



# ESCRITURA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LAS PREPARATORIAS DEL GOBIERNO DEL D.F.

**BEATRIZ ANTONIA GASPASALINAS**

UNAM FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

betaniaa39@gmail.com

## RESUMEN

Existen usos y funciones de la lectura y la escritura que están condicionados por los diferentes individuos y grupos sociales, por lo que el desarrollo de dichos procesos tiene una dimensión cognitiva –la que corresponde a cada individuo-, y otra social, a través de la interacción que tiene lugar entre los sujetos. El objetivo general de esta investigación es analizar la función epistémica de la palabra escrita en proyectos de investigación producidos por alumnos de las preparatorias del Gobierno del D. F., lo que posibilita la comprensión de los significados que construyeron en la producción de un texto escrito, basado en un discurso académico. Además de conocer cómo se desarrolla la palabra escrita en el contexto de dichas escuelas, interesa analizar –desde los enfoques de la Lingüística Sistémico-Funcional y la perspectiva sociocultural- cuáles son los temas elegidos, así como los géneros textuales empleados. A partir de los resultados obtenidos hasta el momento, se ha encontrado que la escritura académica que las estudiantes construyeron para hablar sobre un tema está vinculada a la estructura de la institución escolar en la que tuvo lugar. Las acciones que realizaron las estudiantes al elaborar su texto, en primer término a través del diálogo con los docentes que asesoraron sus trabajos, así como con los textos consultados, involucran la constitución de las estudiantes como sujetos en una relación intersubjetiva con los otros, en un proceso de formación educativa.

**Palabras clave:** estudiantes, literacidad, educación media superior, México





## INTRODUCCIÓN

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

Braslavsky (2003) afirma que la alfabetización –como proceso que propicia el desarrollo humano-, si bien se contextualiza en el ámbito escolar, de igual forma depende del contexto social y político (p. 3). También habrá que mencionar, con Ferreiro (2002) que “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (p. 13); es decir, la alfabetización es una práctica social históricamente situada. En ella se encuentran vinculadas –en la sociedad moderna y contemporánea- la industrialización y la urbanización (Braslavsky, 2003).

En tanto práctica social situada es posible entender, con Kalman (1996), que la alfabetización “implica aprender a usar la lectura y la escritura para participar en el mundo social y tanto la forma como su función se vincula al propósito de uso” (p. 12). En otras palabras, es un fenómeno social, así como también, de manera simultánea, un proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

## DESARROLLO

Al preguntarme cuáles han sido los enfoques teóricos que han estudiado el lenguaje, encuentro que existen dos perspectivas que consideran que el aprendizaje del lenguaje escrito involucra al sujeto y a la sociedad: una de ella es la Lingüística Sistémico-Funcional (en adelante LSF); la otra es la perspectiva sociocultural.

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

Desde esta teoría, Ghío y Fernández (2008) precisan que es posible estudiar el lenguaje en el contexto de la cultura: “La cultura se interpreta como un edificio de significados (Halliday,





1982) y el lenguaje como uno de los sistemas semióticos que la constituyen, cuya particularidad e importancia residen en que sirve de sistema de codificación para todos los demás” (Ghío y Fernández: 2008: 15).

Como advierte Cassany (2006), leer y escribir es más que la realización de destrezas cognitivas: implica un componente sociocultural, pues cada práctica concreta de lectoescritura involucra “además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas del pensamiento maneja cada disciplina, etc.” (p. 24), procesos que se efectúan en una comunidad de hablantes.

La práctica concreta de lectoescritura implica, asimismo, la conexión con una identidad social, pues como menciona Hernández Zamora (2010: s/p) “no es lo mismo leer y escribir (y hablar, pensar, actuar, creer, etc.) como mexicano que como francés, o como ama de casa o intelectual”. Como indica Kalman (2003: 39), “la alfabetización (*literacy*) [es] algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura”, pues saber leer y escribir permite participar en la cultura escrita. A la persona que posee ese saber, Kalman (2003) lo denomina como «ser alfabetizado». La alfabetización, desde un enfoque sociocultural –que es el que sostiene Kalman- implica una práctica individual y una práctica social: la primera es subjetiva; la segunda, obedece a una objetividad social. En este punto, me interesa preguntar: ¿quién es el sujeto que habla (o se expresa, o escribe)? Una noción que permite establecer un puente entre lo individual y lo social se encuentra en el concepto de agente.

Wertsch (2006) afirma que la designación de agente no se refiere a un individuo que actúa solo, sino que “la designación adecuada de agente es «individuo-que-opera-con-instrumentos de mediación». Sólo utilizando esta designación podemos esperar proporcionar una respuesta adecuada a la pregunta subyacente: ¿quién es el que lleva a cabo la acción? O, en el caso del habla, ¿quién es el que habla?” Wertsch (p. 11). Entendida de este modo la noción de agente, es posible comprender que la agencialidad es una capacidad que posee el agente para realizar una acción mediante el dominio de ciertos instrumentos culturales, en un medio adecuado (De Pablos, et al, 1999). En dicha noción concurren procesos personales, interpersonales y sociales, en los





que se desarrolla una acción que tiene lugar en situaciones culturales, históricas o institucionales (Wertsch, 2006: 11).

Hay que hacer notar que la agencia indica que el sujeto se apropia de herramientas o instrumentos de mediación para existir en el mundo social. Una de esas herramientas es el lenguaje. El discurso es una forma que adopta el lenguaje humano. Puede entenderse al discurso no sólo como una expresión individual, sino como el modo en el que se relaciona el sujeto, con características culturales propias de la sociedad en la que habita, y en la que se vincula con otros sujetos.

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

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

Puesto que desde los primeros años en la educación escolar uno de sus objetivos es que el niño aprenda a leer y escribir, es aquí donde puede pensarse que inicia el contacto del niño con el lenguaje escrito. Sin embargo, la historia de la escritura (Petrucci, 1999) muestra que ésta se inició fuera de las aulas escolares. Asimismo, Ferreiro (2002:128) destaca lo siguiente: “también en el desarrollo psicogenético la escritura tiene un origen extraescolar”; de igual modo, el aprendizaje de la lectura y la escritura –entendido dicho proceso como alfabetización- también puede adquirirse fuera de la escuela, pues vivimos inmersos en una cultura escrita.

Así, puede entenderse que, en el contexto escolar, la lectura y la escritura son procesos de construcción de conocimiento. Aquí habrá que distinguir el concepto de lectura no como el desciframiento de signos, sino como la interpretación de textos; y la escritura no como la transcripción del lenguaje oral, sino como la formulación de ideas y pensamientos propios (Rockwell, 2000). La escritura “no es sólo la transcripción del habla, sino que es una herramienta





simbólica que crea una nueva realidad, que establece una comprensión nueva del mundo (...). La escritura permite relacionar y tratar informaciones que escapan a la cultura oral. La cultura escrita crea, así, un orden específico que produce pensamientos nuevos, irreductibles a la oralización” (Chartier A. y J. Hébrard, 2000: 12).

Para obtener el certificado de terminación de estudios, los estudiantes de las preparatorias del Gobierno del D. F. escriben y exponen un proyecto de investigación, nombrado dentro de la institución como *Problema Eje*, como producto de aprendizaje. El trabajo escrito puede ser una demostración culinaria o de habilidades musicales; una muestra fotográfica, un *performance*, la elaboración o análisis de una obra pictórica, una representación teatral, la redacción de una monografía o un ensayo, etcétera.

Dicho trabajo implica, entre otros aspectos, una estrategia de aprendizaje experiencial “pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (Díaz, 2005: 30), con lo que estudiante pone en juego saberes, habilidades, para enfrentar problemas y tomar decisiones al escribir. Se trata, asimismo, de una forma de institucionalizar la cultura escrita a través de la escuela (Hernández, 2009).

El objetivo de mi investigación es comprender cuáles son los significados que los estudiantes de las preparatorias del Gobierno del D. F. construyen en la producción de un texto propio para la certificación de sus estudios, así como analizar la función epistémica de la escritura académica.

Para alcanzar ese objetivo realizo una investigación interpretativa mediante el análisis de proyectos de investigación, pertenecientes a estudiantes de los planteles José María Morelos y Pavón y Salvador Allende, con el propósito de tener una aproximación a los contenidos temáticos, tipos de géneros textuales, el uso que hacen del lenguaje de las disciplinas académicas involucradas, tales como: conceptos, teorías, postulados, etcétera.

Al referirme a las prácticas letradas en estudiantes de las preparatorias del Gobierno del Distrito Federal, considero que se involucran tanto las características académicas de los alumnos –en alguna medida desarrolladas por el currículum escolar-, como las particularidades que tiene su condición como estudiantes en dicha institución; lo que implica también la construcción de significados, experiencias, e identidad estudiantil, en el contexto específico de dichas escuelas.





En entrevistas que hice a egresados de dichas preparatorias, algunos de ellos mencionaron que la elaboración del proyecto de investigación significó una posibilidad para explorar y potencializar sus capacidades, aunque para otros fue una experiencia que no tendrían que haber vivido en el bachillerato.

En cuanto a los egresados que hablaron sobre la elaboración del Problema Eje como una experiencia valiosa, la consideraron de esa forma pues desarrollaron habilidades de lectura, escritura e investigación, lo que les permitió actuar con mayor seguridad en su vida académica y tener un mejor desempeño en la universidad. Considero entonces que el Problema Eje puede significar una posibilidad de formación educativa para los estudiantes de las preparatorias del Gobierno del D. F.

La perspectiva sociocultural permite entender que el uso del lenguaje escrito se efectúa en una comunidad, o mejor dicho, será en función del contexto social en que se realice la práctica del lenguaje escrito, donde puede situarse la comprensión e interpretación de los textos correspondientes a una cierta comunidad.

Al enfatizar que el educando es un agente social, se abre la posibilidad de identificar y explorar su capacidad para actuar y elegir, aunque esa elección no es totalmente autónoma, pues existen prescripciones sociales –institucionales- a las que habrá de ceñirse.

Me interesa posicionarme en una perspectiva sociocultural y situada del aprendizaje. Desde este emplazamiento, concibo que la producción de textos escritos está mediada por normas –dadas por la institución, por el campo de conocimiento, y por las convenciones canónicas de la escritura misma, entre otras-, y por la implicación de la subjetividad del sujeto.

Otro elemento a considerar en el análisis es que la construcción del conocimiento tiene una dimensión sociopolítica; es decir, hay relaciones de poder que es necesario develar, pues al invisibilizarlas no se cuestionan, se aceptan de manera acrítica. En este sentido, retomo el señalamiento de Street (1984, citado en Calsamiglia y Tusón, 2007: 62) acerca de la comprensión del uso de la lectura y la escritura en una comunidad.

A continuación se mencionan algunos proyectos de investigación escritos por estudiantes de los planteles “Salvador Allende” y “José Ma. Morelos y Pavón”, ambos pertenecientes a las preparatorias de Gobierno del D. F.:





Cuadro 1. Datos generales de proyectos de investigación de estudiantes de los planteles “Salvador Allende” y “José Ma. Morelos y Pavón”

N° texto	Título	Área	Género textual
1.	¿Cuál es la vigencia del surrealismo en la pintura?	Artes Plásticas	Monografía
2.	La maternidad subrogada	Filosofía	Monografía
3.	Mecatrónica en la industria automotriz	Física	Monografía
4.	Consumo de drogas en adolescentes: factores de riesgo y protección	Biología	Monografía

A continuación describiré los hallazgos encontrados hasta este momento de la investigación.

En el caso del primer trabajo titulado: ¿Cuál es la vigencia del surrealismo? observo cómo su Discurso –en el sentido que da Gee (en Lankshear y Knobel, 2008) ha dicho término- es una «forma de estar en el mundo», mediante el uso de un lenguaje académico. Es en este sentido como la estudiante construye una identidad que la sitúa como agente capaz de expresar una cierta forma de comprender y de situarse en el mundo. Para ella, el surrealismo –lo menciona en el apartado de la Conclusión de su texto- es una manera de liberar la imaginación “sin miedo a perder la razón, y así podamos encontrar por lo menos un poco de tranquilidad para poder lograr una estabilidad que nos proporcionara (sic) un poco de libertad entre tanta represión en la que vivimos”.





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

## CONCLUSIONES

Coincido con Zavala et al (2012), al afirmar que “el discurso es siempre parte de una práctica que no solo representa o refleja el mundo, sino que también le da sentido y lo constituye como tal” (p. 170). El lenguaje que la estudiante construyó para hablar sobre un tema está vinculado a la estructura de la institución escolar en la que tuvo lugar, a partir de las relaciones sociales allí establecidas con sus profesores, y las normas (lingüísticas, académicas y de la administración escolar) prescritas.

Como parte de las inquietudes intelectuales que me genera la lectura de los proyectos de investigación de los estudiantes, ahora también me he planteado observar si en la escritura dialogan con sus lectores potenciales, aunque en primera instancia se advierte que tienen claro que los lectores más importantes son los profesores que actuaron como director y revisor de sus respectivos escritos.







## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Braslavsky B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización?, en *Lectura y vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Recuperado el 14 de enero de 2013 de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24\\_02\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf)
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. (2ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, A. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia, [versión electrónica]. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, ISSN 0210-3702, ISSNe 1578-4126, Nº 89, 11-24.
- De Pablos, J., Rebollo, Mª A. y Lebres Mª L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa, [versión electrónica]. *Revista de Educación* (Madrid) Madrid, Nº 320, mayo-agosto, 223-253.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ghío, E. y Fernández, Ma. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la Lengua Española*. Prefacio de Teun A. Van Dijk. Barcelona: Ariel. 2ª edición actualizada.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.





- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis?, en *Tiempo de Educar*, vol. 10, núm. 19. Recuperado el 24 de marzo de 2013 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>
- (2010). Relatoría sesión 4, México. Recuperado el 3 de septiembre de 2013 de <http://g-cep.blogspot.mx/2010/11/relatoria-sesion-4.html>.
- Kalman, J. (1996). La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el Nuevo enfoque. Recuperado el 19 de julio de 2013 de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1996-1/articulo1.pdf>
- (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril, vol. 8, núm. 17, pp. 37-66. Recuperado de [redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001704.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001704.pdf)
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura, en *Enligne*. Vol. V. Recuperado el 14 de octubre de 2013 de <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>
- Werstch, J., Río, P., y Álvarez, A. (Editores), (2006). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., y Ames, P. (editoras) (2012). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico.

