y puedan enseñar metodologías, orienten la ruta de trabajo, sean críticos y tengan la capacidad de establecer una relación interpersonal dialógica y respetuosa. Este director del área de medicina finaliza este fragmento, describiendo una metodología de asesoría presente más en el doctorado, que es la figura compartida: sea con otro colega, el co-asesor, o con un comité doctoral —terna—, figura común en los doctorados.

Sobre *el acompañamiento*, el discurso de los asesores va señalando qué significa orientar o asesorar bien, asuntos relacionados con: la necesidad de explicitar las reglas del juego, los problemas de la escritura en posgrado y, en especial, la necesidad de motivación. Al describir una buena asesoría, también indican aspectos retadores en este proceso formativo, como las percepciones sobre la escritura de directores(as) y tesisas, o el dominio de las prácticas letradas que traen los tesisas. En el primer aspecto, al abordar qué significa orientar o asesorar bien, la docente de educación afirma que “una buena tutoría es la que es capaz de acompañar, de brindar elementos, de garantizar que haya una coherencia, que haya una producción de conocimiento juiciosa teniendo en cuenta los alcances que tiene una tesis de maestría” (DEO2, universidad privada). En la misma dirección, el docente DEO3 también señala que el estímulo es muy importante: “yo creo que de un tutor debe ser estimular, estimular, es decir, poner a la persona a que busque, a que piense, a que critique, a que sintetice, a que produzca información nueva, pero respetándole su individualidad” (DEO3, universidad privada). A partir de sus discursos, el rol del director se construye como aquel que anima, empodera y orienta durante las etapas de la formación al estudiante. El apoyo de los(as) directores(as) hace que conocimientos propios de la disciplina, práctica, experiencia investigativa —conocimientos tácitos— moldeen los trabajos de los tesisas, a fin de que puedan continuar de modo independiente.

Un segundo aspecto recurrente en los discursos de los docentes es la necesidad de motivación para realizar un buen acompañamiento. Dos de ellos expresan:

Uno como tutor de una tesis, *lo primero tal vez y lo más importante, es estimular al estudiante* para que él produzca, respetar su individualidad, respetar su estilo, respetar sus ideas, pero guiarlo en aquellas cosas en las que puede mejorar (DEO3, universidad privada).

Entonces *el papel del profesor es montar un andamio* como cuando se está haciendo una construcción; se hace un andamio, se va armando el edificio y solamente hasta que el edificio esté completamente hecho es cuando se retira el andamio (DMO2, universidad pública)

En este sentido, se observa que hay una postura proclive a asumir el rol de la dirección de la tesis como un acompañante constante, que sirve de *andamio* y estimula al tesista en su proceso formativo en distintas dimensiones, como la conceptual-disciplinar, la lingüística y la metodológica. Aquí, la metáfora del andamio puede ser entendida como una imagen que nos lleva a los presupuestos de la teoría sociocultural de aprendizaje vigotskyana, por un lado, y, por otro, también a la acción concreta de un andamio que sirve de apoyo incondicional y sólido durante una construcción que hacen otros sujetos, implicación muy dicente hacia el acompañamiento.

Acompañar la construcción de escritos en posgrado implica apoyar un proceso formativo que requiere una apropiación conceptual, metodológica y discursiva (Carlino, 2005a, 2013; Zavala, 2011) que puede generar muchos conflictos individuales, o en la relación con el director. Al abordar las implicaciones de acompañar la escritura investigativa en posgrado, los docentes señalaron que muchas veces hay diferencias en la percepción sobre la escritura de directores y tesistas, la cual deriva en tensiones, negociaciones y, en algunos casos, en la evasión de los estudiantes, lo cual genera lo que llaman algunos autores “todo excepto la tesis” (*All but thesis*) (Carlino, 2005b; Hernández-Zamora, 2009).

El acceso a las prácticas letradas del ámbito universitario provoca una serie de tensiones en muchos estudiantes (Zavala, 2009; Zavala y Córdoba, 2010). En el posgrado, los docentes destacan que hay muchos retos que se presentan en este proceso de acompañar la formación en

investigación; la estructura de la oración, la lógica de la argumentación, el manejo de las convenciones y normas (como APA, Vancouver y otras), la construcción del problema y el marco teórico, son algunas de las señaladas por los docentes entrevistados. Uno de ellos describe el problema de la siguiente forma:

Hay un tema, y es que muchos estudiantes llegan pensando que si hay investigación ya es un problema de investigación, y pues hay una gran distancia entre tener una idea de investigación y tener ya un objeto construido de manera formal; lo segundo, que hay muchas investigaciones que parten, llamémoslo, de *slogan*, de la pedagogía de moda, entonces, por ejemplo, el tema de las nuevas tecnologías; entonces, como las nuevas tecnologías están allí y todos hablan de eso, y que los profesores llegan a aprender más tecnologías y no sé qué, y que las aplicaciones... entonces ese es el tema; entonces, *de antemano los temas quedan como reducidos a lo de moda, ¿no?* Y, pues eso implica un problema porque parte de supuestos, porque reducen al investigador a cuestiones que son más que coyunturales, que son superficiales de los objetos de investigación (DM01, universidad privada).

El docente distingue que en el ámbito de la formulación del problema se desplaza de lo lingüístico hacia lo discursivo. En esta línea, el docente señala que estos retos no están anclados en el nivel superficial de la lengua sino en el ámbito discursivo y teórico, pues, “más allá de problemas ortográficos, eso que le faltó una tilde, bueno... pero el problema es de plantear la idea, de que no la pueden aterrizar, no la pueden escribir, o que la escriben pero en el párrafo no queda clara porque no usó conectores, porque no puso un punto aparte o porque hizo un párrafo con tres ideas principales... Entonces ese tipo de problemas también se perciben permanentemente” (DM01, universidad privada).

De igual manera, entre las dificultades más recurrentes están: centrarse en temas de moda o coyunturales, no delimitar el problema, tener poco dominio disciplinar o de las convenciones de la escritura académica. Estos aspectos, que parecen muy lingüísticos, pero de fondo están anclados a aspectos de identidad, epistemología y poder.

La relación de pertenencia del tesista que se logra construir con la comunidad académica de su disciplina, o la identidad disciplinar, se refleja en la manera en que domina los aspectos teórico-metodológicos del campo, la agenda de debates y los modos orales y escritos de comunicar la ciencia. En esta dirección, esta pertenencia se consolida con una mayor participación en espacios de construcción de conocimiento del campo, ejercicio que fomenta una mayor apropiación de estos discursos y, en consecuencia, de sus modos de decir y hacer (Sito, 2018). Dichos elementos indican que “es importante que nos demos cuenta de que la lectura y la escritura no solo están conectadas con formas particulares de creer, valorar y sentir”, ya que efectivamente se relaciona con ello; pero podemos pensar también en cómo los modos de producción científica van configurando unas “formas orales de utilizar el lenguaje y con otras modalidades sensoriales, y con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos” (Zavala y Córdova, 2010, p.132).

Estas concepciones de la escritura en investigación pueden provocar tensiones en el proceso formativo posgradual, lo que puede ser derivado de las prácticas institucionales del misterio (Lillis, 1999). En estos casos, se puede observar que una mayor participación en la vida académica (con sus producciones y escritos) puede permitir un contacto más cotidiano con las prácticas escriturales de su campo disciplinar, como nos explica la docente de educación:

A mí me parece que la escritura es un aspecto fundamental en la investigación desde el principio, no solo en la escritura del reporte final, y lo digo particularmente porque tú sabes el enfoque que yo hago: la etnografía; la etnografía es escribir. Y básicamente la etnografía implica un ejercicio de escritura permanente y constante durante todo el proceso. Y eso les cuesta muchísimo a los estudiantes; yo creo que es una de las mayores dificultades, desde pensar en cómo escribir un diario de campo, y ser juiciosos y rigurosos con el diario de campo; creo que no hay, que al principio no hay una valoración suficiente de lo que implica el ejercicio de escritura, porque la escritura no solo representa en un informe final lo que se encontró, sino que es un ejercicio que me permite, además, estar reflexionando

sobre lo que va pasando durante la investigación. Entonces, yo creo que todos padecemos mucho la escritura del informe final de los estudiantes, pero, adicionalmente a eso, yo pienso que debemos iniciar el ejercicio de escritura en otros momentos y en otras fases de la investigación también (DE04, universidad privada).

La descripción de la profesora de educación devela un proceso escritural que es constante en su campo formativo, puesto que se evidencia “no solo en la escritura del reporte final” sino más bien durante toda la investigación en la elaboración de diarios de campo a lo largo de la investigación. En este testimonio, es importante señalar cómo hay otras textualidades que se despliegan durante la formación para llegar a la composición del informe final. La docente advierte también que muchas veces el estudiante no tiene claridad sobre el carácter epistémico que está implicado en la escritura académica, pues, como lo expresa ella, este es “un ejercicio que me permite, además, estar reflexionando sobre lo que va pasando durante la investigación”. La reflexividad es destacada y la escritura permite que emerja en los distintos momentos, desde la formulación del problema e hipótesis hasta la consolidación del trabajo de campo, los hallazgos y la discusión.

Este proceso de construcción de prácticas escriturales en investigación no siempre es tan colectivo. En educación, otro docente resalta cómo la escritura en posgrado es clave, y que su construcción depende mucho del acompañamiento de quien dirige su tesis:

Y ese trabajo es solitario para hacer el trabajo de investigación; y en el caso del doctorado ese espacio es casi del 50%. Por ejemplo, en el doctorado de la Universidad de Antioquia, ese espacio es casi el 90%; el estudiante de doctorado de nuestra facultad solamente tiene dos asignaturas en donde se puede ver con otros estudiantes que están en los dos primeros semestres, pero todo el 90% es el estudiante con su tutor haciendo la tesis de doctorado (DE05, universidad pública).

Según el profesor, este diseño de posgrado está centrado en el encuentro constante entre director-tesista. Y, de estas formas de trabajo entre pares, se van derivando algunos elementos que se desglosan para *el*

acompañamiento. En el diseño de su programa doctoral, hay una concentración de un trabajo en diada entre tutor–estudiantes que limita el intercambio de estos últimos con otros colegas de su programa o de la maestría. En su caso, señala que él prefiere recibir estudiantes más experimentados, dado que en general tienen mayor claridad temática y dominio escritural. Se sugiere, entonces, que acoger aquellos con poco dominio escritural, en un programa para el cual la escritura es central en la conformación del doctorado (o maestría), puede ser muy desgastante para quien acompaña. Desde una visión sociocultural de aprendizaje (Frisancho et al., 2017), también se plantearían muchas inquietudes frente a este diseño tan centrado en la dirección de tesis, y menos en la interacción con la comunidad académica del mismo programa de posgrado del tesista, puesto que esto limitaría en principio una mayor participación en prácticas letradas académicas con distintos actores sociales.

No obstante, como se ha argumentado, para la consolidación de una comunidad académica sí habría que propiciar escenarios de diálogo, crítica e interacción entre los tesistas, que les permitan fortalecer su identidad a través de la exposición y divulgación de los avances en escenarios como coloquios. En efecto, las identidades académicas se promulgan mediante modelos comunes de lo que significa ser un investigador: independiente y autónomo, lograr confianza y posicionamiento en el campo, y tener la capacidad de “pensar, actuar y desarrollar su propia voz investigadora” (Castelló et al., 2013, p.445); es decir, el tesista en su proceso formativo también está aprendiendo a difundir los resultados de su investigación en diferentes escenarios divulgativos, y el director puede ser un puente conector con prácticas que le permitan avanzar en dicho propósito.

Al reflexionar sobre el acompañamiento y la escritura en el posgrado, la experticia y la experiencia en la escritura académica de la persona que dirige el trabajo es vista como algo relevante en las entrevistas. El docente DMO1, por ejemplo, advierte que una forma de sortear estos conocimientos implicados en la tutoría está relacionada con la experiencia escritural de la persona que dirige la tesis. Como señala el profesor de medicina:

ojalá uno diera siempre con tutores que escriben permanentemente, porque esa experiencia de la escritura [del director] pues da claves, y como qué dificultades tiene uno, cómo las sortea, y qué dificultades puede tener mi estudiante y cómo puede sortearlas él a partir de mi experiencia, ¿no? (DM01, universidad privada).

En esa medida, es justo su experiencia como escritor/a e investigador/a, o con la escritura en la investigación, lo que podría explicitar al estudiante cómo funcionan las convenciones del uso del lenguaje en el ámbito académico. Al participar de esta esfera de la actividad humana (Bajtín, 2003) y conocer las reglas del juego, podría usar este conocimiento para formar investigadores y ofrecer herramientas prácticas para la divulgación académica oral y escrita. Este recurso experiencial es recurrente en las entrevistas, como lo ilustra otra docente:

la misma escritura es un ejercicio investigativo, es lo que le permite a uno comenzar a producir conocimiento nuevo; y lo digo por la experiencia como investigadora también; o sea, hay cosas de las que uno no se da cuenta estando en campo hasta que las escribe, porque es la escritura la que le permite a uno como ver ese espejo de lo que está sucediendo, y yo insisto mucho en eso con los estudiantes (DE04, universidad privada).

La docente valora la escritura desde su experiencia en investigación, y cuando expresa a los estudiantes su importancia, lo hace retomando su caso. Ella resalta: “hay cosas de las que uno no se da cuenta estando en campo hasta que las escribe”, lo que ilustra el rol de creación de conocimiento que el ejercicio le permite, a través de la recolección de datos empíricos. Así, su ejemplo muestra cómo la escritura investigativa articula las dimensiones de dominio teórico, metodológicas y de construcción de conocimiento de la disciplina. Aprender estas formas de escritura de la disciplina afianzan la identidad profesional e investigativa, como señala la docente, y es necesaria durante la formación posgradual, debido a que, como ella reitera: “yo insisto mucho en eso con los estudiantes”.

En síntesis, el acompañamiento en la formación de estudiantes de posgrado fue descrito por algunos docentes como una construcción de un par científico:

la co-construcción del colega científico, en el plano de ver que *se trata de dos personas, pues, que posiblemente uno tenga un nivel académico mayor y tiene la función del profesor, pero el otro es una persona, que son colegas* y que está avanzando; esa relación también, digamos, pues es muy importante, ¿no? También que *el otro lo vea cercano y que el profesor tenga la capacidad también de ponerse en los zapatos del otro y de reconocer también los esfuerzos* porque cada estudiante tiene diferente nivel de desarrollo, pero *es importante también ir reconociendo sus esfuerzos* (DM02, universidad pública).

La postura relacional más respetuosa propuesta por los docentes DE04 y DM02 se inscribe en la co-construcción a través de un trabajo cooperativo entre pares en la comunidad académica. Esta apuesta también resuena a una búsqueda de principios más horizontales para este diálogo que se construye en la díada tutor/a-tesista. Estas posturas se reflejan en las formas de nombrar el acompañamiento y la tutoría en posgrado en lenguas anglosajonas, como *adviser*, o supervisor o consejero; en lengua hispánica se llaman dirección o asesoría de tesis, y en portugués se llama orientación del trabajo. Es decir, este acompañamiento es visto como un lugar de aconsejar, supervisar, acompañar, dirigir, asesorar u orientar, y cada uno con grados de implicación e intervención distintas en el proceso, que pasa por una negociación entre estudiantes y su docente, o comité director de tesis. Una mirada hacia el acompañamiento de escritura en posgrado que propone “estar junto a” o “ir en compañía de” un experto en el campo de conocimiento que se investiga. Estos aspectos podrían tener lugar en un plan de formación para la dirección de tesis en el posgrado, que se enriquecen con algunas estrategias descritas por los docentes entrevistados.

Los modos de acompañar a tesis de posgrados

El acompañamiento del director derivará en un proceso de formación posgradual, cuyo producto es la *tesis*, aproximadamente entre 24 meses (para la maestría) a 48 meses (para el doctorado). Esto requiere pensar ciertas estrategias formativas, dado que es un periodo que implica que el estudiante se posicione frente a su marco disciplinar e, igualmente, sincronice los saberes que le aporta el posgrado en su proceso investigativo y profesional; de ahí el rol fundamental del tutor. Sin embargo, en la práctica, Molina (2019) advierte la falta de políticas de formación de directores(as) de tesis; si bien se reconoce en la literatura la importancia del tema, es necesario ampliar el espectro de formación en torno a la dirección de tesis en posgrado, en el cual se tendrían en cuenta algunas características como: el saber conceptual y metodológico, la experticia en el trabajo de campo, la capacidad analítica y crítica frente a la escritura del tesista, etcétera.

En este sentido, este apartado se centrará en los modos de acompañar a tesis y la construcción de la tesis en el posgrado declarados por directores/as en su práctica pedagógica o sus instituciones, con el fin de identificar algunas propuestas de buenas prácticas para el acompañamiento en posgrado. Para ello, se profundiza en las entrevistas a partir de una pregunta por las acciones que los docentes entrevistados describen e identifican en sus propias prácticas pedagógicas, que aportan en la formación del nuevo investigador(a), o por lo menos alguien con más herramientas epistemológicas, metodológicas y discursivas para comprender y analizar fenómenos de su área de conocimiento.

Las estrategias formativas que despliegan docentes para el acompañamiento en el posgrado están directamente relacionadas con prácticas acogedoras y vinculantes de estos investigadores en el campo científico. Muchas de las preguntas por este tema están en el campo de la permanencia estudiantil y la literacidad disciplinar (Moreno-Mosquera, 2019; Sito et al., 2019). Esta parte del análisis se orientó por la siguiente pregunta: ¿qué hacen los asesores de tesis en este proceso de acompañar, en aras de recibir-insertar a los novatos en la nueva comunidad académica?

La respuesta a esta indagación será presentada en tres ejes que emergieron de la lectura de los datos, a partir del análisis de contenido inductivo que se hizo. El primer eje, *Asesoramiento dirigido y con acciones concretas frente al desarrollo de la investigación*, está enfocado en la motivación y un ejemplo de guía creada para la retroalimentación entre director-tesista, que ayuda a explicitar la ruta de formación y a realizar la planeación de actividades en equipo. En el segundo eje, *Apropiación del tema mediado por espacios de socialización con la comunidad científica de su área*, se aborda un dispositivo que fue reiterado en las entrevistas: el seminario como espacio de encuentro con la comunidad académica, lo que fomenta la participación en la práctica letrada académica de referatos y retroalimentación (Colombo, 2017). El tercer eje, *Buenas relaciones interpersonales*, en el cual se abordarán dos elementos: la implicación del tutor y las afectaciones de la tesis y la parte emocional.

Las entrevistas con los docentes fueron dando pistas sobre qué estrategias desarrollan para el acompañamiento de la construcción de la tesis en el posgrado. La formación del par investigador requiere un proceso dialógico, explícito y consciente entre todos los actores implicados. Para ello, los docentes señalan la importancia de realizar un asesoramiento dirigido y con acciones concretas frente al desarrollo de la investigación, que pueda ubicar al estudiante en sus retos, compromisos y su ruta de formación.

El ejemplo que ilustra esta estrategia es la construcción de una guía para la evaluación del proceso, desarrollada por el docente DMO2. Su experiencia en la creación de un protocolo evaluativo le tomó un largo tiempo y permitió un diálogo con el docente de educación para sistematizar y mejorar la estrategia. Sobre la experiencia, el profesor señala que la rúbrica es un encuentro reflexivo para una coevaluación, como dispositivo de transformación de la práctica docente. Al pensar el posgrado como un espacio de formación de profesores universitarios, se resalta que este estilo de guía favorecería la formación de directores de tesis, la misma invitación que plantea Molina (2019).

La rúbrica llamada SIGA —el sistema integrado para guiar el aprendizaje— fue creada por el profesor DMO2 como respuesta a una mala experiencia como director de tesis. Así que, fue el fracaso en este ejer-

cicio lo que le motivó a estudiarlo y crear estrategias para formarse y formar de mejor manera a sus pares científicos. En el informe final de sistematización de su experiencia, el profesor describe la guía como: “la rúbrica es la carta de navegación para que el estudiante de posgrado haga la travesía de su formación de la mano del tutor, quien está ahí para acompañarlo” (Soto-Lombana et al., 2021, p.1). En esta apuesta de acompañamiento, hay una búsqueda por ir dando mayor autonomía al tesista, dado que para los investigadores es importante que “el timón sea tomado por el propio joven investigador, este es el objetivo final” (Soto-Lombana et al., 2021, p.1). Su estructura contempla tres dimensiones que orientarán los procesos de formación, andamiaje y co-construcción en la tutoría con el colega científico o investigador: 1) la dimensión cognitiva-metacognitiva, 2) la dimensión ético-emocional-social, y 3) la dimensión comunicativa.

En este sentido, la rúbrica promueve una ruptura de las prácticas institucionales del misterio (Lillis, 1999) y explicita el lugar del director de tesis en este proceso formativo. Además, la rúbrica es una invitación para generar, entre tesistas y directores, espacios de auto, hetero y coevaluación que permiten una mayor claridad sobre el proceso mismo de formación. De este modo, permite “enfaticar el tipo relación dialógica sin dispositivos de poder evaluativo que debe permear a esta interacción, porque además el estudiante tiene la posibilidad de definir la mitad de su calificación” (Soto-Lombana et al., 2021, p.3) fundamental para la formación del colega científico. La SIGA fue creada para fomentar un acompañamiento horizontal, dialógico y reflexivo, que abra espacios de retroalimentación más conscientes. En esta dirección, termina promoviendo una crítica a la perspectiva deficitaria que da base al diseño de educación en posgrado.

Además de la guía, la retroalimentación y la explicitud en la planeación también están presentes en el discurso de docentes para identificar espacios de orientación concretos. Otro director de educación señala la pertinencia de acompañar a los tesistas:

creo que *la compañía* es importante, y yo creo que tiene que haber un compromiso muy serio de parte del director de una tesis o de un trabajo de grado, porque algunas personas, lo que hacen es decirle

a la persona: “váyase, venga en ocho días y me trae un plan”, pero no le dice qué debe hacer; y, cuando lo revisan, lo revisan superficialmente, digamos, aspectos metodológicos, pero no le han hecho una asignación con una orientación, y *yo creo que es muy importante ese estilo de ponerles trabajos concretos*; no son trabajos, sino *darles una orientación para que trabajen, pero orientación concreta y dejarlos volar; pero una vez que vuelen con su resultado, evaluar lo que hicieron, así que ellos van*, tienen una meta precisa, tienen una fecha precisa, así que tienen que producir, y cuando llegan tienen una *retroalimentación* inmediata de cómo está lo que están haciendo, si les está funcionando, si sirve o no sirve, si van por el camino correcto y aprenden de metodología, aprenden del aspecto temático y aprenden de redacción y la presentación; muchas personas, y lo veo en mi departamento, muchas personas no hacen así la dirección de tesis. A veces se reúnen una vez al mes y el estudiante trabaja solo durante un mes, y él busca solito y reúne, escribe, y llega y presenta y a veces le destruyen lo que hizo y lo mandan a que lo vuelva a hacer, pero no le dan buena retroalimentación (DEO3, universidad privada).

El docente es enfático en la necesidad de dar una orientación clara y concreta: “creo que es muy importante ese estilo de ponerles trabajos concretos”, “darles una orientación”, “evaluar lo que hicieron”. También señala el lugar del acompañamiento, dado que este se efectuaría por medio de una “retroalimentación inmediata”, que implica tener interlocución regular entre director y tesista. Estos encuentros permiten al director acompañar el proceso de tesis, sus debilidades y fortalezas, su avance en el plan de trabajo y la necesidad (o no) de reorientar los acuerdos. Al final del fragmento, DEO3 critica asesorías que priman por una soledad del estudiante.

Para finalizar este eje, se destaca la presencia de una práctica formativa explícita —sea por medio de una guía, sea por medio de una orientación concreta— como estrategias de acompañamiento permite al estudiante: i) reconocer el rol que podría ocupar a futuro, como director de otros tesis; ii) identificar debilidades y fortalezas en su propio proceso y, así, crea condiciones para una formación reflexiva;

iii) simular roles comunes en la práctica letrada académica: director de tesis, formador, arbitro, consejero, etcétera.

En el segundo eje, la *Apropiación del lenguaje académico por espacios de socialización con la comunidad científica de su área*, abordamos dos estrategias que se generan: los seminarios y las reuniones de grupos de investigación para revisión de avances.

La estrategia de seminarios estuvo presente tanto en medicina como en educación. El seminario es un escenario de carácter formativo en el cual investigadores profesionales y en formación socializan sus avances de investigación frente a la comunidad académica de su disciplina para un debate. El objetivo es socializar su trabajo para escuchar retroalimentación, comentarios y fortalecer la formación de quienes participan. En el caso de medicina, el profesor señala que el programa garantiza un espacio de comunidad académica:

Y el último aspecto de lo que hacemos, pues, de los consejos que creo que vale la pena tener en cuenta, es que tenemos siempre *una reunión en la que todos los profesores del área, todos los profesores de la maestría o del doctorado nos reunimos todos los viernes, y los viernes, uno de los estudiantes presenta su producto en la etapa en la que va. Eso está según un esquema, entonces él tiene que presentar la pre-propuesta en público, y tiene que ser aprobada antes de que siga adelante. Una vez que se le aprueba, se le pone un nuevo plazo para que presente el protocolo y tiene que ser presentado, defendido y aprobado; y una vez que lo aprueba, puede empezar a trabajar. Esas tres reuniones son muy útiles porque están todos los profesores del departamento y están los otros estudiantes; entonces, el estudiante presenta su trabajo y puede recibir retroalimentación de sus compañeros de maestría y de los otros profesores; entonces, se enriquece más porque no es solamente el tutor, o los tutores, si tiene dos o tres, sino todos los demás profesores y sus propios compañeros (DMO1, universidad privada).*

El seminario descrito consiste en un encuentro regular semanal, en el cual “uno de los estudiantes presenta su producto en la etapa en la que va” a un foro ampliado, dado que “están todos los profesores del

departamento y están los otros estudiantes”. En este espacio, se pretende que el tesista que presenta sus avances reciba aportes y contribuciones para avanzar en su propuesta. En este caso, el docente señala que también es un espacio con carácter evaluativo, y el foro aprueba (o no) el avance socializado. Este tipo de proceso formativo favorece que el estudiante perfeccione su competencia escritora y tenga claridades sobre cómo presentar información en el ámbito de conocimiento en que se inscribe.

El otro ejemplo de seminarios entre comunidades disciplinares fue narrado por el docente, que señala que conoce una experiencia muy juiciosa entre sus colegas de educación matemática. Este equipo sostiene un encuentro regular que les fomenta la consolidación de comunidad académica:

Los únicos que conozco ahí, que hacen un trabajo [que] me parece muy juicioso son los matemáticos, porque la línea de educación matemática *son como cuatro grupos de investigación; los cuatro religiosamente se reúnen en un taller y se reúnen todos los estudiantes y todos los profesores, y ellos prepararan una agenda y actúan como comunidad*. Pero, en general, los grupos son tantos profesores, tantas líneas y, entonces, un estudiante ingresó a un grupo determinado, pero a trabajar con ese profesor, pero no con el grupo. Entonces, ese tema del taller de tesis,² de taller de doctorado, en alguna forma se cubría con lo que llamaríamos nosotros el seminario permanente; era un espacio semestral en donde se reúnen los estudiantes para socializar sus temas de tesis (DMO5, universidad pública).

Este seminario ocurre con más regularidad, y no es descrito con un carácter evaluativo, pero se acerca al primero, al mantener un foro ampliado entre el equipo docente y estudiantil del programa, a fin de fomentar la socialización de avances y la conversación sobre la producción de grupos de investigación. Al considerar los tiempos del

2. Sobre este concepto, se puede ver más la obra de Lillis (1999) y sus desdoblamientos en Sito y Kleiman (2017).

semestre, el encuentro semestral se acoge bien a la agenda universitaria. Estos encuentros permiten un ejercicio de explicitar las *prácticas veladas* de la institución, en especial aquellas más misteriosas para quienes apenas llegan (o regresan) a este espacio. Es una estrategia muy relevante en la trayectoria formativa en la universidad, en la medida que posibilita socializar el debate del área y acompañar las preguntas actuales del campo a partir de los trabajos de los mismos grupos; además, permite generar una participación más protagónica a nuevos integrantes de la comunidad académica.

Dentro del seminario de medicina, el docente comenta sobre una reforma curricular realizada en las especialidades médicas de la facultad cuyo objetivo fue aclarar mejor el proceso y las textualidades implicadas en la formación. Con ello, se definieron los textos que serían objeto de socialización según el nivel del estudiante: primer año, estado del arte; segundo año, planteamiento del problema; y, tercer año, análisis e la información. Así, al final de los tres años, el posgraduado tendría material para sustentar. Según el docente:

Entonces, *revisión sistemática de la literatura, el primer año*; en el segundo año, tiene que, con la base de esa revisión que hizo, tienen que *producir un protocolo de investigación con todos los detalles*; entonces, tienen que tener escogida su idea, haber escogido el diseño, cuáles son las variables que va a evaluar, cómo van a hacer el análisis, todo eso; y el segundo año van a trabajar en ese protocolo que tiene que quedar listo cuando termine el segundo año; y *en el tercer año* tienen que *ejecutar el protocolo y producir resultados* (DM01, universidad privada).

La segunda estrategia es la realización de reuniones de grupos de investigación para la revisión de avances de tesis. La docente describe su experiencia doctoral en espacios de escrutinio público de sus escritos:

en *mi doctorado* sí teníamos nosotros unos encuentros, unos seminarios como de línea, digamos, como de trabajo en el que teníamos que leer los trabajos de los demás y, digamos, la escritura como un

componente; además, *eran unas retroalimentaciones muy juiciosas de todos*, sí, como diciendo: “esta idea no está clara, esto faltó desarrollar, cómo se articula esta teoría con esto”. Entonces, eran realmente unas sesiones muy juiciosas de revisión por parte de todos. En cada seminario éramos más o menos ocho, diez, doce personas, digamos, como el que más tendría. Como ocho, pero en cada sesión leíamos el trabajo de alguien, pero no era solo que lo presentara en un Power Point, sí, que eso es lo que volvemos a eso, es que uno, *yo creo que hace falta mucho esta mayor rigurosidad con la escritura*; porque no es lo mismo, sino, un documento que a 10–15 páginas, lo que fuera, y todos lo teníamos que leer (DEO4, universidad privada).

La participación, de forma regular en seminarios para presentación o escucha de avances de investigación en su área permite al tesista reconocer los modos de hacer investigación en el campo, ampliando su dominio conceptual y metodológico, a la vez que apropiarse de los modos de decir en su campo. De esta forma, la participación en prácticas letradas académicas propias del área promueve de forma gradual una construcción de su identidad como investigador(as) del área.

Ese proceso de construcción identitario es atravesado por el lenguaje, y se realiza en articulación con los modos de acompañamiento que recibe del director de tesis. Como se señala en la literatura del tema, el director de tesis —incluso por el tiempo de acompañamiento más próximo— puede ser una persona que acompaña, apoya y escucha al tesista. Así que *los aspectos emocionales e interpersonales* —el tercer eje que se aborda— ganan mucho lugar en este proceso formativo.

Como señala la docente DEO4, “hay días que son de tutoría y otros días son de terapia”, pues, de hecho, acompañar a la escritura de una tesis en posgrado implica cuidar de la salud mental y física del tesista. Esto no significa que seremos su psicólogo, pero sí que es importante cuidar para mantener buenas relaciones interpersonales entre directores y tesistas. Para algunos docentes, el proceso de construcción de tesis provoca muchas ansiedades, frustraciones, de modo que afecta de manera negativa la autoestima del tesista. Ella misma explica:

la autoestima también de los estudiantes, que como te digo, nosotras mismas lo hemos sufrido; o sea, yo recuerdo en mi tesis doctoral salir con las páginas así llenas de observaciones y sintiendo que no iba a poder y que, digamos, toda esta sensación, y porque la escritura no es fácil, ¿no? No es fácil porque implica demasiadas... yo siento que implica demasiados asuntos, y cuando uno está haciendo una tesis, *está lo emocional, además de que es la tesis y que tienes que hacer un trabajo como tan importante*; a veces uno escribe un documento para otra cosa, y lo escribe así como sin pensarlo mucho y sale bien; pero cuando es la tesis, es como que hay un peso adicional a esa escritura y eso lo sienten los estudiantes. Entonces, esa estudiante, por ejemplo, con la que yo te decía que había muchos problemas, me decía: “profe, póngame tres, no importan, a mí no me importa que quede mal escrita, sí, a mí me importa es pasar, yo ya no quiero saber nada más de esto” (DEO4, universidad privada).

Su narrativa hace énfasis en las tensiones que emergen en este proceso de escribir, recibir retroalimentación y reescribir. Algunos tesisistas se ponen nerviosos, cansados y se desaniman, al punto de abandonar su posgrado; de ahí la importancia de pensar la pedagogía de la dirección de tesis en posgrado.

Para el docente DMO1, es conveniente asumir, desde el inicio del proceso, que puede incidir esta parte afectiva y emocional en el desarrollo de la tesis y, por lo tanto, como señala el docente, es importante:

que el estudiante se dé cuenta que investigar pasa también por ese campo emocional, o sea, que uno no investiga como sujeto únicamente desde el campo disciplinar, sino que también investiga como sujeto anclado en su propia corporalidad, en su propia significación y sentido histórico, y que eso implica también un ejercicio de ubicar desde dónde se coloca como sujeto y así, también, cómo lee la realidad, ¿no? (DMO1, universidad privada).

Asumir la presencia del cuerpo en la investigación es parte de concebir la orientación en posgrado como un proceso pedagógico: hay un sujeto, con su historia, sus prácticas y saberes, que necesita asesoría para avanzar en su formación. Así que esta dimensión emocional puede ser contemplada como parte del acompañamiento. Sin embargo, también las miradas de las disciplinas terminan por sesgar estas comprensiones de los sujetos, la formación y el aprendizaje, lo que termina por entender el acompañamiento como algo técnico, que involucra apenas una transmisión de saberes conceptuales y metodológicos del área.

La apuesta de este texto, alineado a las voces de los maestros y las maestras participantes, es explorar la dimensión pedagógica de la escritura en el posgrado para pensar el acompañamiento de tesis para su desarrollo como investigador(a), y en este propósito es importante finalizar por el aspecto menos explorado, que fue la implicación del tutor. Algunos de los docentes señalaron el compromiso que se requiere para orientar, así como la relevancia de un acompañamiento constante, articulado a una buena interacción con el tesista, debido a que, como afirma el docente DEO3: “yo creo que el fundamento está, primero, en tener buena relación con la persona y por eso yo insisto mucho en que la parte más importante es la parte personal del individuo”. Cuando pasamos a poner la atención en la relación entre y la parte personal de los cuerpos implicados en este proceso formativo, emerge la preocupación con el nivel de compromiso que tenemos en la dirección de tesis: “creo que *la compañía* es importante y yo creo que tiene que haber *un compromiso* muy serio de parte del director de una tesis o de un trabajo de grado” (DEO3, universidad privada).

Este acompañamiento se comprende en la práctica, no se separa el aprendizaje de la participación en las prácticas sociales de dichas comunidades. En esa medida: esa medida:

El aprendizaje no se materializa como un objetivo extraño o como una categoría especial de actividad o membresía [...] la práctica no es simplemente un contexto para aprender algo más. El compromiso en la práctica, en su complejidad multidimensional que se despliega, es tanto el escenario como el objeto, la ruta y el destino. Lo que aprenden no es un tema estático, sino el proceso mismo de

estar comprometido y participar en el desarrollo de una práctica continua (Wenger, 1998, p.95).

Lo planteado por los entrevistados acerca de crear estrategias pedagógicas que busquen comprometer y enculturar a los tesisistas en prácticas que conectan la escritura y la investigación, resultan fundamentales. El hecho de que como comunidad académica tengan la preocupación de generar directrices de revisión de los textos que producen, guías de lectura crítica y protocolos, evidencia la importancia que le atribuyen a las prácticas de literacidad disciplinar en el caso de DM01, DM02 y DE05.

De igual forma, es muy revelador que también se refieran a la parte emocional (DE04, DE05 y DM01), dado que, a través de la retroalimentación y la crítica, se puede apoyar al tesisista en la co-construcción del texto, hacerlo consciente de sus fortalezas y debilidades, es decir, un ejercicio que lo puede ayudar en su proceso de autorregulación de la escritura; así como en volver el proceso más llevadero y evitar momentos de alta ansiedad y angustia que terminen por provocar bloqueos en el proceso escritural de los tesisistas. Los comentarios del director, la revisión entre pares y la discusión beneficia a los estudiantes, ayudándoles a verbalizar su pensamiento interno reflexivo, fomentando la práctica reflexiva durante la escritura de la tesis.

LA DISCUSIÓN: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Los fines de la dirección de tesis pueden variar, dependiendo de la institución, el profesor o la disciplina, pero, en común, se pretende facilitar el acceso de los estudiantes a la tradición de la cultura escrita científica. No obstante, como se ha argumentado, la pregunta por el acompañamiento y los medios de enseñanza del discurso académico no son sencillos de abordar, porque implican preguntarse ¿cómo es el vínculo entre el tesisista y el director? ¿cómo es la forma de interacción, interpretación, apoyo y crítica en el marco de la asesoría? En esta parte final, a partir de las voces de los entrevistados, quisimos resumir algunas estrategias que pueden ser orientadoras de la dirección de tesis y que, justamente, son planteadas por directores con larga experiencia.

Al analizar las entrevistas en clave del acompañamiento que hacen a estudiantes, nos concentramos en tres estrategias que evidenciaban la ruta de trabajo de los directores de tesis para realizar el acompañamiento a estudiantes de posgrado: *el asesoramiento dirigido y con acciones concretas frente al desarrollo de la investigación; la apropiación del tema mediado por espacios de socialización en la comunidad académica de su área; y las buenas relaciones interpersonales* en la asesoría.

Asesoramiento dirigido y con acciones concretas frente al desarrollo de la investigación

La mayoría de las funciones a las que se refieren los/las directores(as) de tesis coinciden con la formulación de Brown y Atkins (1988): los roles de director, crítico y asesor se declaran en las afirmaciones de los entrevistados. De igual manera, indicaron que adoptan diferentes roles de acuerdo con el tipo de formación, la etapa de la tesis y la disposición del estudiante. Sin embargo, no se planteó de forma directa que el director debía ejercer el rol de amigo en los términos de estos autores; es decir, mostrar “interés en asuntos no necesariamente académicos del estudiante” sino más en el plano de establecer lazos de confianza que le permitan al tesista ver sus avances y dificultades con objetividad, basados en un plan de trabajo concreto y adecuado al contexto social y profesional del tesista.

También los directores analizaron sus compromisos a lo largo de las diferentes etapas de la dirección, y, a pesar de que eran de disciplinas diferentes, se destacó la importancia de que el acompañamiento en la escritura pasa por reflexionar asuntos: epistemológicos, metodológicos, las relaciones interpersonales con los compañeros y los profesores de la línea de investigación, e incluso asuntos de su identidad disciplinar. Asimismo, destacaron el papel importante de la escritura, dado que es la que les permite evidenciar los saltos y las transformaciones en la manera en que estudiantes noveles se familiarizan con el proceso de realización de la tesis, articulando la investigación y la escritura.

Los directores también aportaron una clave importante en la conceptualización de la dirección de tesis como una práctica negociada

en la que se plantea la necesidad de establecer una agenda de trabajo; brindar asesoría oportuna; promover la participación en el aprendizaje y la comprensión de la toma de decisiones teórico-metodológicas; brindar herramientas (protocolos, guías, rúbricas, etc.) que les permitan orientar el acompañamiento; involucrar a los estudiantes en los compromisos de la investigación a través de la revisión entre pares, la socialización de los avances; proveer una estructura de la tesis articulada al proceso de investigación; plantearse metas a corto y mediano plazo; y, no menos importante, apoyarlos emocionalmente y establecer una buena comunicación interpersonal.

Apropiación del tema mediado por espacios de socialización en la comunidad académica de su área

La buena asesoría puede ser facilitada por docentes-investigadores(as) que posibilitan la apropiación, la comprensión y el involucramiento de los estudiantes en sus comunidades académicas. Precisamente, este capítulo planteó la necesidad de que los supervisores reflexionaran sobre sus prácticas mientras apuntan a sensibilizar sobre las diversas estrategias pedagógicas de dirección; en especial resultó interesante lo que aportaron los entrevistados en torno a la necesidad de espacios de socialización en los cuales los estudiantes fortalecen su agencia, identidad disciplinar y capacidad crítico-argumentativa.

Se explicó la importancia de que los seminarios, talleres, coloquios y demás escenarios de socialización de los avances contrarresten el aislamiento, la soledad y el bloqueo que puede darse en los(as) tesistas, así como superar las visiones verticales de la dirección de tesis. Se trata de generar escenarios que favorezcan el diálogo y la crítica en contextos de discusión sobre la producción y los avances de estos(as); instancias necesarias que muchas veces desafían a los(as) estudiantes a discutir las problemáticas de investigación, los referentes teóricos y las decisiones metodológicas.

Otra estrategia que resaltaron fue la retroalimentación, dado que, al brindar comentarios concretos en lo que respecta a la redacción de tesis, se informa al estudiante sobre cómo realiza su trabajo, o qué dudas o expectativas tiene, qué avance o dificultad presenta, y le ayuda

a descubrir e incorporar aquellos saberes necesarios para continuar de manera adecuada la configuración del texto, la que incide evidentemente en la calidad de la tesis.

A partir de las voces de los entrevistados, queda abierta la idea de seguir explorando las prácticas institucionales de escritura académica que indaguen por preguntas sobre la identidad, la naturaleza de las convenciones dominantes y los procesos de enculturación en ellas. En ese sentido, habría que pensar desde los programas curriculares cómo propiciar escenarios de socialización que les permitan a los y las estudiantes exponer sus avances, así como espacios en los que puedan comentar, dar y recibir comentarios sobre lo que escriben, por ejemplo, talleres, círculos de escritura, campamentos de escritura, etc. Se trata de que los tesisistas se involucren en prácticas auténticas de revisión en las que identifiquen problemas de contenido, asuntos lingüísticos, discursivos y retóricos que se presentan en las trayectorias de los textos, para hacerlos más legibles y publicables.

Buenas relaciones interpersonales

Los directores reconocen la importancia de infundir confianza en sus estudiantes. Se enseña, pero a la vez se asume el papel de consejero, tener capacidad de escucha y de plantear críticas que aporten al desarrollo de la tesis. Mediante la clarificación de expectativas, y el establecimiento de una relación de confianza, se construye una buena relación en la que los estudiantes pueden sentirse cómodos al acercarse a sus directores para una variedad de cuestiones: formulación de preguntas, cronogramas, planeación del trabajo de campo, incluso para que, de un modo terapéutico, se dialogue sobre qué incide en el desempeño del tesisista.

Las relaciones de confianza se dan en el marco de la retroalimentación en la díada director(a)-tesisista, pero también en espacios de socialización frente a su comunidad académica, que les permite afianzarse en sus competencias orales y escritas, dado que, al recibir comentarios sobre los avances, se tiene la oportunidad de “ser y sentirse validado como quien hace una buena investigación es esencial para un investigador en formación, puede ser un factor que conduzca

y sostenga al doctorando en los momentos difíciles del doctorado” (Mantai, 2017, p.7). En efecto, el hecho de considerarse parte de una comunidad, permite al tesista involucrarse en prácticas y discursos propios de su disciplina, entender las dinámicas de la investigación y sentirse como investigador(a).

La aceptación y comprensión de los avances o los obstáculos en la escritura de la tesis, el generar vínculos con los pares y los expertos, se relaciona con el manejo de emociones, aspecto tan decisivo para que el tesista confíe en sí mismo, asimile las sugerencias, plantee dudas y se sienta inmerso en actividades propias de investigación conectadas a la escritura (trabajo de análisis crítico de lectura, discusión sobre trabajo de campo, recolección de información, aplicación de protocolos e instrumentos de la disciplina, uso e inclusión de referencias bibliográficas, por ejemplo). De acuerdo con los hallazgos, en la dirección de tesis es importante considerar aspectos referidos a mejorar la motivación, aumentar la confianza en la escritura académica, de crear, a través del diálogo y las relaciones interpersonales, el compromiso y promover una implicación más positiva en la redacción de tesis, a fin de dar forma a las identidades en la escritura académica, mejorar el razonamiento científico y las habilidades de escritura (Cameron et al., 2009; Dowd et al., 2015; Miedijensky y Lichtinger, 2016).

CONCLUSIONES

La dirección de tesis es un campo de indagación que puede aportar datos sobre estilos y modos de ejercer este acompañamiento, a fin de fortalecer los procesos de escritura en investigación. En este sentido, análisis que develen los modos de dirigir una tesis permiten tener conciencia del significado de estructurar la dirección de la investigación, más allá de una visión vertical, unidireccional e institucionalizada. En este capítulo, hemos intentado, a través de las voces de directores/as de tesis, plantear algunas orientaciones que pasan por lo humano, las estrategias pedagógicas para el acompañamiento y el fortalecimiento de vínculos que favorezcan el aprendizaje, la investigación y la generación de conocimiento.

Parte de este análisis instigó a cada director(a) a confrontar y tratar con sus prioridades, valores y capacidades personales y profesionales, incluyendo sus fortalezas, errores y fracasos. A partir de esto, se planteó que la dirección de tesis es una relación pedagógica que depende del contexto de aprendizaje, la disciplina, la institución, las relaciones interpersonales entre director(a), tesista y comunidad académica. Es evidente que las culturas organizacionales, las demandas de productividad académica y las prácticas de investigación de la universidad contemporánea requieren estudios que puedan visibilizar buenas prácticas de dirección, de modo que contribuyan a comprender el rol de quien(es) hace(n) la dirección de la tesis, los estilos de dirección, los requisitos académicos, administrativos e investigativos de asesores(as) en posgrado, de cara al fortalecimiento de comunidades de aprendizaje con incidencia en problemas sociales y en la formulación de políticas.

Si bien las estrategias planteadas por los directores en este capítulo, en áreas tan fundamentales como la educación y la medicina, no deben leerse como una lista categórica, sí reflejan el aprendizaje y la experticia de un grupo de especialistas que trabajan en contextos académicos y culturales específicos. Además del reconocimiento de la necesidad de fomentar una relación pedagógica con los(as) tesistas, a fin de que ello impacte en su identidad profesional y en sus prácticas de escritura, son resultados que pueden aportar al diseño de políticas para la formación de tutores de tesis en pre y posgrado.

REFERENCIAS

- Anderson, Ch., Day, K., y McLaughlin, P. (2006). Mastering the dissertation: Lecturers' representations of the purposes and processes of master's level dissertation supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/03075070600572017>
- Anderson, Ch., Day, K., y McLaughlin, P. (2008). Student perspectives on the dissertation process in a master's degree concerned with professional practice. *Studies in Continuing Education*, 30(1), 33-49. <https://doi.org/10.1080/01580370701841531>

- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., y Correa, C. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 242-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira C., y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- Bain, R. (2006). Rounding up unusual suspects: Facing the authority hidden in history textbooks and teachers. *Teachers College Record*, 108(10), 2080-2114. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00775.x>
- Bajtín, M. (2003). Os gêneros do discurso. En P. Bezerra (Trad.), *Estética da criação verbal* (pp. 261-306). Maritns Fontes.
- Barnes, B.J., y Austin, A.E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33(5), 297-315. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9084-x>
- Bitchener, J., Basturkmen, H., y East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79-97. <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201>
- Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Brown, G., y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Methuen.
- Caffarella, R., y Barnett, B. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.
- Cameron, J., Nairn, K., y Higgins, J. (2009). Demystifying academic writing: Reflections on emotions, know-how, and academic identity. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 269-284. <https://doi.org/10.1080/03098260902734943>.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- Carlino, P. (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri

- existentes. *Educere. Tránsito de lo publicado*, 9(30), 415-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020>
- Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees), Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Castelló, M., Iñesta, A., y Corcelles, M. (2013). Ph. D. students' transitions between academic and scientific writing identity: Learning to write a research article. *Research in the Teaching of Writing*, 47(4), 442-477.
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3(3), 154-164.
- De la Cruz Torres, J. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de hábitos científicos en estudiantes de doctorado en educación. *Perfiles Educativos*, 35(140), 8-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13226156002>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000012>
- Dowd, J.E., Connolly, M.P., Thompson, R.J., y Reynolds, J.A. (2015). Improved reasoning in undergraduate writing through structured workshops. *The Journal of Economic Education*, 46(1), 14-27. <https://doi.org/10.1080/00220485.2014.978924>.
- East, M., Bitchener, J., y Basturkmen, H. (2012). What constitutes effective feedback to postgraduate research students? The Students' Perspective. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9, 1-16. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1263&context=jutlp>

- Fernández-Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo Press.
- Fernández-Fastuca, L., y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982015000200010&lng=es&tlng=es
- Franke, A., y Arvidsson, B. (2011). Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 36(1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070903402151>
- Freebody, P., y Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7-16.
- Frisancho, S., Moreno, M.T., Ruiz, P., y Zavala, V. (Eds.) (2017). *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*. Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Grant, B.M. (2003). Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(2), 175-190. <https://doi.org/10.1080/01596300303042>
- Guerin, C., Kerr, H., y Green, I. (2015). Supervision pedagogies: Narratives from the field. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 107-118. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.957271>
- Hernández-Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros, ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Hidalgo, C., y Passarella, V. (2009). Tesistas y directores: una relación compleja e irregular. En E. Narvaja (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 74-102). Santiago Arcos.
- Hyland, K. (2011). The presentation of self in scholarly life: Identity and marginalization in academic homepages. *English for Specific Purposes*, 30, 286-297. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.04.004>
- Kumar, V., y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Lee, I. (2014). Revisiting teacher feedback in efl writing from socio-cultural perspectives. *TESOL Quarterly*, 48, 201-213. <https://doi.org/10.1002/tesq.153>

- Li, Y., Hyland, F., y Hu, G. (2017). Prompting MEd students to engage with Academia and the professional world through feedback. *Journal of English for Academic Purposes*, 26, 52–65. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.02.005>
- Lillis, T. (1999). Whose “common sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Orgs.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 127–147). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/swll.8.13lil>
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.
- Mantai, L. (2017). Feeling like a researcher: Experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education*, 42(4), 636–650. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067603>
- Miedijensky, S., y Lichtinger, E. (2016). Seminar for master’s thesis projects: Promoting students’ self-regulation. *International Journal of Higher Education*, 5(4): 13–26. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n4p13>
- Mirzaee, A., y Hasrati, M. (2014). The role of written formative feedback in inducing non-formal learning among master’s students. *Teaching in Higher Education*, 19, 555–564. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.880683>
- Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96–107.
- Molina, G. (2019). *Cómo desarrollar exitosamente una tesis doctoral*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Montes, M., y López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(165), 162–178. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162&lng=es&tlng=es
- Moreno Mosquera, E. (2019). Escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala*, 24(2), 249–269. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a04>

- Moreno Mosquera, E., y Ochoa Sierra, L. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 143-171. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>
- Morton, J., Storch, N., y Thompson, C. (2014). Feedback on writing in the supervision of postgraduate students: Insights from the work of Vygotsky and Bakhtin. *Journal of Academic Language and Learning*, 8, A24-A36. <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/308>
- Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. *Active Learning in Higher Education*, 4, 24-38. <https://doi.org/10.1177/1469787403004001003>
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Entornos*, 24, 171-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>
- Paltridge, B. (2002). Thesis and dissertation writing: An examination of published advice and actual practice. *English for Specific Purposes*, 21(2), 125-143. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00025-9](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00025-9)
- Parker, R. (2009). A learning community approach to doctoral education in the Social Sciences. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/13562510802602533>
- Pilcher, N. (2011). The UK postgraduate master's dissertation: An 'elusive chameleon'? *Teaching in Higher Education*, 16(1), 29-40. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.530752>
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277-303. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275398>
- Rodríguez, G. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rosas, A.K., Flores, D., y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, cualidades personales y funciones. *Revista de Investigación y Postgrado*, 21(1), 153-185.
- Sito, L. (2018). Ensaïando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas

- e políticas de conocimiento. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 18(4), 821–852. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812992>
- Sito, L., y Kleiman, A.B. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 153–179. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n83/0120-4807-unih-83-00159.pdf>
- Sito, L., y Moreno Mosquera, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149–169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>
- Sito, L., Vásquez-Ramírez, L.Y., y Méndez-Rendón, J.C. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala*, 24(2), 419–438. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a12>
- Soto-Lombana, C., Gallego-Gómez, J.C., Lopera, T., y Mejía, L. (2021). *Informe final de proceso de sistematización de la experiencia. SIGA las tutorías en la co-construcción del colega científico*. Vicerrectoría de Docencia.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Valarino, E. (2000/1997). *Tesis a tiempo* (2a. ed.). Grupo Editorial Carnero.
- Vivas, D., Campodónico, I., y Bartolini, A. (2018). Tras los pasos de los directores de tesis de maestría. *Diálogos pedagógicos*, 16(31), 1–19. doi: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2018.16\(31\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2018.16(31)01)
- Vloet, K., y Van Swet, J. (2010). ‘I can only learn in dialogue! Exploring professional identities in teacher education. *Journal Professional Development in Education*, 36(1–2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/19415250903457083>
- Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Xu, L. (2017). Written feedback in intercultural doctoral supervision: A case study. *Teaching in Higher Education*, 22(2), 239–55. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1237483>

- 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). Siglo XXI/Crefal.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- Zavala, V., y Córdova, G. (Coords.) (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Acerca de las autoras y el autor

Marai Colmenares Fajardo es doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), maestra en Tecnologías para el Aprendizaje y licenciada en Letras Hispánicas, ambas por la Universidad de Guadalajara. Se ha desempeñado como docente y gestora de proyectos de transformación educativa en las áreas de comunicación, educación y tecnología. En los últimos años, ha colaborado como asesora pedagógica en el Sistema de Universidad Virtual en la Universidad de Guadalajara. Actualmente es académica de tiempo completo en el ITESO, donde, además de ser la coordinadora de posgrado en la Dirección de Investigación y Posgrado, colabora en diversos proyectos vinculados al diseño educativo instruccional. Sus últimas investigaciones están relacionadas con los procesos del aprendizaje en entornos virtuales y del acompañamiento de la producción académica en posgrado.

Karla Susana Lombardi González es doctora en Educación Interinstitucional por la Universidad Iberoamericana Puebla, Ciudad de México, León y el ITESO. Es maestra en Comunicación de la Ciencia y la Cultura y licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Cognoscitiva por el ITESO. Es especialista en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso–Argentina). En los últimos veinte años, se ha desempeñado como profesora en el ITESO en el ámbito de la educación y la comunicación académica. Sus temas de investigación se centran en el acompañamiento de la lectura y la escritura, la educación intercultural y los procesos de literacidad académica en estudiantes indígenas universitarios.

Emilce Moreno Mosquera es doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN). Es docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana–Bogotá. Forma parte de la línea de investigación Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo, y lidera el grupo interinstitucional Dispositivos didácticos de escritura en posgrado. Ha sido editora invitada en la revista *Íkala*, en el número monográfico Estudios de Literacidades en América Latina, así como en el número Escenarios de escritura en investigación: acompañamiento en el posgrado, de la revista *Zona Próxima*. Su libro más reciente es *El desafío de leer textos académicos en las universidades*, coeditado con Ligia Ochoa y Gloria Mora–Monroy (2021).

Eurídice Minerva Ochoa-Villanueva es licenciada en Letras por la Universidad de Guadalajara. Es especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por Flacso–Argentina, maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad de Guadalajara y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander. Se desempeña como académica de tiempo completo en el ITESO, donde realiza labores de docencia y coordinación en la asignatura de Comunicación Oral y Escrita. Sus áreas de especialización son la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación académica. Actualmente es presidenta de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, e integrante fundadora de la Red Mexicana de Centros de Escritura.

Karina Decyre Rengifo–Mattos es licenciada en Filosofía, maestra en Lingüística Aplicada y doctora en Humanidades por la Universidad de Guadalajara. Cuenta con la especialidad en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por Flacso–Argentina. Es profesora del Departamento de Lenguas y coordinadora docente del curso Comunicación Oral y Escrita, así como del Programa de Aseorías y Tutorías para el Aprendizaje de Lenguas y la Comunicación Académica del ITESO. Sus áreas de especialización son la comunicación académica y la adquisición del lenguaje. Ha participado como ponente y moderadora en congresos y coloquios, así como en el diseño

y la actualización de programas curriculares de diversas licenciaturas del área de la comunicación y lenguas.

Alejandra Sánchez-Aguilar es doctora en Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por Flasco. Actualmente es profesora e investigadora de tiempo completo en el Departamento de Lenguas del ITESO y coordinadora de la Unidad Académica Básica de Comunicación Oral y Escrita en el Medio Universitario, así como del Programa de Asesorías y Tutorías. Ha colaborado en el diseño, el desarrollo y la coordinación de programas para la formación de profesores y en otros proyectos que impulsan la literacidad académica, tanto de licenciatura como en el posgrado. Su investigación se centra en las tutorías entre pares, la literacidad académica y la formación de docentes universitarios.

Juan Carlos Silas Casillas obtuvo el doctorado en Educational Policy and Leadership en la Universidad de Kansas, y es maestro en Educación y licenciado en Psicología Educativa por la Universidad del Valle de Atemajac (Univa). Fue director del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Calidad de la Educación y Superación de la Pobreza (CIECESP) en la Universidad de Monterrey. Desde 2008, es investigador y docente en el Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO. A partir de 2016, coordina el Doctorado Interinstitucional en Educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Sus temas de investigación son el balance público-privado en la educación superior, la relación entre las instituciones educativas y la comunidad y el pensamiento científico-crítico en alumnos universitarios.

Luanda Rejane Soares Sito es doctora y magíster en Lingüística Aplicada por la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Es docente e investigadora de la Escuela de Idiomas en la Universidad de Antioquia (UdeA). Lidera el grupo de investigación EDI-Educación, Diversidad e Inclusión. Sus temas de interés para el desarrollo de

proyectos e investigación son la formación de profesores, los estudios de literacidad y cultura escrita, estudios decoloniales y la diversidad e interculturalidad. Ha publicado el libro *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*, en coautoría con Cláudia Vóvio y Paula De Grande, y ha sido editora invitada en la revista *Íkala*, en el número monográfico Estudios de Literacidades en América Latina (2019).

**Lectura y escritura académicas:
experiencias de acompañamiento en la universidad**

se terminó de imprimir en mayo de 2023
en Gráfica Premier, 5 de febrero 2309,
San Jerónimo Chicahualco, Metepec,
Estado de México, CP 52170

La edición estuvo al cuidado de la
Oficina de Publicaciones del ITESO.



La colección divulgativa e interdisciplinaria *Literacidad y Pedagogía* ofrece orientaciones pedagógicas para la acción, ejemplificaciones prácticas y demostrativas, resultados de investigación, descripción de proyectos de intervención y trabajos con carácter de reflexión teórica sobre lo que es leer y escribir. Pretende ser útil para quienes deseen reflexionar, comprender, replicar e impulsar el desarrollo de la lectura y la escritura en diversos niveles y contextos tanto formales como informales.

La maduración de las competencias de lectura y escritura a nivel superior y de posgrado requiere estrategias para adaptarse a las diferentes disciplinas académicas, a su lenguaje especializado y al ejercicio de las formas particulares de comunicar y construir el conocimiento.

Ya que las y los estudiantes suelen provenir tanto de entornos históricos y socioculturales diversos como de prácticas letradas específicas, este libro presenta experiencias concretas para lograr aprendizajes mejor situados en sus necesidades así como artefactos y mediaciones que evidenciaron ser eficientes en el ambiente escolarizado.

Expone, a la luz de los estudios contemporáneos de literacidad, diversas modalidades para el acompañamiento del proceso de producción textual, describe los relatos de memoria histórica como vehículos culturales potentes para el progreso de la literacidad académica, traza propuestas para facilitar el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes universitarios indígenas y profundiza en el vínculo de las y los directores de tesis con su tesista.

Además de contribuir a la confección de habilidades a través de elementos didácticos que pueden replicarse en otros esfuerzos formativos similares, el propósito de los autores se dirige a ofrecer un aporte responsable al análisis en torno a una labor educativa que contribuya a la formación de las competencias de escritura en armonía con la justicia social, la diversidad, la equidad y la inclusión.

