Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística en el nivel superior

TESIS

que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Melanie Elizabeth Montes Silva

Ensenada B. C. México, 6 de diciembre 2016

Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística en el nivel superior

TESIS

que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Melanie Elizabeth Montes Silva

APROBADO POR:

Dra. Guadalupe López Bonilla
Directora de tesis

Dra. María Alicia Peredo Merlo
Sinodal

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio
Sinodal

Dra. Claudia Salinas Boldo
Sinodal

Dr. René A. de los Santos
Sinodal

Resumen

El propósito general de esta investigación es conocer cuáles son las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de una disciplina en particular, la Lingüística. De manera más específica, busca describir las perspectivas que estudiantes y profesores tienen sobre la Lingüística como su campo de estudio; las identidades que los estudiantes llevan al aula y las que construyen en las clases; el tipo de conocimiento que los docentes enfatizan al impartir sus clases; los recursos que los estudiantes requieren para participar en las actividades formativas y las actividades que estudiantes, docentes y profesores-investigadores llevan a cabo.

Los principales ejes teóricos en los que se basa son tres: (1) la literacidad vista desde el enfoque sociocultural (Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2004) y los Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, 2015; Street, 2012, 2013); (2) el modelo sobre el conocimiento del profesorado (Shulman, 1987, 2013) y (3) el modelo sobre la organización del lenguaje, del conocimiento (Bernstein, 1999; Maton y Muller, 2008) y de los conocedores (Maton, 2007).

El método está basado en el enfoque cualitativo y la etnografía enfocada. La recolección de datos se realizó mediante observaciones de clases, entrevistas enfocadas a docentes y coordinadores, entrevistas grupales con estudiantes, cuestionarios aplicados a estudiantes y recolección de los textos producidos y consultados en el contexto de las asignaturas y como parte del ejercicio profesional de los docentes, además de una investigación documental para obtener información contextual. Esto fue llevado a cabo en siete asignaturas sobre alguna especialización disciplinar de la Lingüística que se impartían en dos escenarios distintos: a nivel licenciatura en la UABC, campus Tijuana, y a nivel posgrado en la UAQ. Una vez recolectados los datos y sistematizado el material, se procedió a realizar un análisis de contenido cualitativo (Elo y Kyngäs, 2008; Saldaña, 2016) de las transcripciones de las entrevistas, cuyo resultado sirvió como base para elaborar un relato etnográfico, el cual se nutrió de datos obtenidos mediante otras técnicas de recolección.

Los resultados están divididos en dos apartados distintos. El primero es más contextual, pues da elementos para conocer las características de cada facultad, programa académico y asignatura que formó parte del estudio, así como de cada profesor y grupo de estudiantes. Además, se presenta un análisis comparativo de diferentes aspectos de cada contexto estudiado.

El segundo apartado es más interpretativo, incluye la discusión con la teoría y las propuestas de nuevos temas de investigación. Está organizado con base en cuatro preguntas analíticas: (1) ¿qué es Lingüística?, (2) ¿cuáles son las prácticas de literacidad y de alfabetización vinculadas con Lingüística?, (3) ¿cuáles son las identidades de los estudiantes? y (4) ¿cómo se enseña Lingüística en las asignaturas de licenciatura y posgrado? Cada una de estas preguntas es respondida con el relato etnográfico obtenido mediante el análisis de los datos.

A manera de conclusión se presentan, de forma muy concreta y con la intención de sintetizar, las respuestas a las preguntas de investigación. Asimismo, se destacan los hallazgos y las reflexiones más relevantes derivados del estudio. (1) La relevancia de distinguir los diferentes tipos de prácticas de literacidad y alfabetización que tienen lugar en el ámbito académico (escolar, académico y disciplinar), con lo que se atiende la falta de consenso sobre la terminología en la literatura especializada. (2) La identificación de las prácticas de literacidad disciplinar que son esenciales en Lingüística y que podrían llevarse a las aulas para promover aprendizajes más profundos, esto, a pesar de la problemática que conlleva el estudio de la Lingüística como disciplina científica, por ser compleja y tener muchas especializaciones disciplinares que tienen prácticas particulares. Y (3) la detección de la necesidad de mejorar la formación que reciben los especialistas en Lingüística, los docentes de alguna especialización disciplinar de esta disciplina y los futuros docentes de lengua, a fin de que sean, a la vez, especialistas que practican la literacidad disciplinar como parte de su ejercicio profesional y buenos alfabetizadores disciplinares.

Palabras clave

Literacidad disciplinar, alfabetización disciplinar, alfabetización académica, Lingüística, educación superior

Dedicatorias

A José Luis Bonilla, por ser acompañante y consejero
en mis recorridos académicos, por ser un discutidor constante,
halagar mis fortalezas e invitarme siempre a ser mejor.

Muchos profesores y colegas han dejado huella en mi vida académica
y me han ayudado a ser quien soy, a todos agradezco infinitamente.
No obstante, debo reconocer a quien sembró en mí el interés
por la investigación y el estudio de la lengua.
En gran medida, gracias a usted he llegado a este punto,
por su voto de confianza, sus enseñanzas y consejos.
Gracias por todo lo que me ha dado, por ayudarme a creer en mí
y por seguir apoyándome con el correr de los años.
Mtra. Guadalupe Bejarle, muchas gracias.

Agradecimientos

Dra. Guadalupe López Bonilla, gracias por sus enseñanzas,
su asesoría y respaldo, también por su paciencia y comprensión
más allá de lo académico.

Dra. Alicia Peredo Merlo, Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio,
Dra. Claudia Salinas Boldo, Dr. René A. de los Santos,
Dr. Víctor Corona Villavicencio, Dra. Graciela Cordero Arroyo
y Mtra. Carmen Yáñez Kernke, gracias a todos ustedes por su lectura atenta,
sus palabras de aliento, su generoso acompañamiento
y sus comentarios, siempre amables y enriquecedores.

CONACYT y UABC, gracias por el apoyo económico que
me permitió llevar a cabo mis estudios de posgrado. Al personal
administrativo del IIDE, gracias por su gestión y orientación.

En especial, agradezco a cada uno de los docentes, estudiantes,
coordinadores y directivos que participaron directa o indirectamente en
este proyecto de investigación. Gracias por su confianza,
por permitirme invadir la intimidad de sus espacios de trabajo,
por su invaluable generosidad y desinteresada ayuda.
Este proyecto fue posible gracias a cada uno de ustedes.

Contenido

Capítulo 1. Introducción 1
Planteamiento de problema 1
La necesidad de propiciar la participación en prácticas de literacidad 1
Características de la Lingüística y la relevancia de indagar sus prácticas 9
Propósito del estudio 14
Preguntas de investigación 14
Objetivos de investigación 15
Justificación, alcances y limitaciones 16
Estructura del trabajo 20

Capítulo 2. Revisión de antecedentes 23
Distribución del conocimiento 23
Enseñanza de la literacidad 26
Participación en las prácticas de la disciplina 27
Enfoque experto-novato 27
Promover la participación en prácticas disciplinares 30
Enseñanza de los géneros textuales propios de las disciplinas 31
La escuela de Sídney 33
Enfoque sociocognitivista 34
Otras escuelas y tradiciones en el estudio de los géneros 36
Conocimiento pedagógico de contenido 38

Capítulo 3. Marco teórico 43
Literacidad 43
Nuevos Estudios de Literacidad 46
Teoría social de la literacidad 49

Disciplinas académicas: literacidad y enseñanza 53

Modelo sobre el conocimiento del profesorado 55

Literacidad disciplinar, alfabetización disciplinar y otros tipos de prácticas institucionalizadas de literacidad y alfabetización 63

Tres conceptos vinculados con la enseñanza de la literacidad disciplinar 71

Identidades 72

Identidades, aprendizaje y escuela 75

Conocimientos 78

Aprendizaje: el residuo de la participación 80

Disciplinas científicas 84

Ciencia, conocimiento científico y organización del conocimiento 84

La Lingüística como disciplina científica 96

Objeto de estudio y especializaciones disciplinares de la Lingüística 100

Principales corrientes teóricas de la Lingüística 108

Capítulo 4. Método 113

Participantes, contextos de la investigación y negociación de acceso al campo 113

Diseño del método 119

Técnicas e instrumentos de recolección de datos 123

Observación 124

Recolección de materiales escritos 131

Entrevista 134

Conversación no estructurada 134

Entrevista individual 135

Entrevista grupal 137

Diario de campo 140

Cuestionarios 141

Organización y resultados del trabajo de campo 142

Procedimientos de análisis de datos y presentación de resultados 144
Criterios de credibilidad 152
Consideraciones éticas 153

Capítulo 5. Características de los escenarios observados 155
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC 155
Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura 157
Lingüística general 162
Perfil académico y profesional de Ana 162
Características de la asignatura: Lingüística 164
Estudiantes inscritos en el curso 167
Gramática española II 169
Perfil académico y profesional de Berenice 170
Características de la asignatura: Gramática 172
Estudiantes inscritos en el curso 175
Licenciatura en Lengua y Literatura de Hispanoamérica 176
Morfosintaxis 181
Perfil académico y profesional de Carolina 181
Características de la asignatura: Morfosintaxis 184
Estudiantes inscritos en el curso 187
Facultad de Psicología de la UAQ 190
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas 191
Desarrollo lingüístico 196
Perfil académico y profesional de Diana, y características de la asignatura: Desarrollo lingüístico. 196
Estudiantes inscritos en el curso 198
Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ 199
Maestría en Lingüística 199

Sintaxis 205
Perfil académico y profesional de Ernesto 205
Características de la asignatura: Sintaxis..... 209
Estudiantes inscritos en el curso 211
Adquisición del lenguaje.....215
Perfil académico y profesional de Fernanda..... 215
Doctorado en Lingüística..... 217
Perfil académico y profesional de Ilse.....221
Seminario en Sociolingüística y variación 222
Perfil académico y profesional de Gabriela..... 223
Características de la asignatura: Sociolingüística 225
Estudiantes inscritos en el curso 230
Similitudes y diferencias entre los diferentes escenarios 232
Comparación entre los programas académicos..... 232
Comparación entre los participantes..... 242
Comparación entre los cursos observados..... 244

Capítulo 6. Interpretación y discusión de los resultados 253
¿Qué es la Lingüística? 254
"Dios es la Lingüística, está clarísimo": El objeto de estudio de la disciplina..... 254
"Hay enfoques diferentes, como en una ciencia movible": Relación entre las especializaciones disciplinares y la estructura de conocimiento de la Lingüística 258
"Estábamos viendo lo mismo, pero con diferente nombre, y te revolvías": Distinción entre Gramática y Lingüística.....264
¿Quién es un lingüista?: "Va a diferir mucho"..... 270
Código de conocimiento y del conocedor 277
¿Cuáles son las prácticas de literacidad y de alfabetización vinculadas con Lingüística?.....280

"Nadie nos enseña a hacerlo, uno aprende sobre la marcha y teniendo experiencias": Prácticas de literacidad disciplinar de los investigadores 280

"Leo con otra mirada": Prácticas de literacidad académica y disciplinar vinculadas con el ejercicio docente de los lingüistas 292

Prácticas de alfabetización académica y disciplinar en las que participan los estudiantes 296

"En lo que concierne al área de Lingüística, no he hecho nunca un ensayo": Estudiantes de licenciatura. 297

"El cliché está en tener una estructura rígida para que sea concebida o reconocida como un artículo académico": Estudiantes de posgrado 302

"Hubiera sido maravilloso que alguien me enseñara": Enseñar a leer y a escribir 308

¿Cómo enseñan los profesores a leer y a escribir?: "Es una de las áreas en las que, como investigadores, nos detenemos poco" 309

¿Cómo han aprendido los estudiantes a leer y a escribir?: "Es para que practiquemos, porque se supone que ya lo sabemos hacer" 321

¿Cuáles son las identidades de los estudiantes? 325

Identidades que poseen y construyen los estudiantes 325

Prácticas didácticas centradas en la formación de identidades específicas 342

"Van a fungir como maestros. Ustedes van a ser los docentes": Formación de docentes de lengua 342

¿Ser especialista en docencia o en la disciplina que habrán de enseñar? 352

"El arte de investigar es más como si estuvieran enseñando un oficio": Formación de investigadores 356

¿Hay que enseñar el mismo tema de manera diferente según si el estudiante se está formando para ser investigador o para ser docente? 367

¿Cómo se enseña Lingüística en las asignaturas de licenciatura y posgrado? 373

Prácticas didácticas relacionadas con la adquisición de conocimientos 373

El dictado en licenciatura: una sesión en la asignatura de Berenice 373

"Me sorprendió cuando yo me di cuenta que dictaba sin leer": Estrategias empleadas para dictar los temas 376

La lectura en posgrado: una sesión en la asignatura de Gabriela 382

"No se vale aceptar así nada más las cosas, se vale entrar con pensamiento crítico basado en evidencias": Prácticas de alfabetización disciplinar vinculadas con la lectura 384

Prácticas didácticas relacionadas con la aplicación de conocimientos..... 391

Los ejercicios en las asignaturas de Lingüística teórica: Una sesión en la clase de Ernesto.....391

"Siempre que lo puedes hacer en un árbol, quiere decir que estás entendiendo qué pasa": El análisis de oraciones..... 396

Los ejercicios en las asignaturas de Lingüística aplicada: Una sesión en la clase de Diana 410

"Vamos a hacer análisis de datos, es una parte práctica": Actividades para que se familiaricen con prácticas específicas ... 413

Recursos necesarios para participar en las prácticas de alfabetización disciplinar 418

Tipo de conocimientos que privilegian los profesores 425

¿Es posible llevar a las aulas las prácticas de la Lingüística para fomentar alfabetización académica y disciplinar? 427

"Como que pensamos que esa es una chamba muy de los profesores de escuela": ¿Quién debería enseñar a leer y a escribir?..... 428

Identificar y llevar a las aulas las prácticas de literacidad disciplinar de la Lingüística: "Eso es lo que puede hacer la diferencia entre un buen lingüista y mal lingüista" 436

Capítulo 7. Conclusiones..... 449

Respuestas a las preguntas de investigación 449

¿Cuál es la concepción sobre la Lingüística como campo de estudio que tienen los profesores y los estudiantes de los niveles académicos estudiados?..... 449

¿Qué identidades construyen los estudiantes del nivel superior con su participación en las prácticas de alfabetización disciplinar que se llevan a cabo en las asignaturas de Lingüística? 452

¿Cuál es el tipo de conocimiento que privilegian los docentes al impartir materias de Lingüística en el nivel superior? 454

¿Qué recursos necesitan los estudiantes del nivel superior para participar en las prácticas disciplinares que se llevan a cabo en las asignaturas de Lingüística? ... 455

¿Cuáles son las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística en las que participan docentes y estudiantes del nivel superior? ... 455

¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística que se llevan a cabo en licenciatura y en posgrado? ... 457

Hallazgos y reflexiones: a manera de cierre ... 458

El punto de partida ... 459

Diferentes tipos de prácticas de alfabetización y literacidad llevadas a cabo en el ámbito académico ... 460

El problema de la Lingüística ... 464

Formación de especialistas y de docentes ... 467

Referencias ... 471

Apéndice A. Extractos de planes de estudio de los programas investigados ... 499

Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura ... 499

Licenciatura en Lengua y Literatura de Hispanoamérica ... 501

Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas ... 504

Maestría en Lingüística ... 507

Doctorado en Lingüística ... 509

Apéndice B. Carta de consentimiento informado para profesores ... 514

Apéndice C. Carta de consentimiento informado para estudiantes ... 515

Apéndice D. Formato del reporte de las observaciones de clases ... 516

Apéndice E. Guía básica de preguntas para los grupos de discusión con estudiantes ... 517

Apéndice F. Guía de entrevista para los docentes 518

Apéndice G. Cuestionario aplicado a estudiantes de licenciatura 520

Apéndice H. Cuestionario aplicado a estudiantes de posgrado 526

Lista de tablas

Tabla 1. Elementos básicos de los eventos y las prácticas de literacidad 52

Tabla 2. Comparación entre la Lingüística anterior a 1990 y la de hoy 103

Tabla 3. Especializaciones disciplinares de la Lingüística 107

Tabla 4. Programas académicos que formaron parte de este estudio 115

Tabla 5. Denominación abreviada de las asignaturas y los programas académicos que formaron parte de este estudio 116

Tabla 6. Relación entre participantes y técnicas de investigación 124

Tabla 7. Datos sobre las observaciones en cada asignatura 131

Tabla 8. Datos sobre los materiales recolectados en cada asignatura observada 132

Tabla 9. Datos sobre las entrevistas individuales realizadas con profesores y coordinadores 137

Tabla 10. Datos sobre las entrevistas grupales realizadas con estudiantes 139

Tabla 11. Datos sobre la aplicación de los cuestionarios a estudiantes 142

Tabla 12. Reporte de los datos recolectados con el trabajo de campo, en los diferentes contextos y mediante diversas técnicas 144

Tabla 13. Componentes del corpus de este estudio 146

Tabla 14. Estructura de cada capítulo de resultados y fuentes principales de obtención de datos para cada uno 150

Tabla 15. Seudónimos asignados a los profesores y coordinadores que participaron en este estudio 154

Tabla 16. Programas académicos ofrecidos en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC 156

Tabla 17. Distribución de las asignaturas obligatorias en la Lic. en Docencia de la UABC 160

Tabla 18. Asignaturas sobre alguna especialización disciplinar de Lingüística que se ofrecen en la Lic. en Docencia 161

Tabla 19. Razones por las que los estudiantes inscritos en el curso de Lingüística seleccionaron ingresar a la Lic. en Docencia 169

Tabla 20. Distribución de las asignaturas obligatorias en la Lic. en Lengua y Literatura de la UABC 178

Tabla 21. Asignaturas sobre alguna especialización disciplinar de Lingüística que se ofrecen en la Lic. en Lengua y Literatura de la UABC 180

Tabla 22. Semestre cursado por los estudiantes inscritos en el curso de Morfosintaxis 188

Tabla 23. Razones por las que los estudiantes inscritos en el curso de Morfosintaxis seleccionaron ingresar a la Lic. en Lengua y Literatura 189

Tabla 24. Programas académicos ofrecidos en la Facultad de Psicología de la UAQ 190

Tabla 25. Temas de la asignatura Lingüística de la Maestría en Aprendizaje 195

Tabla 26. Características de los estudiantes inscritos en el curso de Desarrollo lingüístico 198

Tabla 27. Programas académicos ofrecidos en la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ 199

Tabla 28. Fragmento del programa del curso de Sintaxis, elaborado por Ernesto 210

Tabla 29. Estudios previos de nivel superior de los estudiantes inscritos en la Maestría en Lingüística 212

Tabla 30. Razones por las que los estudiantes inscritos en la Maestría en Lingüística seleccionaron su programa académico 214

Tabla 31. Fragmento del programa del curso de Sociolingüística, elaborado por Gabriela 227

Tabla 32. Comparación de las asignaturas sobre alguna especialización disciplinar de Lingüística que se ofrecen en cada uno de los programas de licenciatura que formaron parte de este estudio 237

Tabla 33. Asignaturas obligatorias sobre alguna especialización disciplinar de Lingüística que coinciden en los programas académicos que formaron parte de este estudio 238

Tabla 34. Principales diferencias entre la Maestría en Aprendizaje y los programas de posgrado en Lingüística de la UAQ 240

Tabla 35. Ejemplos de los temas de los trabajos de investigación realizados por los estudiantes inscritos en cada programa de posgrado de la UAQ que formó parte de este estudio 241

Tabla 36. Perfil académico y profesional de los docentes que participaron en este estudio 243

Tabla 37. Comparación de las expectativas que tienen sobre sus cursos los docentes que participaron en este estudio 246

Tabla 38. Actividades didácticas realizadas durante el periodo observado en cada asignatura que formó parte de este estudio 250

Tabla 39. Estrategias para evaluar los aprendizajes durante el periodo observado en cada asignatura que formó parte de este estudio 252

Tabla 40. Objeto de estudio de la Lingüística, según cinco de las docentes que participaron en este estudio 255

Tabla 41. Qué es la Lingüística, según Ernesto 258

Tabla 42. Concepciones de los estudiantes inscritos en el curso de Gramática sobre las diferencias entre Gramática y Lingüística 268

Tabla 43. Importancia de la Lingüística, según cinco de las docentes que participaron en este estudio 273

Tabla 44. Proceso de lectura llevado a cabo por cinco de los investigadores que participaron en este estudio 285

Tabla 45. Práctica de literacidad disciplinar de Lingüística que realizan los investigadores que participaron en este estudio 291

Tabla 46. Actividad laboral que planean llevar a cabo al egresar los estudiantes inscritos en cada programa académico que formó parte de este estudio 330

Tabla 47. Especialización disciplinar que prefieren los estudiantes inscritos en el curso de Lingüística 350

Tabla 48. Características del lenguaje de los niños en la etapa VII (de seis a nueve años), de acuerdo con lo que se abordó el curso de Desarrollo lingüístico 368

Tabla 49. Tipo de conocimiento que privilegia en sus clases los docentes que participaron en este estudio 425

Tabla 50. Relación de las actividades de lectura y escritura solicitadas en cada asignatura que formó parte de este estudio 429

Lista de figuras

Figura 1. Aspectos a considerar con relación al conocimiento del contexto 61

Figura 2. Integración de los dominios del conocimiento del profesorado 62

Figura 3. Modelo del incremento en la especialización del desarrollo de la literacidad 64

Figura 4. Síntesis de la propuesta de Bernstein sobre la organización del conocimiento 87

Figura 5. Representación de las estructuras de conocimiento del discurso vertical 89

Figura 6. Organización del conocimiento en los discursos verticales 92

Figura 7. Estructura de conocimiento-conocedor de las Humanidades y de las ciencias 94

Figura 8. Códigos de legitimación de especialización 95

Figura 9. Cómo se organiza el conocimiento en Lingüística 99

Figura 10. Síntesis gráfica del diseño metodológico de este estudio 120

Figura 11. Síntesis gráfica de las actividades realizadas como parte del trabajo de campo de este estudio 143

Figura 12. Síntesis gráfica del proceso llevado a cabo para analizar los datos recolectados como parte de este estudio 145

Figura 13. *Handout* de una sesión teórica del curso de Sociolingüística, elaborado por Gabriela 228

Figura 14. Cantidad de asignaturas de cada área de conocimiento en los programas de licenciatura de la UABC que formaron parte de este estudio 234

Figura 15. Representación gráfica del escenario de cada asignatura observada como parte de este estudio 247

Figura 16. Representación gráfica de la dinámica de cada asignatura observada como parte de este estudio 249

Figura 17. Apuntes sobre qué es la Gramática que tomó una estudiante inscrita en el curso de Lingüística 257

Figura 18. Apuntes sobre el modelo de conjugación que copió del pizarrón una estudiante inscrita en el curso de Gramática 266

Figura 19. Análisis del código de conocedor que corresponde a la perspectiva sobre la Lingüística de cada uno de los docentes que participó en este estudio 278

Figura 20. Proceso de lectura y escritura que siguen los investigadores que participaron en este estudio 288

Figura 21. *Handout* elaborado por un estudiante para un curso que imparte Ernesto en otra universidad 319

Figura 22. Nivel educativo en el que desean trabajar los estudiantes de cada programa académico que al egresar aspiran a ser docentes 338

Figura 23. Asignaturas que desean impartir los estudiantes de cada programa académico que al egresar aspiran a ser docentes 339

Figura 24. Análisis de una oración realizado por una estudiante del curso de Gramática ... 347

Figura 25. Retroalimentación al trabajo final que recibió un estudiante del curso de Sociolingüística 365

Figura 26. Primeras tres ilustraciones del cuento *Frog, Where Are You?*, de M. Mayer, publicado en 1969 370

Figura 27. Dictado sobre los tipos de coordinación a nivel oración que anotó una estudiante del curso de Gramática 375

Figura 28. Páginas del libro que usó Carolina para dictar el tema del complemento de atributo, como parte del curso de Morfosintaxis..... 377

Figura 29. Apuntes sobre el complemento de atributo que tomó una estudiante inscrita en el curso de Morfosintaxis 379

Figura 30. Recurso de apoyo usado por Gabriela durante una sesión del curso de Sociolingüística 383

Figura 31. Fragmento de una lectura que proyectó Ernesto en una sesión del curso de Sintaxis 386

Figura 32. Diapositiva proyectada por Ernesto en la asignatura de Sintaxis 388

Figura 33. Dos versiones del análisis de una oración, elaborados por un estudiante y por Ernesto en el curso de Sintaxis 393

Figura 34. Análisis de una oración elaborado por Ernesto en el curso de Sintaxis..... 395

Figura 35. Análisis de los componentes de una oración, elaborado por Berenice en el curso de Gramática..... 400

Figura 36. Análisis de una oración coordinada, elaborado por una estudiante del curso de Gramática 400

Figura 37. Ejercicio elaborado por una estudiante del curso de Morfosintaxis 403

Figura 38. Análisis de una oración con colores y con un árbol, elaborado por un estudiante del curso de Morfosintaxis..... 405

Figura 39. Análisis arbóreo elaborado por una estudiante del curso de Morfosintaxis..... 406

Figura 40. Análisis sobre las características del lenguaje de un niño, hecho por una estudiante del curso de Desarrollo lingüístico 411

Figura 41. *Handout* de una sesión práctica del curso de Sociolingüística, elaborado por Gabriela 415

Figura 42. *Handout* sobre el corpus CORDE, elaborado por un estudiante de Sociolingüística 417

Capítulo 1. Introducción

Planteamiento de problema

Las formas de leer y de escribir, así como los usos que hacemos de la lectura y de la escritura, difieren en cada disciplina. Estas formas particulares deben ser enseñadas de manera intencionada en la escuela, a fin de propiciar aprendizajes profundos (Carlino, 2013; Moje, 2008a; Shanahan y Shanahan, 2008). Una estrategia para lograr esta formación es hacer que los estudiantes participen en las prácticas que realizan los especialistas, el problema es que no sabemos cuáles son las prácticas esenciales de todas las disciplinas ni sabemos cómo llevarlas a los salones de clases (Ford y Forman, 2006).

Una de las disciplinas de las que tenemos poco conocimiento sobre sus prácticas esenciales es la Lingüística. Esta disciplina, nacida en el siglo XIX, tiene por objeto de estudio al amplio mundo del lenguaje, incluyendo la lengua, que es "un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos" (Saussure, 2008, p. 37). Como es un producto social, la lengua está presente en innumerables ámbitos de la vida, tanto cotidiana, como académica y profesional. En la escuela, la lengua se estudia para conocer más sobre su funcionamiento y la forma de usarla, pero también es empleada como herramienta para enseñar, aprender y demostrar lo que se sabe de otras asignaturas. El estudio del lenguaje es tan amplio que la Lingüística actual se caracteriza, de acuerdo con Parodi (2008c), por una "heterogeneidad de posturas, la coexistencia alternativa de principios rectores y la creación de objetos científicos diversos. Muchas veces deliberada y definitivamente incompatibles entre ellos" (p. 145). Dada la relevancia que tiene la lengua para la vida social en todos sus ámbitos y la complejidad de su estudio, no tener conocimientos suficientes sobre cuáles son sus prácticas esenciales, se vuelve un problema digno de estudio.

A continuación, ampliaré cada uno de los dos aspectos de la problematización que he planteado.

La necesidad de propiciar la participación en prácticas de literacidad. Los profesores universitarios suelen quejarse de que sus estudiantes no saben leer ni escribir

adecuadamente (Vázquez, 2005): no comprenden, no saben identificar qué es lo más importante, no pueden escribir un trabajo académico, no saben argumentar, no saben citar, entre otras cuestiones. En este mismo sentido, Ferreiro (2002) señala que existe

> un déficit bien conocido a nivel de la educación media y superior: los estudiantes no saben resumir un texto, no son capaces de reconocer las ideas principales y, lo que es peor, no saben seguir una línea argumentativa de modo de identificar si las conclusiones que se presentan son congruentes con la argumentación precedente. Por lo tanto, no son lectores críticos capaces de preguntarse, delante de un texto, si hay razones para compartir el punto de vista o la argumentación del autor (p. 33).

Carlino (2003a) también detecta esta queja por parte de los profesores universitarios. Desde su punto de vista,

> se trata de una queja que suele responsabilizar a la educación secundaria por lo que no aprendieron a hacer los alumnos que llegan a los estudios superiores. Se dice que el nivel medio o un curso de ingreso universitario deberían haber garantizado los conocimientos necesarios para trabajar con los textos de las asignaturas, para obtener, analizar, interpretar, elaborar y transmitir información (p. 411).

Estas quejas por parte de los profesores evidencian dos imprecisiones que conviene aclarar. Por un lado, es erróneo asumir que la responsabilidad de enseñar a leer y escribir es únicamente de los profesores de los niveles preuniversitarios, pues implicaría que la educación superior no tiene ninguna responsabilidad y que la tarea de los profesores en este nivel "es la de enseñar contenidos disciplinarios y no la de ocuparnos de promover actividades tendientes al desarrollo de las estrategias necesarias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje" (Vázquez, 2005, p. 5). Considerando esto es posible afirmar que la lectura y la escritura deben ser una responsabilidad compartida por todos los profesores de todos los niveles, incluido, por supuesto, el nivel superior. Así que

> se necesita que los profesores de las instituciones, desde todas las cátedras, se tomen en serio la idea de enseñar a sus estudiantes a participar en la cultura escrita de sus materias, es decir, en las actividades de leer y escribir que se requieren para aprender las distintas asignaturas (Carlino, 2014, p. 30).

Por otro lado, también es impreciso considerar que las habilidades de lectura y de escritura que los estudiantes desarrollaron en los niveles preuniversitarios les serán suficientes para cumplir con las exigencias del nivel superior. La realidad es que

> es preciso reconceptualizar los "problemas" de lectura [y escritura] de muchos alumnos. Sus dificultades […] no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas […], correspondientes a los distintos campos de estudio (Carlino, 2003b, p. 2).

Aunque es posible cuestionar la calidad de la formación previa de los estudiantes que ingresan a la educación superior, en este punto me interesa más tomar conciencia sobre cómo debemos entender la lectura y la escritura, cómo se relaciona con las disciplinas, cómo y cuándo se enseña y se aprende en el nivel superior, y por qué esto es relevante.

Un primer punto a tomar en cuenta para ahondar en esta discusión es que con el tiempo ha cambiado la noción de qué es leer y escribir, y el enfoque con el que se abordan estos conceptos. Para ilustrarlo Langer (1987) hace una recuperación retrospectiva, en la que explica que en el siglo XIX escribir era simplemente copiar un texto; hasta principios del siglo XX implicaba habilidades discretas, como leer instrucciones y memorizar; en la década de 1970 interesaba tener habilidades para resolver las necesidades diarias de la sociedad moderna, y hacia la década de 1980 se hablaba de habilidades particulares para atender propósitos específicos, como realizar tareas escolares. Los cambios no se han detenido, de hecho, en los últimos años las nociones de lectura y escritura se asocian cada vez con más cuestiones. Por un lado, con prácticas mediadas por textos multimodales que aparecen en diversos soportes, como emoticones en el correo electrónico o hipervínculos en Internet. Este tipo de nuevas prácticas involucran más que lectura y escritura, también hay que tomar en cuenta la participación, colaboración y distribución del conocimiento que llevan a cabo quienes participan en ellas, lo que es estudiado por la literacidad digital (Lankshear y Knobel, 2006). Por otro lado, también se vuelve relevante la información que se lee y los usos que de ella se hacen en la escritura, lo que interesa a la literacidad informacional (Catts y Lau, 2008; Lau y Cortés, 2009).

Tras revisar el cambio en las nociones de lectura y escritura queda claro que ya no es suficiente la capacidad mecánica de codificar y decodificar palabras. Actualmente se considera que la lectura y la escritura son acciones estrechamente relacionadas, en conjunto

se les denomina literacidad y esta es entendida como una práctica aprendida por el ser humano para que le sea útil a sus propósitos, la cual cambia a las sociedades y a la vez es cambiada por estas (Christie y Misson, 2002). Aunado a lo anterior, no se considera que la literacidad sea solo una habilidad cognitiva individual, sino que se la ve como una práctica social y "una práctica ideológica, implicada en relaciones de poder e incrustada en significados y prácticas culturales específicas" (Street, 2014, p. 1, en inglés el original). La noción de literacidad puede hacerse más precisa con la definición que ofrece Gee (2004):

> La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están íntegramente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad (p. 24).

Como pudimos ver, "leer y escribir no son fines en sí mismos (uno no lee o escribe para leer y escribir) sino formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios" (Zavala, 2008, sección de Leer y escribir como prácticas sociales, párr. 1). En consecuencia, existen múltiples literacidades y también diversas maneras de aprender las prácticas de lectura y de escritura que son específicas de cada situación. Algunos ejemplos de prácticas de literacidad pueden ser los siguientes: (1) llenar formularios en Internet para hacer una compra, (2) leer letreros en la calle para estar informados sobre un evento, (3) consultar un mapa para llegar a un lugar, (4) difundir un descubrimiento científico o (5) aprender el conocimiento propio de una disciplina. Los tres primeros ejemplos de prácticas de literacidad aluden a prácticas vernáculas, es decir, "aquellas que no están reguladas por reglas formales ni procedimientos de instituciones sociales dominantes y que tienen su origen en la vida diaria" (Barton y Hamilton, 2003, p. 247, en inglés el original). Los dos últimos ejemplos son de un tipo de práctica llamada oficial, institucionalizada o dominante, la cual está relaciona con lo "público y formal, pertenece a la vida social (profesional, administrativa, política) y está regulado por normas estrictas (ortografía, formato, registro, estructura, etcétera)" (Cassany, 2008b, p. 40), además de que "puede haber expertos y profesores a través de los cuales se controla el acceso al conocimiento" (Barton, 2008, p. 28, en inglés el original). El ejemplo (4) se refiere específicamente a lo que se denomina

literacidad disciplinar, mientras que el ejemplo (5) se relaciona con un concepto estrechamente relacionado con el primero, que es la alfabetización disciplinar. Veamos con más detalle cada una de estas nociones que se vinculan con la literacidad institucionalizada.

Como punto de partida para entender el primer concepto debemos tomar en cuenta que hay prácticas de literacidad que se pueden transferir de un contexto a otro, pero no todas. En ese sentido, Langer (1987) afirma que "las habilidades de pensamiento que una persona usa cuando lee y escribe son generalizables" (p. 2); aunque Carlino (2003b) asegura, para el caso de la lectura, que no es "una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestras manos […]. [En cambio] existen diferentes modos de leer y comprender los escritos" (p. 2). Esta misma idea aplica para la producción de textos orales o escritos.

Un tipo de práctica de literacidad que no es generalizable es la literacidad disciplinar, la cual se relaciona con disciplinas concretas y, por ende, requiere rutinas más sofisticadas y especializadas (Shanahan y Shanahan, 2008). Este tipo particular de literacidad no implica solo formas más especializadas de leer y de escribir, también enfatiza

> [1] el conocimiento y las habilidades que poseen quienes crean, comunican y usan conocimiento al interior de las disciplinas […] [2] las herramientas únicas que usan los expertos en una disciplina para participar en el trabajo de su disciplina […] [y 3] la *descripción* de los usos únicos y las implicaciones del uso de la literacidad dentro de las diversas disciplinas (Shanahan y Shanahan, 2012, p. 8, en inglés el original).

Moje (2007) precisa cuáles son las herramientas que posibilitan la participación en comunidades discursivas propias de las disciplinas. Estas son: comprender el conocimiento que se ha acumulado con el tiempo, saber cómo se produce, desarrollar la capacidad de producirlo y de criticarlo.

Todo esto es lo que engloba la literacidad disciplinar y, como consecuencia, "un politólogo o un investigador médico [o un especialista de cualquier disciplina] escribe en el marco de una discusión en evolución, con sus propios objetivos, problemas, condiciones, argumentos y dialecto" (Bazerman, 1988, p. 5, en inglés el original).

Aún hace falta sumar un elemento más a la noción de literacidad disciplinar, que mencioné previamente, pero resalto aquí por su relevancia. La literacidad disciplinar también implica "cómo 'ser' un tipo particular de persona: esto es, escribir 'como académico', 'como

geógrafo', 'como científico social'. Entonces, la escritura [y lectura] académica también es una cuestión de identidad, personal y social" (Curry y Lillis, 2005, p. 10 en inglés el original).

Para exponer el segundo concepto, el de alfabetización disciplinar, retomo la idea que expuse al inicio de este apartado, es decir, las quejas de los profesores universitarios con relación a la falta de habilidades que tienen sus estudiantes en cuanto a la lectura y la escritura. Estienne y Carlino (2004) consideran que los problemas que enfrentan los estudiantes para leer y escribir se deben plantear desde una perspectiva diferente: en general, los estudiantes sí saben, pero no saben hacerlo como los docentes esperan que lo hagan, pues los profesores exigen que los estudiantes hagan algo que no les han enseñado a hacer. Con base en este replanteamiento las autoras consideran que "la queja docente debe ceder paso a la enseñanza" (p. 10) y que las prácticas propias de cada disciplina deben ser enseñadas por los profesores de manera intencionada, pues para los estudiantes será difícil aprenderlas de manera autónoma.

Shanahan y Shanahan (2008) identifican que la literacidad disciplinar es la que menos se enseña y precisan que debería enseñarse. Los autores afirman, por un lado, que la instrucción y el apoyo que se ofrece a los estudiantes disminuye en la medida en la que avanzan en su formación académica. Por otro lado, exponen de la siguiente manera por qué consideran que es difícil aprender las prácticas de literacidad disciplinar:

> No es probable que estas tengan mucho paralelismo con el lenguaje oral ordinario y deben ser aplicadas a textos difíciles (la dificultad de los textos puede surgir de niveles más altos de abstracción, ambigüedad y sutileza, o porque el contenido es diferente, o incluso contradictorio, a las experiencias vividas por los estudiantes […]). Pero algo más hace que estas habilidades de alto nivel sean difíciles de aprender: raramente son enseñadas (Shanahan y Shanahan, 2008, p. 45, en inglés el original).

La instrucción formal de la literacidad disciplinar es necesaria y no debe ser suprimida. Es precisamente esta instrucción formal en torno a la literacidad lo que entenderemos por alfabetización disciplinar. Esta noción también aparece publicada con la denominación de alfabetización académica, pero lo relevante es que ambos conceptos aluden a la formación en prácticas de literacidad específicas de un área de conocimiento. Carlino (2014) explica qué es la alfabetización disciplinar (también llamada alfabetización académica), y señala la relevancia de distinguir este concepto del de literacidad:

> el proceso intencional de tratar de que alguien transforme su conocimiento para volverse partícipe y para poder ejercer esas prácticas letradas tiene que ver con la enseñanza, se trata de algo que no siempre ocurre espontáneamente y que requiere de una intervención docente. Por lo tanto, al conjunto de decisiones que se toman para enseñar esas prácticas letradas las denominaríamos alfabetización académica. La distinción [con el concepto de lieracidad] ayuda a evitar el supuesto de que la mera existencia de ciertas prácticas de lectura y escritura académicas alcanza para que los alumnos que se asoman a ellas puedan aprenderlas (p. 30).

De la cita anterior me interesa destacar con especial énfasis la idea de participación, porque es crucial cuando hablamos de la enseñanza de la literacidad disciplinar. Enseguida hablaré sobre una propuesta concreta para enseñar literacidad disciplinar que se basa precisamente en la participación.

Ford y Fordman (2006) proponen que para enseñar literacidad disciplinar se debe fomentar que los estudiantes participen en las actividades que realizan los especialistas de cada disciplina, aunque el problema es que no está del todo claro cuáles son las prácticas centrales que deberían llevarse al aula. Conocer y promover estas prácticas permitirá identificar qué efectos producen en los individuos y qué recursos obtienen de esas experiencias, también será posible analizar las disciplinas e identificar cómo se construye el conocimiento, así como la forma en la que se obtiene y expresa la autoridad disciplinar.

> En cualquier disciplina académica, el propósito de la práctica es construir conocimiento o, en otras palabras, decidir cuáles afirmaciones "cuentan" como conocimiento, distinguiéndolas de las que no lo hacen. Decidir qué cuenta como conocimiento implica autoridad, por lo tanto, la razón de ser de las prácticas académicas es saber cómo establecen autoridad disciplinar. Con respecto a las preocupaciones educativas, por lo tanto, las prácticas que establecen autoridad para decidir qué cuenta como conocimiento en las disciplinas son aquellas en las que deberán participar los estudiantes si su participación es auténtica y si han de aprender de qué se trata la práctica (Ford y Forman, 2006, p. 3, en inglés el original).

Este enfoque del aprendizaje, que busca comprender cómo se construye el conocimiento en las disciplinas y no solo construir conocimiento, no es nuevo, pero como señala Moje (2008a), ha sido difícil llevarlo al salón de clases. El elemento fundamental es

saber cuáles son las prácticas que se deben llevar al aula, lo que permitiría hacer adecuaciones a los currículos vigentes y posibilitaría que los estudiantes aprendieran una disciplina mediante la participación en sus prácticas de literacidad. Esta perspectiva se puede aplicar a cualquier disciplina y en todos los niveles educativos, pues no necesariamente se busca formar expertos en un área, sino promover aprendizajes profundos al llevar al aula las prácticas que llevan a cabo los especialistas cuando construyen conocimiento con la mediación de los textos.

Para conocer las prácticas de literacidad disciplinar que son esenciales en cada área de conocimiento es pertinente llevar a cabo investigación con los especialistas, pero no debemos olvidar que no se trata de hacer un catálogo de prácticas, sino que debemos determinar estrategias que nos posibiliten llevarlas a las aulas. Para lograr este propósito, conviene también indagar las prácticas didácticas, fundamentalmente para ver cómo se enseñan las disciplinas, si se promueve la participación de los estudiantes en prácticas de literacidad disciplinar y, de ser así, cómo se hace y qué resultados se obtienen. Estos dos matices de la investigación se relacionan con cada uno de los conceptos que expuse previamente, la literacidad disciplinar y la alfabetización disciplinar; además, implican enfoques distintos y ofrecen resultados complementarios. Carlino (2013) explica esta distinción de la siguiente forma:

> por una parte, se precisa indagar los modos de enseñar que propician el acceso de los alumnos a las culturas letradas de las diversas disciplinas. La investigación didáctica apunta así a caracterizar *las prácticas docentes*, las formas de organizar las interacciones en clase que favorecen el trabajo con los textos que han de producirse o comprenderse para aprender las asignaturas, las intervenciones de los profesores, etcétera, que facilitan la participación de los alumnos en las acciones retóricas típicas de cada materia […].
>
> Por otra parte, se requieren indagaciones de corte lingüístico y etnográfico, que describan y analicen *los discursos especializados y las prácticas con textos* en cada comunidad disciplinar. Si bien mantienen relaciones, ninguno de estos campos de investigación ni los conocimientos emergentes de ellos pueden reducirse a o derivarse del otro (pp. 372-373).

Características de la Lingüística y la relevancia de indagar sus prácticas. De acuerdo con las propuestas de Saussure (2008), "la materia de la lingüística está constituida en primer lugar por todas las manifestaciones del lenguaje humano" (p. 34). Aunque a primera vista puede parecer muy obvio afirmar que la Lingüística estudia el lenguaje, la realidad es que, para el común de la gente, no está claro quién puede ser considerado un lingüista, qué debe saber un lingüista, qué hacen quienes se dedican a esta disciplina, qué estudia la Lingüística o con qué propósito. Butragueño (2014) comenta cuáles son las concepciones que se suelen tener sobre la disciplina:

> Quizá no haya un solo estudiante de lingüística del que sus amigos no hayan creído que se dedicaba a una de estas dos actividades (si no es que a ambas): a) a ver qué está bien o mal dicho o escrito (¡con especial atención a la ortografía!) y b) a conocer muchas lenguas, así porque sí, pues cuantas más mejor. La consideración inmediata suele ser que estudiar "eso" no sirve para nada y que los profesionales del ramo son: a) un lujo o unos parásitos, según el humor (en el sentido antiguo de la voz), y ante todo b) unas personas que se dedican a actividades irrisorias e inútiles (sección ¿Para qué le sirve la lingüística a la gente?, párr. 2).

Parodi (2008c) también señala cuáles son las concepciones que se suelen tener de los lingüistas, y coincide con Butragueño en que comúnmente se les considera censores o políglotas. Añade que también se les ve como expertos capaces de producir, en lengua escrita u oral, textos de cualquier género y empleando cualquier registro y variedad de lengua que se requiera. Pero estas concepciones no son adecuadas, pues si lo fueran, sostiene Parodi, "se puede decir que muchos hablantes/escribientes podrían calificar como lingüistas" (p. 137), cuando en realidad no lo son. Bernárdez (2010) considera que los lingüistas se caracterizan por compartir un interés en el estudio del lenguaje y de las lenguas, pero también porque han "recibido una formación especializada para estudiar tales temas" (párr. 2). Parodi (2008c) no considera que ser lingüista implique necesariamente haber recibido una formación especializada: "para ser lingüista no existe necesariamente una habilitación por medio de un título profesional [...]. [El lingüista] es alguien que ha llegado a detentar, por experiencia, capacidad y logros, una competencia dentro de un área específica de conocimientos" (p. 139). Entonces, desde su punto de vista, el lingüista se hace y se caracteriza más por sus conocimientos que por su formación, así que ser lingüista en la actualidad

> impone un conocimiento de las problemáticas acerca del lenguaje, tales como su naturaleza, su especificidad, su evolución, su asiento biológico […]. Desde un tremendo reino de posibilidades, el lingüista es libre para elegir un dominio, un área de interés, en el cual profundizará y a la cual convertirá en su especialización […]. El lingüista en el siglo XXI no debe enarbolar exclusivamente la bandera de la normativa, de los prescriptivismos. Este investigador debe ser una persona que se plantea interrogantes, que pretende resolver problemas de la vida cotidiana, que observa los diversos planos del lenguaje y de las lenguas para buscar explicaciones. Se cultiva así una línea de investigación y una reflexión crítica (Parodi, 2008c, pp. 139–140).

Ésas son las perspectivas sobre lo que es un lingüista, pero aún resta saber más sobre la naturaleza de la disciplina. Widdowson (2003) señala que la Lingüística no necesita una justificación, que no es necesario explicar para qué sirve o encontrarle usos prácticos o beneficios directos que pueda ofrecer a las personas. Desde su punto de vista, esto se debe a que, "como otras disciplinas, la Lingüística es una indagación intelectual, una búsqueda de explicaciones, y esa es una justificación suficiente" (p. 75, en inglés el original). No obstante, Butragueño (2014) considera que sí vale la pena difundir qué hace y para qué sirve esta disciplina, específicamente para evitar malentendidos. Veámoslo entonces, partiendo de las cuestiones más específicas que son estudiadas por esta disciplina.

La *Linguistic Society of America* (Sociedad Americana de Lingüística) publicó un folleto (Macaulay y Syrett, s. f., recuperado el 8 de noviembre de 2015) en el que explican a los estudiantes universitarios qué podrían aprender si optan por especializarse en Lingüística:

> aprenderás sobre muchos aspectos del lenguaje humano, incluyendo sonidos (Fonética, Fonología), palabras (Morfología), oraciones (Sintaxis) y significados (Semántica). Puede implicar el estudio de cómo las lenguas cambian con el tiempo (Lingüística histórica); cómo el lenguaje varía de una situación a otra, un grupo a otro y de un lugar a otro (Sociolingüística, Dialectología); cómo la gente usa el lenguaje en su contexto (Pragmática, Análisis del discurso); cómo modelar aspectos del lenguaje (Lingüística computacional); cómo las personas adquieren o aprenden una lengua (la adquisición del lenguaje), y cómo la gente procesa el lenguaje (Psicolingüística, Lingüística experimental).

> […] Los programas [académicos] pueden centrarse en un idioma o grupo de idiomas en particular; en cómo el lenguaje se relaciona con cuestiones históricas, sociales y culturales (la Lingüística antropológica); cómo se enseña la lengua en un salón de clases o cómo los estudiantes aprenden el lenguaje (Lingüística aplicada), o las conexiones entre Lingüística y Ciencia cognitiva (p. 2, en inglés el original).

La lista de posibilidades que se presenta en la cita anterior, aunque es extensa, no es exhaustiva. El campo de la Lingüística es aún más amplio y esta es una de las causas por las que la disciplina es compleja, mas no la única. Puedo mencionar tres factores más. El primero de ellos es que la Lingüística tiene por objeto de estudio al lenguaje, pero al mismo tiempo, el lenguaje es una herramienta, que sirve no solo para enseñar y aprender los contenidos disciplinares que le son propios a esta disciplina, sino para que el ser humano se comunique, se desenvuelva en muchos ámbitos de la vida cotidiana, escolar y profesional, y para que aprenda contenidos de otras áreas. En palabras de Carlino (2003), "alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta solo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber" (p. 411). El lenguaje es tan importante que la UNESCO (s. f., recuperado el 7 de julio de 2015) señala que "la alfabetización es un derecho humano fundamental y constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por su capacidad de transformar la vida de las personas, la alfabetización resulta esencial para el desarrollo humano y social" (párr. 1). El acceso a este derecho elemental posibilita que las personas participen en la esfera social, política, económica y cultural.

En segundo lugar, de acuerdo con Parodi (2008c), las "definiciones [de Lingüística] resultan exageradamente abarcadoras e involucran una cantidad de conocimientos que difícilmente, en la actualidad, un estudioso puede dominar con suficiente profundidad" (p. 138). Además de la cantidad de conocimientos, la disciplina se vuelve complicada porque la mirada que los especialistas en Lingüística tienen sobre su objeto de estudio se ha hecho más compleja y porque cada vez más "esferas se van haciendo parte de la perspectiva desde la que el investigador pretende focalizar el objeto de indagación" (Parodi, 2008c, p. 142). Esta amplitud en la perspectiva significa que no hay una única corriente teórica, enfoque o método para observar un fenómeno concreto; en cambio, sostiene Parodi, "el reto actual para el científico del lenguaje es afrontar la diversidad y ser capaz de no diluirse completamente en un intento de buscar consensos" (p. 145). Esto puede llegar a resultar enriquecedor para la

Lingüística, aunque al mismo tiempo aumenta las confusiones sobre lo que es la disciplina. Bernárdez (2010) critica este exceso de perspectivas: "no somos muchos pero a veces parecemos millones porque cada cual quiere tener su propia marca […]. Esa loca diversidad hace que mucha gente no nos tome demasiado en serio" (párr. 3).

Finalmente, la Lingüística es compleja porque "tiene conexiones muy estrechas con varias ciencias, unas que le dan datos, otras que se los toman. Los límites que la separan de ellas no siempre se ven con claridad" (Saussure, 2008, p. 34), pero esos límites existen, y la Lingüística es una disciplina con valor propio. Como afirma Bernárdez (2010):

> [aunque] el interés por el lenguaje nos acerca a muchas otras gentes: escritores, psicólogos, psiquiatras, semióticos, ingenieros de telecomunicaciones, arqueólogos, historiadores, comunicadores, filósofos, traductores, políticos... La diferencia es lo que hacemos los lingüistas y no suelen hacer los demás interesados por el lenguaje, y la forma en que lo hacemos, así como los conocimientos especializados de que disponemos, como cualquier profesional (párr. 2).

El estudio del lenguaje es entonces complejo y rico. Por esto último, quienes se adentran en él pueden aspirar a una diversidad de empleos. El folleto que referí previamente de la *Linguistic Society of America* (Macaulay y Syrett, s. f., recuperado el 8 de noviembre de 2015) expone algunas posibilidades, las cuales sintetizo a continuación:

- Industria computacional, por ejemplo, en inteligencia artificial y reconocimiento de voz.
- Educación, como en el diseño de material didáctico, formación docente, diseño de evaluaciones, investigación educativa o diseño de estrategias para enseñar efectivamente la lengua en comunidades específicas.
- Enseñanza de segundas lenguas (lo cual puede requerir formación adicional).
- Profesor universitario en diversos departamentos, como Lingüística y Filosofía.
- Traductor o intérprete.
- Industria editorial, escritor técnico, publicidad o periodismo.
- Áreas especializadas, como elaboración de diccionarios, documentación lingüística, Lingüística forense o entrenador de actores (pronunciación o entonación).

Como puede verse, un ámbito laboral importante para una persona que se ha especializado en Lingüística es la educación, en distintas áreas y niveles. En el caso de México, destaca que la enseñanza explícita del lenguaje forma parte del currículo de todos los niveles

educativos y, aunque las asignaturas que se imparten con relación en este tema tienen una naturaleza multidisciplinaria, los lingüistas tienen un papel central en la estructuración del currículo en México y en el diseño de materiales didácticos de diferentes niveles educativos. Por ejemplo, los especialistas en Sociolingüística han colaborado en la elaboración de los libros de texto gratuitos de las materias de español (Barriga Villanueva, 2010).

A pesar de que su papel es relevante, "la lingüística, como ciencia, es todavía una disciplina joven en México" (Lara, 2001, p. 3). Muestra de ello es que hay pocos programas de licenciatura que se especializan en Lingüística. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, s. f.-a, recuperado el 6 de junio de 2016), en el ciclo 2014-2015 solo había tres programas de licenciatura en Lingüística, cuatro licenciaturas en Lingüística aplicada y tres licenciaturas en Lingüística Antropológica; de ellos, uno se ofrecía en una institución privada y los demás en instituciones públicas. El resto de los programas, a nivel nacional, que abordan el estudio del lenguaje, no se especializan en Lingüística. Puede ocurrir que esta disciplina sea un eje disciplinar, como ocurre con las licenciaturas en lengua y literatura; que toquen aspectos muy específicos de la disciplina, como Neurolingüística o terapia del lenguaje, o que abarquen cuestiones más amplias, como Ciencias del lenguaje. En el mismo ciclo escolar, 2014-2015, hubo nueve programas de posgrado específicamente de Lingüística o Lingüística aplicada, además de otros programas que tocaban el estudio del lenguaje como complemento o únicamente algún aspecto puntual, como Lingüística Indoamericana o especializada en la enseñanza de inglés o de español (ANUIES, s. f.-b, recuperado el 6 de junio de 2016). De estos programas de posgrado, en noviembre de 2015 había diez inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC): tres doctorados y dos maestrías en Lingüística; un doctorado y tres maestrías en Lingüística aplicada; además de una maestría en Lingüística hispánica (CONACYT, s. f., recuperado el 28 de enero de 2016).

A pesar de que es una disciplina relativamente reciente y que, en comparación con la cantidad de programas de otras áreas, aún hay poca oferta en el país, destaca que "ha venido madurando cuantitativa y cualitativamente la lingüística en México […]. Publicaciones, congresos y proyectos han crecido exponencialmente, y, en general, las investigaciones y las aplicaciones son más amplias, profesionales y penetrantes" (Butragueño, 2014, sección Desarrollo de la lingüística en México, párr. 3).

Propósito del estudio

Recapitulando lo dicho hasta ahora puedo afirmar que: (1) las habilidades de lectura y escritura son distintas en función de las situaciones concretas en las que se llevan a cabo; (2) las disciplinas académicas conllevan prácticas de literacidad especializadas y participar en ellas implica no solo tener conocimientos, sino también construir cierta identidad; (3) estas prácticas de literacidad disciplinar deben ser enseñadas con un proceso intencionado y especializado para cada disciplina; (4) dada la relevancia que tiene el objeto de estudio de la Lingüística, el impacto que pueden tener sus especialistas y las características de esta disciplina con relación a sus formas particulares de generar y organizar el conocimiento, conviene conocer y enseñar sus prácticas de literacidad.

Tomando en cuenta lo anterior puedo señalar el propósito de esta investigación, que es conocer cuáles son las prácticas de literacidad de una disciplina en particular, la Lingüística, que lleva a cabo un grupo de especialistas y cómo es que enseñan esas prácticas en dos entornos académicos formales, uno de licenciatura y otro de posgrado. Para alcanzar este propósito es necesario describir las perspectivas que estudiantes y profesores tienen sobre la Lingüística como su campo de estudio; las identidades que los estudiantes llevan al aula y las que construyen en las clases; el tipo de conocimiento que los docentes enfatizan al impartir sus clases; los recursos que los estudiantes requieren para participar en las actividades formativas y las actividades que estudiantes, docentes y profesores-investigadores llevan a cabo.

Preguntas de investigación. La pregunta que busqué responder con esta investigación en la siguiente:

¿Cuáles son las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar en las que participan estudiantes y profesores del área de Lingüística a nivel licenciatura en la UABC y a nivel posgrado en la UAQ?

Para responder esta cuestión, planteé las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuál es la concepción sobre la Lingüística como campo de estudio que tienen los profesores y los estudiantes de los niveles académicos estudiados?

2. ¿Qué identidades construyen los estudiantes del nivel superior con su participación en las prácticas de alfabetización disciplinar que se llevan a cabo en las asignaturas de Lingüística?
3. ¿Cuál es el tipo de conocimiento que privilegian los docentes al impartir materias de Lingüística en el nivel superior?
4. ¿Qué recursos necesitan los estudiantes del nivel superior para participar en las prácticas disciplinares que se llevan a cabo en las asignaturas de Lingüística?
5. ¿Cuáles son las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística en las que participan docentes y estudiantes del nivel superior?
6. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística que se llevan a cabo en licenciatura y en posgrado?

Objetivos de investigación. El objetivo general de esta investigación es:

Analizar las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar en las que participan estudiantes y profesores del área de Lingüística a nivel licenciatura en la UABC y a nivel posgrado en la UAQ.

A fin de alcanzar este propósito general, trabajé con los siguientes objetivos específicos:

1. Comparar la concepción sobre la Lingüística como campo de estudio que tienen los profesores y los estudiantes de los niveles académicos estudiados.
2. Analizar las identidades que construyen los estudiantes con su participación en las prácticas de alfabetización disciplinar que se llevan a cabo en las asignaturas de Lingüística.
3. Analizar el tipo de conocimiento que privilegian los docentes al impartir materias de Lingüística en el nivel superior.
4. Describir los recursos que necesitan los estudiantes del nivel superior para participar en las prácticas disciplinares que se llevan a cabo en las asignaturas de Lingüística.
5. Describir las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística en las que participan docentes y estudiantes del nivel superior.
6. Identificar las similitudes y diferencias que hay entre las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística que se llevan a cabo en licenciatura y en posgrado.

Justificación, alcances y limitaciones

Previamente cité a Carlino (2013) para señalar la necesidad de indagar tanto "*los discursos especializados y las prácticas con textos* en cada comunidad disciplinar" (pp. 372-373), como las formas en las que se enseñan las prácticas propias de las disciplinas en los entornos académicos formales. Este planteamiento es precisamente lo que justifica esta investigación, pero cobra especial relevancia debido a que es poca la investigación que hay en relación con estos temas.

En México esta es una perspectiva relativamente nueva. Destaca en particular el trabajo del cuerpo académico de Trayectorias de formación de la BUAP, quienes investigan las prácticas propias de los científicos que se forman en doctorados de laboratorio, como Física, ciencia e ingeniería de materiales, y Fisiología (Carrasco Altamirano y Kent Serna, 2011; Dardón, Ponce Carrillo y Morales Mejía, 2015; Gutiérrez Sánchez, Carrasco Altamirano y Kent Serna, 2012; Mata Santel, Tentle López y Carrasco Altamirano, 2012). En otros contextos los trabajos publicados giran en torno a identificar cuáles son las prácticas de disciplinas concretas y cómo enseñarlas, por ejemplo, en el caso de Historia (Wineburg, 1991); también los hay que comparan las prácticas de diversas disciplinas (Shanahan, Shanahan y Misischia, 2011), y en el caso de lengua hay trabajo sobre las prácticas en inglés como primera lengua (Christie, 2001; Christie y Macken-Horarik, 2011; Peskin, 1998) o como lengua extranjera (Braine, 2002). Describiré más adelante este tipo de trabajos, en el capítulo de revisión de antecedentes, de momento lo que me interesa resaltar es que, aunque sí hay investigaciones sobre otras disciplinas, lo que he encontrado sobre lenguaje se centra en la enseñanza de lenguas y no en Lingüística como disciplina.

Centrar la atención específicamente en Lingüística es relevante por la naturaleza misma de la disciplina. Previamente señalé algunas de sus características, haciendo énfasis en aquellas que hacen que esta disciplina sea amplia y compleja. Un aspecto más a tomar en cuenta, y sobre el que profundizaré en el marco teórico, es que, aunque esta disciplina se puede vincular con las Ciencias Sociales, también

> se mueve en el terreno de las humanidades de manera obvia, dado su objeto de estudio, y sus problemas guardan relación con la filosofía, la psicología, la pedagogía, la sociología y con la historia; sus métodos, por otra parte, son afines en bastantes

dimensiones a los de las llamadas ciencias naturales (Butragueño, 2014, sección Campo de estudio de la lingüística, párr. 5).

En términos generales, las disciplinas vinculadas con las Ciencias Sociales y con las Humanidades sufren cierto desprestigio o desvalorización. Para ilustrar esta afirmación retomo lo que expone Castaños-Lomnitz (2008) en una publicación que coordinó, la cual sintetiza las voces de científicos de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, de las principales instituciones Mexicanas de educación superior, con relación al estado que tienen en el país estas áreas de conocimiento. Las principales ideas que se exponen, son las siguientes:

- Las Ciencias Sociales y las Humanidades tienen escaso reconocimiento en México, no son prioritarias, no se entiende su importancia ni el porqué de su existencia, se les ve como subvaluadas y con poca aplicabilidad, así que son relegadas por las ciencias duras, las cuales tienen una mayor aplicación y generan productos tangibles (como patentes o vacunas, y artículos científicos publicados en revistas internacionales de alto impacto), por lo que reciben más recursos.
- Los científicos sociales no encuentran dónde proyectar sus avances, pues no hay un proyecto de nación que les permita aplicar sus conocimientos.
- Las políticas de CONACyT hacen que decaigan las Ciencias Sociales, sobre todo por las injusticias de un sistema de evaluación creado por y para científicos de otras disciplinas.

En este mismo sentido, Cortina (2013) presenta tres argumentos expuestos por Kagan para explicar lo que denomina el *declive de las Humanidades*: (1) se pierde el "sentido de la profesionalidad cuando los postmodernos argumentan que cualquier persona puede filosofar, escribir una novela, una historia, una biografía, hacer aguda crítica filológica o interpretar acontecimientos históricos sin necesidad de haber adquirido conocimientos específicos de las humanidades" (p. 211); (2) el hecho de que los científicos sociales y especialmente los neurocientíficos intenten explicar los temas que son propios de las Humanidades, con el argumento de que "las 'verdaderas' medidas de la percepción, la memoria, el pensamiento y la emoción son los perfiles cerebrales, no los informes de conducta o verbales" (p. 212); y (3) que las Humanidades reciben menos recursos económicos, con los argumentos falaces de que no son rentables y que requieren una mínima cantidad de recursos porque no utilizan muchos equipos ni instrumentos.

Como la Lingüística colinda con las Ciencias Sociales y con las Humanidades, el panorama que he expuesto no la coloca en una posición favorable. De hecho, esta desvalorización puede ser una explicación para la afirmación que expuse en una sección anterior de este mismo capítulo, con relación a que el común de la gente no sabe qué es la Lingüística ni a qué se dedican quienes se especializa en ella (Butragueño, 2014). Más aún, con este panorama cobra sentido la afirmación que hacen Rascón y Castaños-Lomnitz (2008) sobre el papel de esta disciplina en el país: "la lingüística está muy desaprovechada en México, además de que hay muchas lingüísticas: no hay una sola" (p. 186).

Parodi (2008c) coincide con esta perspectiva. Él identifica que la Lingüística sufre cierto desprestigio y que algunos científicos de otras disciplinas consideran que los lingüistas no hacen investigaciones con rigor científico y que por eso no pueden ser considerados como científicos; no niega que haya fallas, pero afirma que también hay trabajo bien hecho que requiere mejor difusión.

> De una parte, estimo que existe cierta idea que tiende a la no valoración de nuestros aportes. Entramos así al asunto del prestigio de los estudios lingüísticos en los entornos científicos. Sin lugar a dudas se constituye en una cuestión de valoración social de la lingüística y sus ramas […].
>
> Un asunto aún más grave, es que existe una cierta tendencia a construir una imagen equívoca del lingüista. Hay quienes estiman que el lingüista no aportaría decididamente a la resolución de problemas contingentes. Se argumenta que el conocimiento que aportamos es excesivamente encapsulado y poco pragmático o escasamente útil. Se articula así una visión del lingüista como un estudioso que tiende a privilegiar sistemas excesivamente conservadores y que parecen poco o nada innovadores y carentes de vanguardismo. En mi opinión, muy posiblemente el lingüista más tradicional no ha logrado dar respuestas suficientes a ciertas demandas sociales o no lo ha hecho con la claridad requerida […]. Estimo que lo que ha sucedido aquí es que, en parte, nosotros mismos no hemos sido capaces de mostrar la utilidad y el potencial del estudio del lenguaje y de las lenguas particulares. Por una parte, desde esquemas empíricos apoyados en ciencias experimentales que brinden datos robustos y, por otra, desde desarrollos que privilegien el componente de transferencia tecnológica, pero a la altura de los vertiginosos cambios (p. 141).

Los aportes de la Lingüística son valiosos, y no solo para sí misma, sino por el impacto y la relación que tiene con otras áreas de conocimiento, como Neurociencias, Biología, Psicología, Ciencias forenses, Ciencias computacionales, Antropología, Sociología, Filosofía, Educación, Ciencias de la salud, entre otras. Es tanta su relación con otras disciplinas, que Parodi (2008c) propone que el lingüista del siglo XXI debe tener un enfoque multidimensional:

> busco que la lingüística se trascienda a sí misma, para que no sea trascendida. En este sentido, la lingüística puede y debe ser capaz de dar un salto monumental o sucumbirá y será absorbida por otras disciplinas que, con aparatos empíricos soberbios, se han venido haciendo robustas y han ido paulatinamente incorporando dimensiones de su incumbencia (p. 142).

Visto de esta manera, conviene trabajar con las prácticas propias de la Lingüística como disciplina científica, pues, aunque aquí no haré una defensa de su valía, si expondré características de quienes la estudian y de quienes ya son especialistas en ella, lo que permitirá conocerla y comprenderla más, contribuyendo así a la difusión de sus métodos y aportes.

Específicamente opté por investigar las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística en el nivel superior porque, aunque la formación disciplinar podría empezar antes de la universidad (Moje, 2008a), el currículo no está diseñado de esa manera; es decir, no hay formación disciplinar de Lingüística en la educación básica o media superior, así que es necesario partir de la educación universitaria. En cuanto al posgrado, este es un nivel educativo especialmente relevante para las investigaciones sobre prácticas de literacidad disciplinar, porque en este nivel se busca "la profundización de conocimientos y competencias en un área o disciplina del saber" (Sánchez Maríñez, 2008, p. 332), sin importar si se trata de un programa profesionalizante o centrado en la generación de conocimiento. Y dentro del posgrado, el doctorado es el nivel en el que la especialización de profesores y estudiantes llega a ser mayor, pues ese tránsito es lo que permite que, ante los ojos de la comunidad académica, se pase de ser aprendiz a ser colega, según señalan Carrasco y Kent (2011). A esto los autores añaden que

> el doctorado es el nivel formativo clave reconocido por la comunidad científica y se caracteriza por la exigencia de producción académica original en el campo disciplinario […]. [Es el espacio en el que se da] la *construcción de la autoría*, en el

> supuesto de que sólo convirtiéndose en autores reconocidos por sus pares científicos es que los aprendices construyen su reputación (p. 1228).

Luego de establecer que indagaría las prácticas de literacidad disciplinar de Lingüística en licenciatura, maestría y doctorado, evalué la oferta académica de la región y seleccioné dos universidades distintas, ubicadas en ciudades diferentes, para llevar a cabo el trabajo de campo. En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) trabajé lo correspondiente al nivel licenciatura, mientras que el trabajo con posgrado lo llevé a cabo en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Con toda la información recolectada en cada contexto fue posible analizar las características de las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística en las que participan los estudiantes y los profesores observados. También fue posible identificar las similitudes y diferencias que hay en los dos contextos analizados. Este es el alcance de esta investigación.

En cuanto a las limitaciones debo hacer dos señalamientos. Primero, que centré el trabajo etnográfico en las aulas, por lo que tengo elementos, a partir de diferentes técnicas de recolección de datos, para describir y analizar la práctica docente de los profesores que participaron en este estudio, es decir, sus prácticas de alfabetización académica y disciplinar; en cambio, para describir las prácticas de literacidad disciplinar y académica en las que participan los docentes y los estudiantes parto únicamente de lo que señalaron en las entrevistas y no lo triangulo con otra fuente de datos. Esto se debió a las posibilidades de acceso y a los tiempos del proyecto de investigación, así que constituye una limitación a tener en cuenta. En segundo lugar, que, por tratarse de una indagación de corte cualitativo, que contó con un reducido número de participantes y que llevé a cabo en dos contextos concretos, no es posible hacer generalizaciones sobre los resultados; no obstante, ofreceré elementos para que los interesados puedan establecer comparaciones con otros contextos o replicar la indagación.

Estructura del trabajo

Este documento consta de seis capítulos adicionales a este. En los capítulos dos y tres presento la revisión de antecedentes y teórica que da sustento al trabajo de investigación. El capítulo dos es una síntesis de trabajos empíricos, cuya revisión sirvió para tomar decisiones sobre el diseño de este trabajo. Específicamente presento investigaciones relacionadas con tres ejes: (1) tránsito de novatos a expertos, (2) enseñanza de la literacidad disciplinar y (3)

conocimiento pedagógico de contenido. El capítulo tres es el marco teórico y en él profundizo en tres ejes temáticos: (1) literacidad, (2) tres conceptos relacionados: identidad, conocimiento y aprendizaje, y (3) disciplinas científicas.

El capítulo cuatro es la descripción del método. Ahí especifico quiénes fueron los participantes y en qué contextos recolecté datos, cuál fue el método que seguí y cuáles fueron los resultados del trabajo de campo que realicé. Igualmente, señalo con qué criterios logré que el trabajo tuviera credibilidad y cómo garanticé el trato ético con los participantes. Finalmente, preciso cuál fue el procedimiento para analizar y presentar los datos recolectados.

En los capítulos cinco y seis presento los resultados del trabajo de investigación. En el primero de ellos, el cinco, describo los diferentes contextos que formaron parte de este estudio, para lo que expongo las características de las facultades, programas académicos y asignaturas, así como de los estudiantes, profesores y coordinadores que participaron. Cierro este capítulo estableciendo comparaciones entre los programas académicos, los participantes y los diferentes cursos observados. El capítulo seis contiene la parte interpretativa y analítica los resultados, además de descripciones a manera de relato etnográfico, la discusión con la teoría y la identificación de nuevas preguntas de investigación. Está organizado con base en cinco preguntas analíticas: (1) ¿qué es la Lingüística?, (2) ¿cuáles son las prácticas de literacidad y de alfabetización vinculadas con Lingüística?, (3) ¿cuáles son las identidades de los estudiantes?, (4) ¿cómo se enseña Lingüística en las asignaturas de licenciatura y posgrado? y (5) ¿es posible llevar a las aulas las prácticas de la Lingüística para fomentar alfabetización académica y disciplinar?

En el capítulo aparecen las conclusiones del trabajo de investigación. Ahí doy respuesta puntual a las preguntas de investigación y hago señalamientos sobre hallazgos y reflexiones sobresalientes que se derivan del trabajo de investigación.

Finalmente, incluyo apéndices con información complementaria: extractos de los planes de estudio de los programas que formaron parte de este estudio, el formato de las cartas de consentimiento informado que firmaron profesores y estudiantes, las guías que sirvieron para hacer las observaciones y las entrevistas, y los cuestionarios que apliqué a los estudiantes.

Capítulo 2. Revisión de antecedentes

Este capítulo constituye la revisión de trabajos empíricos relacionados con el tema de investigación que aquí abordo. Incluyo trabajos en torno a tres ejes fundamentales: (1) propuestas derivadas del trabajo filosófico y empírico para explicar el tránsito de novatos a expertos en cuanto a la adquisición de conocimientos y habilidades; (2) corrientes teórico-metodológicas que han servido para la enseñanza de la literacidad disciplinar, y (3) investigaciones actuales que retoman el concepto de conocimiento pedagógico de contenido. Este ejercicio de recuperación no pretende ser exhaustivo, su propósito se limita a presentar estudios ilustrativos, a fin de justificar de mejor manera las elecciones hechas en este trabajo de indagación.

Distribución del conocimiento

Schutz (2003a) afirma que el conocimiento tiene un origen social y se distribuye socialmente. Esto quiere decir, por un lado, que la mayor parte de lo que una persona sabe le ha sido transmitido por otras personas, sobre todo usando para ello el lenguaje. Por otro lado, lo que se conoce y cómo se conoce también es diferente entre individuos, así que "yo soy un 'experto' en un campo limitado y 'lego' en muchos otros" (p. 45). Saber cómo se distribuye el conocimiento es parte fundamental del conocimiento mismo, pues partiendo del "simple hecho de que no sé todo lo que saben mis semejantes, y viceversa" (Berger y Luckmann, 2003, p. 65), será posible identificar qué se debe saber para resolver un problema y quién puede saberlo, en caso de que el propio individuo no posea el conocimiento necesario. De esta manera, una persona será lega para resolver las situaciones que le son poco familiares y podrá ser experto en aquellas cuestiones que se relacionan con su vida práctica inmediata, sabrá que ciertos procedimientos o medios conducirán a ciertos fines, aunque no sepa a fondo el funcionamiento de esos procedimientos. Por ejemplo, no es necesario saber sobre las leyes de la mecánica para conducir un automóvil, pero sí hace falta saber que un mecánico, y no un médico, es la persona indicada para reparar un auto descompuesto (Schutz, 2003b).

Estas nociones son relevantes porque permiten inferir que un estudiante de cualquier nivel puede ser experto en ciertos dominios y novato en otros, lo mismo que puede ocurrir con un profesor o un investigador con amplia trayectoria, que no serán expertos en todos los

dominios. Y más aún, se puede suponer que la división no tiene por qué ser dicotómica, sino que admite más niveles. En este sentido fue que, para los fines de sus investigaciones, Schutz (2003b) construyó tres tipos ideales de individuos, en relación con el nivel de conocimiento en un dominio, y los nombró de la siguiente forma: experto, hombre común y ciudadano bien informado.

> El conocimiento del experto se limita a un campo restringido, pero dentro de él es claro y nítido. Sus opiniones se basan en afirmaciones fundamentadas; sus juicios no son meras conjeturas ni suposiciones vagas.
>
> El hombre común tiene conocimiento funcional de muchos campos que no son necesariamente coherentes entre sí; un conocimiento de recetas que indican cómo obtener, en situaciones típicas, resultados típicos por medios típicos […]. El ciudadano bien informado […] [busca] llegar a opiniones *razonablemente fundamentadas* en campos que, según sabe, tienen para él interés por lo menos mediato, pero no se relaciona con su propósito a mano (p. 121-122).

Una misma persona puede tener características de los tres tipos ideales previamente descritos, pero cada uno aparecerá en diferentes ámbitos de conocimiento. Según el tipo que sea en una situación dada, una persona tendrá actitudes diferentes con respecto al conocimiento y a otras personas: el experto sabrá que solo otros expertos podrán comprender los tecnicismos de su área de conocimiento; el hombre común sabrá identificar que necesita ayuda y dejará en manos de un experto la solución de un problema, mientras que el ciudadano bien informado tendrá la capacidad de decidir quién es el experto adecuado para ayudarlo, e incluso tendrá elementos para juzgar las opiniones de varios expertos.

La propuesta que hace Schutz no es la única tipología con la que se puede caracterizar el nivel de conocimiento. En 1986 los hermanos Dreyfus publicaron un modelo de cinco pasos con el que explicaban cómo es que un novato se convierte en experto (Dreyfus y Dreyfus, 2000). El interés de estos investigadores era aplicar sus hallazgos sobre la adquisición de habilidades en adultos humanos a su trabajo con inteligencia artificial, así que no se centraron en las habilidades que se adquieren mediante ensayo y error, sino que tomaron en cuenta el aprendizaje mediado por la instrucción. A continuación, describo cada una de esas etapas y presento un ejemplo de la vida cotidiana: el manejo de un auto estándar. Todo esto tiene como base una actualización del modelo, publicada por Dreyfus (2004).

- Nivel 1: novato (*novice*). El instructor segmenta la tarea en características libres de contexto que el aprendiz pueda reconocer, con ellas formula reglas y, al seguirlas, el aprendiz cumple la tarea, aunque lo hace de forma pobre.
    - Se puede seguir la regla de cambiar la velocidad cuando el velocímetro señale cierto número, pero si no se mete el cambio a tiempo, el auto podría detenerse y el aprendiz no podrá evitar esto solo siguiendo las reglas.
- Nivel 2: novato avanzado (*advanced beginner*). Gracias a la experiencia se identifican nuevos aspectos situacionales, o vinculados con el contexto, que son relevantes para el dominio que se busca aprender. Así se adquieren máximas y aplicarlas requiere cierta comprensión del dominio.
    - Al vincular las reglas con las máximas, que fueron adquiridas a través de la experiencia, se pueden identificar los sonidos del motor que indican la necesidad de hacer el cambio de velocidad en el auto.
- Nivel 3: competente (*competence*). Con más experiencia resulta abrumadora la cantidad de elementos que se deben aprender y seguir, así que el individuo debe aprender, por instrucción o experiencia, qué elementos del dominio son relevantes y cuáles deben ser ignorados. Esto implica tomar decisiones razonadas en cada situación sobre qué plan o perspectiva se debe adoptar, lo que conlleva un involucramiento emocional. El aprendiz se sentirá responsable por sus elecciones y sentirá orgullo o fracaso por el resultado.
    - Si el conductor debe tomar una curva peligrosa para salir de una vía rápida tendrá que considerar las reglas que sabe para determinar si la velocidad a la que va es adecuada; si no es así, tiene que decidir qué hacer y, como consecuencia de su elección, podría sentirse aliviado o atemorizado.
- Nivel 4: hábil/profesional (*proficiency*). El aprendiz reconocerá instantáneamente qué debe hacer y solo invertirá tiempo en determinar cómo lograr su propósito. Reproducirá las experiencias que han sido positivas e inhibirá las que no fueron exitosas; determinará sus metas con base en una discriminación de la situación y decidirá qué hacer siguiendo las reglas y las máximas.
    - En la misma situación que se describió previamente el conductor ya no invertirá tiempo en determinar si va o no a la velocidad adecuada, lo podrá intuir gracias a

su experiencia. De esta manera, se concentrará solo en decidir qué hacer al respecto, así que tendrá más posibilidades de tomar la curva de manera segura.

- Nivel 5: experto (*expertise*). Gracias a que el individuo posee un amplio repertorio de situaciones discriminantes, ahora ya sabe de inmediato, por intuición, qué hacer y cómo hacerlo en cada situación, ya que las posibilidades están interiorizadas.
    - El conductor sabe cómo desempeñarse sin necesidad de calcular, comparar o pensar en las posibles alternativas.

Tomar en cuenta la gradación en cuanto al nivel de conocimiento o habilidades que posee una persona en relación con un dominio particular puede ser un factor relevante para la investigación de la literacidad. Peredo Merlo (2012) lo ilustra con un trabajo de indagación llevado a cabo en el contexto de un programa de doctorado en la Universidad de Guadalajara, el cual buscaba analizar las prácticas de lectura relacionadas con la construcción del objeto de estudio de los proyectos de tesis de los estudiantes. Para la recolección de datos llevó a cabo las siguientes técnicas: (1) aplicación de una encuesta a los profesores; (2) observación de situaciones de enseñanza: las clases de los primeros dos semestres, las sesiones de tutoría individuales entre los estudiantes y sus tutores, y los coloquios en los que se presentaban avances, y (3) entrevistas con estudiantes, recién egresados y profesores. Como resultado fue posible caracterizar las prácticas de los estudiantes según el modelo de adquisición de habilidades desarrollado por los hermanos Dreyfus. Esta clasificación consideró, entre otros aspectos, el dominio de los conocimientos propios de la disciplina; las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes; el uso de la información en la redacción de reportes y avances; la dependencia hacia sus tutores para definir qué, cómo y para qué hacerlo, así como la capacidad de los estudiantes para dialogar con sus tutores. Además de analizar a los estudiantes, se identificaron las demandas de los tutores en cuanto a los aprendizajes esperados, lo que reveló una desconexión con respecto a las habilidades que tienen los estudiantes. El trabajo concluye con recomendaciones para superar la brecha entre las habilidades reales de los estudiantes y las expectativas de los docentes.

Enseñanza de la literacidad

El segundo aspecto que considero en esta revisión de antecedentes está vinculado más estrechamente con la literacidad, ya que incluye dos formas en las que esta ha sido investigada y enseñada: (1) promover la participación en prácticas disciplinares y (2) enseñar

las características de los géneros textuales desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos. La selección de estos dos enfoques en particular obedece a su relevancia como antecedentes de este trabajo de indagación.

Participación en las prácticas de la disciplina. Antes de abordar el punto específico de la participación en prácticas de la disciplina, es conveniente tocar el tema del enfoque experto-novato, que es una perspectiva metodológica para acercarse a la investigación de la literacidad. Comenzaré precisamente con este tema.

***Enfoque experto-novato*.** La relación entre expertos y novatos es un antecedente importante en el estudio de la literacidad. Shanahan y Shanahan (2012) describen de la siguiente forma este enfoque de investigación:

> Los individuos que son particularmente competentes en una cierta habilidad, como la literacidad en una disciplina en particular, son identificados. Luego, se les pide a estos expertos que realicen la actividad (por ejemplo, la lectura de un texto de ciencias) mientras piensan en voz alta. Los individuos menos calificados, tal vez los estudiantes de la disciplina, son observados de la misma manera, y se identifican las diferencias. Una variación de ese enfoque es comparar los desempeños relativos de expertos de diferentes campos de estudio [...]. Se ha recorrido un largo camino para establecer la idea de que los expertos de las disciplinas leen de manera diferente a los principiantes en sus campos e, igualmente importante, lo hacen diferente a los expertos de otros campos (p. 13, en inglés el original).

El ejemplo emblemático de este tipo de estudios es el trabajo realizado en Estados Unidos por Wineburg (1991) sobre Historia. Él proporcionó siete textos sobre la guerra de Independencia estadounidense a ocho historiadores, especializados en distintas áreas de la disciplina, y a ocho estudiantes a nivel bachillerato; les pidió leerlos y verbalizar sus pensamientos mientras lo hacían, centrándose en el proceso cognitivo que estaban llevando a cabo. Como resultado encontró que el proceso de lectura era totalmente distinto en ambos grupos, lo que iba más allá de saber más o menos sobre el tema: los estudiantes rara vez veían el trasfondo de lo que leían, su punto de vista se basaba en el enfoque abordado por el texto, difícilmente comparaban las diferentes fuentes y se frustraban si encontraban contradicciones

en ellos; en cambio, los historiadores comparaban los datos de distintas fuentes, rastreaban las intenciones de cada autor y, para situar el acontecimiento en el mundo social, ellos leían la fuente del documento antes de leer el texto mismo. Este trabajo le permitió generar distinciones epistemológicas en el proceso de lectura. Con esa base Wineburg estableció críticas al sistema escolar, pues consideró que se enseñaban *lenguas* distintas en cada asignatura, siempre separando el conocimiento de la experiencia real y dándole más peso a contenidos que pudieran ser evaluados con pruebas de respuestas breves y concretas en lugar de interesarse en lo que verdaderamente significa comprender textos de Historia.

El enfoque de experto-novato se sigue trabajando. Un proyecto más actual es el realizado por Shanahan y Shanahan (2008) en Estados Unidos. El propósito de este trabajo fue identificar las prácticas más efectivas para enseñar literacidad a los adolescentes, especialmente la lectura de comprensión de tres disciplinas: Matemáticas, Química e Historia. Asimismo, buscaban desarrollar un currículo que ayudara a los profesores y futuros profesores de preparatoria a integrar la instrucción en literacidad a sus diferentes áreas de contenido. Este proyecto tuvo dos etapas, de un año de duración cada una. En la primera trabajaron con especialistas en cada disciplina para identificar las habilidades que se debían enseñar a los estudiantes; en la segunda etapa implementaron esas estrategias, tanto en secundarias como en escuelas formadoras de futuros profesores. El enfoque experto-novato se usó en la primera etapa de ese trabajo, así que enseguida la describo con más detalle.

El proyecto partió del supuesto de que los profesores no llevarían al aula estrategias impuestas, así que la meta era diseñar las estrategias didácticas de manera colaborativa. Para lograrlo formaron tres equipos independientes, uno de cada disciplina, los cuales estaban conformados por dos expertos (sin importar que se especializaran en aspectos diferentes dentro de la misma disciplina), que eran investigadores y profesores universitarios; dos profesores que trabajaban para formar futuros docentes de bachillerato que enseñarían la disciplina; dos profesores de la disciplina a nivel bachillerato y los investigadores como especialistas en literacidad. La metodología consistió en protocolos de pensamiento en voz alta a partir de diversos textos que le dieron a leer a los miembros de cada equipo, grupos focales para proponer colaborativamente las estrategias y un proceso recursivo de revisión de las transcripciones de los protocolos de lectura en voz alta y de las estrategias propuestas. Como resultado identificaron ciertas similitudes entre las estrategias empleadas por cada uno de los

tres pares de expertos (por ejemplo, todos contextualizaban y corroboraban la información), pero hicieron notar que los especialistas de cada disciplina las usaban para diferentes propósitos y en distinto grado. También obtuvieron un conjunto de estrategias definidas para cada disciplina: en Matemáticas destacó la relectura y la lectura atenta; en Química, estrategias para transformar la información de gráfica a textual y viceversa, y en Historia se ponía atención al examen de la autoría de la fuente. Concluyen que es necesario enseñar a los adolescentes la naturaleza de cada disciplina para que mejoren su desempeño académico, y que estudios de este tipo ofrecen información útil sobre las distintas formas de leer en las disciplinas.

A diferencia de Wineburg, quien consideró a los especialistas como expertos y a los estudiantes de bachillerato como novatos, Shanahan y colaboradores no lo manejaron de manera dicotómica, sino de manera de escalonada, donde los expertos eran los profesores-investigadores y los novatos los docentes universitarios y de bachillerato. Otra manera de abordar este enfoque es centrarse solo en los expertos, como hicieron Zanotto, Monereo y Castelló (2011) en una investigación realizada en el contexto español, la cual fue un estudio de casos múltiples que tenía

> la finalidad de identificar, describir y analizar las estrategias de lectura y escritura que pusieron en marcha cinco lectores y escritores expertos durante la revisión del apartado teórico de un trabajo de investigación, tarea que realizaron como integrantes de un comité o tribunal que debía evaluar la idoneidad del texto presentado (p. 13).

Los participantes en este estudio eran profesores-investigadores con amplia trayectoria, quienes formaban parte de un tribunal que debía evaluar un trabajo recepcional para obtener el Diploma de Estudios Avanzados en Psicología de la Educación. Se respetó el tiempo y el proceso natural de lectura y revisión del documento; se utilizó la técnica del protocolo verbal, que fue grabado en audio y video; se les pidió a los participantes que elaboraran un autoinforme de su actuación y se realizaron dos entrevistas con cada uno. Como resultado encontraron similitudes en el proceso de lectura de cada participante, también diferencias en el abordaje estratégico del texto: centrarse en contenidos, buscar información, complementar los contenidos del texto, anticipar qué información se presentaría en el documento y comprender el contenido a profundidad. Este trabajo concluye con elementos que permiten evaluar textos de investigación y hace notar que es relevante la lectura y escritura estratégica en la formación de futuros investigadores.

***Promover la participación en prácticas disciplinares*.** Luego de identificar a los expertos de una disciplina particular es posible caracterizar las prácticas que realizan y, de ellas, las que son especialmente relevantes para la construcción del conocimiento y las que es conveniente llevar a las aulas, ya que se parte de la premisa de que el conocimiento se construye en la práctica.

Este principio aplica no solo para dominios de educación formal, sino también para prácticas de aprendizaje informal. Moje (2000) ilustra esto con un trabajo sobre las prácticas de literacidad entre jóvenes aspirantes a ser pandilleros. Tras su indagación de tres años identificó que los jóvenes aprendían a leer, escribir, actuar y verse como pandilleros "siendo aprendices de otros en una comunidad de práctica […] y practicando las diferentes formas en distintos espacios" (p. 672, en inglés el original). En este ejemplo se asume que los jóvenes estaban motivados para aprender ciertas prácticas que llevaban a cabo los más experimentados, estaban comprometidos con su aprendizaje e invertían tiempo en ello. No obstante, llevar este tipo de estudios formación a las aulas es un reto, afirma Moje (2010), pues en esos contextos no necesariamente hay motivación ni voluntad, el tiempo es poco y hay interrupciones, se trabaja de manera fragmentada y sobre conceptos abstractos. Por esto, es necesario "buscar análisis de los principios del desarrollo del conocimiento-en-la-práctica en ambientes más formales" (p. 84), lo que puede ser más fácilmente identificable en el contexto universitario.

Para ilustrar el trabajo empírico llevado a cabo promoviendo la participación en las prácticas de los expertos, pero aplicado a contextos de educación formal a nivel superior, presento el trabajo sobre la lectura de textos de Historia desarrollado en Estados Unidos por Hynd, Holschuh y Hubbard (2004). Este proyecto partió de los resultados de investigaciones previas (como el trabajo de Wineburg antes descrito), que demostraban que los estudiantes eran muy ingenuos al interpretar y tomar decisiones tras leer múltiples textos de Historia. Los autores atribuían que las diferencias en la forma de leer de los expertos y de los estudiantes de bachillerato se debían a una falta de conocimiento sobre la disciplina o sobre estrategias apropiadas de lectura de textos de Historia, así que brindaron formación especializada, como parte de una unidad didáctica de tres sesiones, a estudiantes inscritos en una asignatura universitaria. La formación estaba encaminada a que fueran capaces de leer los datos, buscar las fuentes, contextualizar y corroborar la información que aparecía en múltiples textos, con datos conflictivos entre sí. Los investigadores esperaban que esto

ayudara a los estudiantes a aprender el contenido de la disciplina, comprender los textos y cambiar sus creencias sobre el aprendizaje de la Historia.

Los datos recabados en esta investigación fueron diversos materiales solicitados a los estudiantes: respuestas de un cuestionario sobre creencias, motivación, conocimientos y estrategias aplicado antes de la secuencia didáctica; resúmenes de lo que habían aprendido y reflexionado luego de cada actividad de aprendizaje; diario semanal que enviaban vía correo electrónico al profesor; tablas comparativas sobre su perspectiva de los textos leídos y discusiones grupales efectuadas durante las clases. Los datos del primer cuestionario permitieron seleccionar a un grupo de estudiantes que demostraron tener pocos conocimientos y usar pocas estrategias para comprender los textos. Lograron la participación de 13 estudiantes en dos entrevistas, una antes de comenzar el proceso formativo y otra al finalizarlo, con el propósito de conocer más sobre las estrategias que empleaban al leer textos de Historia.

Como resultado, después de la instrucción vieron cambios epistémicos en 12 de los estudiantes: se enfocaban en distintas perspectivas; reflexionaban sobre el objetivismo, subjetivismo y relativismo de los temas, y cambiaron sus estrategias de lectura y sus ideas sobre lo que significan los hechos históricos. Aunque los autores señalan que estos resultados no pueden ser generalizables, concluyen que participar en actividades propias de la disciplina puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y al uso de estrategias aplicadas a asignaturas específicas. Consideran que esto debe ser alentador para los profesores, pues los resultados parecen indicar que la reflexión y la participación en actividades auténticas son los elementos clave para lograr esos cambios.

Enseñanza de los géneros textuales propios de las disciplinas. Otra manera de acercarse al estudio de la literacidad es a través de los géneros textuales que se producen en cada una. Hyland (2008) sostiene que los géneros son, además de una herramienta para llevar a cabo investigación, un enfoque pedagógico robusto, que sirve para la enseñanza de la escritura en numerosas situaciones. Este enfoque busca explicitar lo que los especialistas hacen cuando escriben los textos propios de sus disciplinas, lo que implica no solo la estructura y las formas gramaticales de los textos, sino también sus contenidos, los procesos que llevan a cabo al escribir y la forma de considerar la situación social del proceso comunicativo en el que participan. Saber esto permitirá organizar cursos que atiendan de mejor manera las necesidades

de los estudiantes en cuanto al tipo de texto que deberán producir en las diferentes disciplinas, pues las formas de escribir en cada disciplina son diferentes.

Ahora bien, las aproximaciones teóricas a la noción de género son vastas, incluso si dejamos de lado la perspectiva literaria. Hace 20 años Hyon (1996) publicó un artículo en el que distinguía tres formas de acercarse al estudio y enseñanza de los géneros textuales: Inglés con Propósitos Específicos, Nuevos Estudios de Retórica y Lingüística Sistémica Funcional; además, explicaba las características, metas, contextos de aplicación y propuestas pedagógicas de cada perspectiva. Este artículo tuvo un gran impacto y fue ampliamente citado; no obstante, con el paso del tiempo resultó cada vez más difícil sostener esa clasificación. Swales (2009) considera que las diferencias de las tres tradiciones son cada vez menos nítidas o que incluso puede ser que ya hayan desaparecido. El mismo autor (Swales, 2012) opina que hay dos candidatos más a entrar a la lista de tradiciones sobre el estudio del género: la brasileña y lo que algunos conocen como *New London Group*. Boudon y Parodi (2014) también retoman esa clasificación inicial y al igual que Swales suman la escuela brasileña, asimismo, añaden como relevante considerar el enfoque semiodiscursivo, desarrollado principalmente en Francia, y la dimensión cognitiva, que es retomada por el propio Parodi en el enfoque sociocognitivista.

Podemos ver que son múltiples las formas de acercarse al estudio y enseñanza de los géneros y todas ellas son válidas, pues lo que las distingue es principalmente el enfoque que siguen, lo cual las hace más o menos compatibles. Estas diferencias no son de extrañar, dado que entender la noción misma de género puede resultar complejo, como señalan Coutinho y Miranda (2009):

> Parece que hay un consenso en la literatura sobre la teoría del género, la descripción de los géneros plantea dificultades -tomando en consideración, por un lado, la multiplicidad de hechos y criterios que pueden intervenir en este trabajo descriptivo, y por el otro lado, la naturaleza cambiante que caracteriza a los géneros (porque teóricamente son infinitos) (p. 35, en inglés el original).

Enseguida describiré brevemente las dos corrientes teóricas que considero más relacionadas con este trabajo, y presentaré algunos estudios que ilustran su contribución a la literacidad y la alfabetización disciplinar. El resto de las escuelas mencionadas las presentaré de manera mucho más general, solo para tener referencia sobre ellas.

***La escuela de Sídney*.** Halliday, Martin, Rothery y Christie, entre otros, comenzaron a trabajar la pedagogía basada en los géneros desde 1979 y, despúes de varias etapas, para 1995 llegaron a tener un gran impacto en el currículo oficial de inglés en el nivel K-6 (de preescolar al sexto año) de Nueva Gales del Sur, en Australia, con programas que surgieron de los resultados de proyectos de investigación-acción llevados a cabo en escuelas desfavorecidas (Martin, 2012).

Las propuestas iniciales de este grupo se centraban en cambiar la manera en la que se enseñaba la escritura en las escuelas primarias, para introducir la noción de género y ampliar la variedad de géneros que se enseñaban, esto enmarcado en la Lingüística Sistémica Funcional. Para lograr sus propósitos desarrollaron un principio pedagógico que consistía en "planear actividades didácticas de tal manera que los estudiantes fueran introducidos en los modelos de escritura y, además, que construyeran textos en conjunto con sus maestros antes de esperar que escribieran de manera autónoma" (Martin, 2001, p. 158, en inglés el original). Este principio está representado en un modelo circulal que refleja el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en los géneros, el cual es flexible y está compuesto por tres ejes: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente (Rothery y Stenglin, 1994). Martin y Dreyfus (2015) explican que la deconstrucción implica que los profesores presenten modelos textuales a los estudiantes; la construcción conjunta es que los estudiantes escriban con la ayuda del profesor y que se discutan los textos colectivamente, y la construcción independiente se da cuando el profesor considera que el estudiante está listo para redactar por su cuenta.

Posteriormente, el departamento de educación de su país les pidió que ampliaran sus investigaciones a las escuelas secundarias y a centros de trabajo. El acercarse a otras disciplinas y a diferentes ámbitos laborales les permitío a los autores desarrollar más elementos teóricos, identificar las características de los géneros producidos en diferentes contextos y reformular su modelo pedagógico inicial con versiones más detalladas (Martin, 2001) o complemetarias (Martin y Dreyfus, 2015).

El abordaje de la literacidad disciplinar desde los géneros puede centrarse en conocer las características de los textos que se producen en una comunidad disciplinar o puede servir para proponer estrategias didácticas. En el contexto latinoamericano, Moyano ha realizado trabajos en ambos sentidos. Por ejemplo, en un trabajo (Moyano, 2014) reportó las

características textuales de la sección de discusión en artículos de microbiología. Identificó que en esta sección los autores buscan legitimar sus hallazgos y muestran que es posible incluirlos al cuerpo de conocimiento que ya forma parte de la disciplina, para lo cual ubican su trabajo en el marco de otras investigaciones. Conocer las características textuales de diversos géneros es relevante por sus posibles aplicaciones en el ámbito educativo.

En un trabajo diferente, Moyano (2007) trabajó con estudiantes que estaban por ingresar a la universidad, en Argentina. A fin de atender sus problemas de lectura y escritura, diseñó un proyecto de investigación-acción, organizando talleres entre estudiantes preuniversitarios para que desarrollaran la habilidad de producir los géneros científico-académicos que les demandaría la universidad. Los talleres contemplaban las tres etapas del modelo: (1) deconstrucción del género: leer textos reales para comprender las características del género (gramática, registro y contenido); (2) construcción de ejemplares genéricos: redactar con base en las características previamente identificadas y con ayuda de un docente, quien modelaba el proceso (selección de información y organización, y elaboración de esquemas de contenido); (3) evaluación y edición de las producciones textuales individuales, de manera grupal y con ayuda del docente. Tras aplicar esta estrategia didáctica identificaron progresos significativos en los estudiantes.

***Enfoque sociocognitivista*.** Esta perspectiva nace en la Escuela Lingüística de Valparaíso, en Chile, y de su concepción multidimensional del lenguaje, que incluye tres dimensiones: social, lingüística y cognitiva. Algo relevante es que busca ser abarcadora e integral, para evitar así los reduccionismos derivados de visiones meramente cognitivas o sociales (Parodi, 2008b). Además, se centra en la caracterización de los géneros, no directamente en su enseñanza. La razón de esto es que, si se pretende promover la alfabetización disciplinar a partir de los géneros, "es requisito fundamental contar con una descripción de los textos que se leen y que circulan en los ámbitos de especialidad" (Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010, p. 249). Por este motivo, nos centraremos en la forma en la que se entienden y estudian los géneros discursivos.

Para definir género desde esta perspectiva hay que entender al menos dos cuestiones (Parodi, 2008b). Primero, que no es una constante o patrón fijo definido únicamente por el contexto, sino que el ser humano construye en su mente el género como instrumento

comunicativo y lo hace de manera dinámica, con base en el contexto, la situación social y la interacción con otros sujetos. Estos géneros se almacenan a manera de representaciones cognitivas y son activados y materializados cuando es necesario hacerlo en un contexto particular. En segundo lugar, y en estrecha relación con lo anterior, el género es un potencial de recursos que las personas tienen almacenadas en la mente, obtenidos gracias a sus conocimientos previos como hablantes-escritores o como oyentes-lectores, los cuales, aunque son dinámicos, son susceptibles de ser observados sincrónica o diacrónicamente. Esos recursos de los que disponen son convenciones, por ejemplo, de "ciertas regularidades lexicogramaticales de la lengua, las representaciones de los roles sociales, los tipos de textos y los propósitos comunicativos" (Parodi et al., 2010, p. 254). Tomando esto en cuenta, podemos entender que los géneros, en su materialización concreta,

> son variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados (escritores y comprendedores), contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. (Parodi, 2008a, p. 26).

Los rasgos lingüístico-textuales pueden ser identificados en textos concretos para buscar regularidades e identificar así los que son característicos de cada género. Para esto se recurre al estudio de corpus y se analizan los datos con base en criterios y variables específicas. El grupo de investigación de Parodi (Parodi et al., 2010, p. 261) estableció seis criterios para su análisis: "a) macropropósito comunicativo, b) modo de organización del discurso, c) relación entre los participantes, d) contexto ideal de circulación, y e) modalidad" y, a fin de operacionalizarlos, estableció variables específicas para cada uno. Analizar los textos de un corpus con estos elementos les permite identificar las características predominantes.

Parodi y sus equipos de investigación han usado estas herramientas para conformar corpus y analizar las características de los textos que los componen (Parodi, 2004; Parodi y Gramajo, 2003), así como para describir géneros específicos en una o varias disciplinas (Boudon y Parodi, 2014; Parodi, 2014; Parodi, Julio y Vásquez-Rocca, 2015). Asimismo, otros investigadores han seguido estos métodos para describir diversos géneros académicos, como Castro Azuara, Hernández y Sánchez Camargo (2010), Castro Azuara y Sánchez Camargo (2015) y Marinkovich y Velásquez (2010).

De este interés por los géneros se desprenden otro tipo de investigaciones que ya no detallan las características de los géneros, sino que aplican la noción para ir más allá de sus características. Por ejemplo, Parodi y Julio (2015) hicieron experimentos para determinar cómo influyen en los estudiantes universitarios los elementos multisemióticos para la comprensión de los géneros. Además, hay investigaciones que buscan identificar la relación que hay entre los géneros académicos que aprenden los estudiantes en la universidad y los géneros profesionales que deberán producir cuando ingresen al ámbito laboral (Cassany y López, 2010; Natale y Stagnaro, 2015). Y, por supuesto, hay interés por enseñar los géneros cuyas características se conocen, lo que se vincula directamente con la alfabetización disciplinar (Padilla y Carlino, 2010).

***Otras escuelas y tradiciones en el estudio de los géneros*.** En este apartado describiré, de manera muy breve, cuatro vertientes adicionales sobre el estudio del género textual: el inglés con propósitos específicos (ESP, por sus siglas en inglés), los Nuevos Estudios de Retórica, *The New London Group*, la escuela brazileña y el enfoque semiodiscursivo.

Primero, la que se desprende del ESP. Esta perspectiva se interesa tanto en el propósito comunicativo como en las características formales de los textos, aunque la meta principal no es tanto teorizar, sino diseñar materiales para estudiantes y profesores (Hyland, 2002). Bajo este enfoque se entiende que el género "comprende una clase de eventos comunicativos, cuyos miembros comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva y por lo tanto constituyen la base racional para el género" (Swales, 1990, p. 58, en inglés el original). La forma típica en la que se trabaja con los géneros es que se analizan tomando en cuenta las características de la comunidad discursiva en la que son producidos, el propósito comunicativo que cumplen y sus características retóricas y lingüísticas, así que el análisis va del contexto al texto. Para lograr esto, una forma de acercar a los estudiantes a los géneros es promoviendo que hagan trabajo etnográfico en los contextos en los que se espera que escriban, pues esto les permite conocer las características de los géneros, lo que se espera de ellos como escritores y el rol que desempeña el género en la comunidad (Bawarshi y Reiff, 2010).

En segundo lugar, los Nuevos Estudios de Retórica. Este enfoque presta especial atención a la manera en la que las acciones simbólicas en las que se enmarca la producción

y recepción de los géneros posibilita que los usuarios realicen acciones sociales, que se relacionen con otros y que adopten diferentes roles en la realidad social en la que están inmersos (Bawarshi y Reiff, 2010). Para reflejar los aspectos sociales y contextuales, los trabajos empíricos en los que se basa este enfoque se realizaron en escuelas, pero sobre todo consideraron textos producidos en centros de trabajo, y el abordaje fue etnográfico, pues se ve al género como una forma de acción social (Miller, 2015). Freedman y Medway (2005) señalan ejemplos de los temas de interés desde esta perspectiva: la manera en la que se produce un género particular en contextos específicos, la forma en la que las comunidades de práctica emplean la producción de textos para iniciar o excluir a nuevos miembros, identificar los factores que propician la creación de nuevos géneros en contextos empresariales y cómo los propios géneros moldean los ambientes en los que son creados. Como se infiere con los temas expuestos, la investigación del género desde la retórica no centra su interés en aspectos didácticos. De hecho, hay quienes cuestionan la necesidad de la enseñanza explícita de los géneros y proponen, en cambio, que se promueva un aprendizaje situado que permita que los aprendices adquieran conciencia sobre los géneros y los usen, para que así los aprendan (Bawarshi y Reiff, 2010).

En tercer lugar, *The New London Group*. Inicialmente estaba conformado por diez académicos de diferentes países, quienes publicaron un manifiesto en 1996, en el que presentaron su propuesta. Partían de la afirmación de que la enseñanza de la literacidad tradicional era restrictiva, pues se leían y escribían textos monolingües, monoculturales, en formatos estandarizados y con reglas fijas. El grupo proponía, en cambio, incluir una multiplicidad de discursos, que tomaran en cuenta la diversidad cultural y lingüística de las sociedades globalizadas, la pluralidad de los textos que circulaban en ellas y la cada vez más amplia variedad de textos asociados con las tecnologías de la información y los recursos multimedia.

La cuarta corriente que destaca en el estudio de los géneros es la escuela brazileña. Bawarshi y Reiff (2010) señalan que esta corriente teórica sintetiza y ve como compatibles tres de las principales tradiciones sobre el estudio de los géneros: la lingüista, la retórica y la social-sociológica, lo que les ha permitido desarrollar herramientas para analizar y entender los géneros. Desde esta escuela, Motta-Roth (2010) entiende los géneros de la siguiente manera:

> un género textual es una combinación de elementos lingüísticos de diferente naturaleza, -fonológica, morfológica, léxica, semántica, sintáctica, racional, textual,

> pragmática, discursiva, y tal vez también podemos decir, ideológicos- que se articula en el "lenguaje utilizado en contextos recurrentes de la experiencia humana, [y] que son socialmente compartidos" […].
>
> Los géneros se constituyen como tal debido a la institucionalización de los usos de la lengua, por lo tanto, emergen a partir de los usos recurrentes de la lengua, con diferentes grados de ritualización, por personas que comparten una organización social (p. 496, en portugués el original).

Finalmente, mencionaré el enfoque semiodiscursivo. Charaudeau (2004) sostiene que el análisis de los géneros debe tener como base una teoría del hecho lingüístico, y él ha elegido precisamente la semiodiscursiva o semiolingüística. Esta corriente es un posicionamiento transdiciplinar ante los estudios del discurso. Desde esta óptica, explica el autor, la noción de género es compleja y problemática, porque para definirlo hay que tomar en consideración varios factores, entre ellos: la organización formal del texto; los objetivos, que son la intencionalidad de los participantes; la situación de comunicación, lugar que impone restricciones discursivas al intercambio y determina las condiciones para que los actos comunicativos sean producidos y reconocidos; puesta del discurso, lugar que impone restricciones formales o maneras de decir; contrato de comunicación, el reconocimiento de las condiciones que rigen el intercambio comunicativo para que haya intercomprensión entre los interlocutores, y las restricciones discursivas, que son normas de uso.

Conocimiento pedagógico de contenido

El tercer eje sobre el cual presento trabajos de investigación es el de conocimiento pedagógico de contenido, concepto central del modelo de conocimiento del profesorado desarrollado por Shulman (2013) en la década de los ochenta del siglo pasado. De este modelo se han derivado diferentes líneas de investigación; por ejemplo, en la actualidad se pueden encontrar trabajos que lo usan como base en investigaciones sobre la formación de profesores (Atay, Kaslioglu y Kurt, 2010), el desempeño de profesores nóveles (See, 2014), el desgaste en el conocimiento de los profesores con muchos años de experiencia (Asl, Asl y Asl, 2014), cómo hacen los profesores para incorporar al aula la enseñanza de aspectos específicos, como la argumentación científica en clases de ciencias a nivel secundaria (McNeill y Knight, 2013), o para comparar el conocimiento de profesores nóveles y expertos

(Ibrahim, Surif, Abdullah y Sabtu, 2014). Esto sin tomar en cuenta modelos derivados de la propuesta original de Shulman, como el modelo del conocimiento pedagógico de contenido tecnológico (Koehler, s. f., recuperado el 20 de julio de 2014; Koehler y Mishra, 2009), conocido como TPACK por sus siglas en inglés y del cual se desprenden también numerosas investigaciones (por ejemplo, Chen y Jang, 2014; Ling Koh, Chai y Tay, 2014; Saengbanchong, Wiratchai y Bowarnkitiwong, 2014; Tournaki y Lyublinskaya, 2014).

Dado que el interés de este trabajo son las disciplinas específicas, presentaré ejemplos de investigaciones que usan el modelo de Shulman precisamente para indagar didácticas especiales de tres áreas: Física, didáctica de segundas lenguas y escritura.

En primer lugar, Chantaranima y Yuenyong (2014) trabajaron con un profesor del área de Física a nivel secundaria, en Tailandia. Llevaron a cabo una entrevista semiestructurada para conocer las ideas del profesor sobre la planeación, diseño y presentación de sus clases, y triangularon la información obtenida con la observación de sus clases, revisión de documentos y entrevistas realizadas después de las observaciones. Con esto fue posible corroborar que la práctica del profesor se llevaba a cabo con base en el modelo 7E, el cual fue introducido a la educación superior de aquel país y consiste en llevar a cabo siete pasos durante el proceso de instrucción: (1) identificar qué saben los estudiantes sobre el tema; (2) presentar información; (3) promover la recolección de información, a través de diferentes medios y recursos; (4) ofrecer herramientas para interpretar la evidencia y construir explicaciones del fenómeno; (5) identificar la aplicabilidad de los conceptos a nuevos contextos; (6) que el estudiante evalúe sus aprendizajes, y (7) aplicar los conceptos en situaciones de la vida diaria. Además, al diseñar e impartir su clase el profesor ponía de manifiesto el uso de conocimientos de distinta naturaleza, según uno de los enfoques del conocimiento pedagógico de contenido: orientación hacia la enseñanza de ciencias, conocimiento del currículo, la evaluación, la comprensión de los estudiantes hacia la ciencia y estrategias instruccionales. Con este enfoque en sus clases de Física el profesor logró que los estudiantes aprendieran ciencia haciendo ciencia; centró su atención primero en el conocimiento de los estudiantes y después en la enseñanza; permitió que construyeran su conocimiento en un contexto social y los motivó para aprender mediante la realización de diversas tareas. Se espera que este trabajo contribuya a mejorar la práctica de otros profesores, identificar patrones en la aplicación del conocimiento pedagógico de contenido

en la práctica de otros maestros y que sirva para diseñar programas de formación a fin de que más maestros adopten este modelo en sus clases.

En segundo lugar, Sanchez y Borg (2014) trabajaron con profesores de inglés como lengua extranjera en una escuela secundaria en Argentina. Fueron dos las preguntas que guiaron su investigación: ¿qué técnicas instruccionales usan los maestros para explicar los contenidos de Gramática a sus estudiantes? y ¿qué rol juegan los factores cognitivos y contextuales en la selección y uso de esas técnicas? El método de investigación fue estudio de casos múltiples, para lo cual seleccionaron a dos profesoras que enseñaban en niveles intermedios, cada una con formación en la enseñanza de inglés y más de 30 años de experiencia docente. La investigación se desarrolló en tres etapas: (1) una entrevista semiestructurada para conocer los antecedentes educativos y profesionales de cada profesora, las características del contexto en el que trabajaban y sus creencias sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera en general y la enseñanza de Gramática en particular; (2) observación de 10 clases de cada profesora, las cuales abordaron temas de Gramática, y entrevistas de recuerdos estimulados, ocho con una profesora y diez con otra; y (3) una entrevista semiestructurada con cada una al final del periodo de observación, a fin de conocer, entre otras cuestiones, los factores que influyeron en sus decisiones al enseñar. Como resultado encontraron que ambas profesoras tenían conocimientos pedagógicos relacionados con la Gramática; usaban diversas técnicas instruccionales para hacer que los estudiantes comprendieran los temas, por ejemplo, repetición, traducción, analogías, apoyos visuales, entre otras, y había relación entre sus creencias sobre la materia y las técnicas que empleaban, además de armonía, pues trabajaban en un contexto que no limitaba sus elecciones pedagógicas. La investigación concluye que son muchos los factores involucrados en las decisiones que tomaban las maestras al enseñar, como la percepción que tienen sobre Gramática, sus creencias sobre el valor que tiene enseñar Gramática en las clases de inglés como lengua extranjera y las interpretaciones que hacen del contexto y de sus estudiantes. Finalmente, los autores de la investigación esperan que trabajos de este tipo contribuyan a la formación de futuros docentes, especialmente para ofrecerles técnicas diversas para la enseñanza de Gramática.

El tercer trabajo que presento es de Myhill, Jones y Watson (2013), el cual también se centra en la enseñanza de Gramática del inglés, esta vez a niños de entre 12 y 13 años, y enfocado en la primera lengua, pues se llevó a cabo en un contexto anglosajón, en Londres.

Esta investigación se enfoca en la enseñanza de la escritura de tres géneros: ficción, argumentación y poesía. Se llevó a cabo en un periodo de un año, con una muestra aleatoria de 32 profesores en 32 escuelas. Para la recolección de datos realizaron las siguientes técnicas: (1) observación de tres sesiones de clase de cada maestro, prestando atención a la terminología usada durante la clase y completando una guía de observación que registraba las actividades realizadas, la interacción del maestro, las respuestas de los estudiantes y los comentarios; (2) entrevistas con los profesores después de cada observación, en las que hablaban sobre la sesión observada y su conocimiento de Gramática; (3) entrevistas a un estudiante de cada clase después de cada sesión observada, para preguntar qué creían que el maestro había enseñado, si consideraban que había sido útil y si creían que su escritura estaba mejorando, y (4) complementaron los datos con una prueba sobre conocimientos de Gramática, a fin de conocer el impacto que tienen en las clases los conocimientos que los maestros poseen sobre Gramática. Con este trabajo encontraron, por una parte, que había profesores con conocimientos amplios sobre Gramática, pero otros tenían deficiencias significativas. Cuando ocurría esto último, los docentes se sentían inseguros para apoyar adecuadamente el aprendizaje de los estudiantes: no respondían sus preguntas, no promovían la discusión de los temas y no aclaraban dudas. Lo que hacían era centrarse en aspectos semánticos de la Gramática y no en cuestiones funcionales. Por otro lado, identificaron que es fundamental que los profesores tengan conocimiento pedagógico de contenido, ya que el conocimiento declarativo del contenido sí debe ser un prerrequisito, pero no es suficiente para apoyar a los estudiantes en el proceso de aprender a escribir. Los docentes que tenían conocimiento pedagógico de contenido entendían los problemas que enfrentaban los estudiantes, promovían discusiones en clase, vinculaban los temas con contextos relevantes para sus estudiantes, respondían preguntas y ofrecían ayuda útil para que los estudiantes escribieran sus textos y para que desarrollaran conocimiento metalingüístico.

Con esto doy por terminada la revisión de antecedentes sobre tres aspectos relacionados directamente con el tema de investigación: la distribución del conocimiento, la enseñanza de la literacidad y conocimiento pedagógico de contenido. A continuación, presento el marco teórico que dio sustento al trabajo.

Capítulo 3. Marco teórico

El apartado teórico de este trabajo está compuesto por cuatro aspectos: (1) descripción del enfoque teórico considerado para este estudio, es decir, el enfoque sociocultural y los Nuevos Estudios de Literacidad; (2) perspectivas teóricas y didácticas para analizar el conocimiento del profesorado y las prácticas disciplinares de Lingüística, que son el conocimiento pedagógico de contenido, la literacidad y la alfabetización disciplinar; (3) tres conceptos relacionados con el desarrollo de la literacidad: identidades, conocimientos y aprendizajes; (4) por último, una caracterización de la Lingüística, por ser la disciplina cuyas prácticas fueron analizadas.

Literacidad

Solía entenderse por letrado o alfabetizado a quien sabía leer y escribir, pero en la actualidad, tener capacidades mecánicas para codificar y decodificar ya no es suficiente. Ahora se considera necesario poder usar la lengua de manera funcional en cada situación dada. Esta forma de ver la lectura y la escritura, considerando el contexto y a los participantes, ha recibido diversas denominaciones. Cassany (2005) enumera las siguientes: literacidad, alfabetización, cultura escrita, literacia, escrituralidad y literidad. En este trabajo opté por emplear el término literacidad, la traducción al español del término inglés *literacy*, debido a que es ampliamente aceptado en la literatura especializada en español.

Para entender este concepto parto del hecho de que la literacidad "implica una *manera de usar* la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico" (Zavala, 2008, sección Leer y escribir como prácticas sociales, párr. 1), pero va más allá, pues

> remite básicamente a la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto. También se refiere al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; a la identidad y el estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través

> del uso de la escritura, y a los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2015, p. 53).

La diversidad de términos no es lo único que puede variar al hablar de lectura y escritura, también hay diferentes enfoques para investigar este fenómeno, lo que a su vez conlleva a concepciones con matices diversos en cuanto a qué se entiende por leer y por escribir. Con relación a la lectura y la escritura académica, Bañales Faz et al. (2013) señalan que hay tres perspectivas diferentes de investigación:

- *Perspectiva cognitiva*. Se centra en los procesos cognitivos que posibilitan el procesamiento y la representación mental del texto leído, así como los procesos y estrategias de composición del texto escrito. La metodología desde este enfoque se basa en tareas de laboratorio o diseñadas expresamente por el investigador, recurren a protocolos de pensamiento en voz alta, capturas de pantalla, diarios de escritura, entre otras técnicas.
- *Perspectiva sociocognitiva*. Considera tanto los factores cognitivos y motivacionales vinculados con la comprensión y composición de textos, como la manera en la que esos procesos están influidos por la interacción con otras personas, los medios para realizarlos y el contexto. La metodología se basa en cuestionarios de autoinforme en diseños descriptivos de tipo cuantitativo o estudios de intervención en modelos cuasiexperimentales.
- *Perspectiva sociocultural*. Ve la literacidad como un fenómeno sociocultural situado, donde los significados son coconstruidos por los participantes con base en sus motivos personales y sociales, también en la cultura, normas, valores e identidades de las que se han apropiado como consecuencia de su participación en las comunidades discursivas de diversos ámbitos. Esta perspectiva tiene al menos tres diferentes enfoques teóricos y metodológicos:
    - Desde la Lingüística Aplicada el objetivo es analizar las características lingüísticas, retóricas, semióticas, los registros, variedades, géneros u otros elementos de los textos. La metodología empleada para esto combina métodos cuantitativos (como corpus) y cualitativos (entrevistas y análisis del discurso), siempre prestando atención al contexto.
    - Desde la Lingüística Antropológica, Sociolingüística y Etnografía en el aula, el interés está en las prácticas de enculturación vinculadas con la literacidad, es

decir, qué "'hacen' los estudiantes y los académicos cuando se comunican en las comunidades disciplinares […]. [Para ello] estudian las prácticas de escritura disciplinar, la negociación de significados, autoría y conocimientos" (Bañales Faz et al., 2013, p. 164). De este enfoque han surgido, además de investigaciones teóricas y empíricas, propuestas pedagógicas, como *Escritura a través del currículo.* Metodológicamente recurren a entrevistas a profundidad, diarios de observación y análisis de los textos producidos en contextos determinados.

- Desde los Nuevos Estudios de Literacidad, el Análisis Crítico del Discurso, la Lingüística Sistémico Funcional y la Antropología Cultural, el propósito es analizar la formación de identidades disciplinares, esto es, la manera en la que estudiantes y docentes negocian expectativas, conocimientos, ideologías, relaciones de poder e identidades sociales en los distintos espacios en los que se deben desenvolver. La metodología consiste en estudios cualitativos, con base en entrevistas, observación y análisis de textos.

Este trabajo se basó en la perspectiva sociocultural, por lo que entiendo la literacidad como leer y escribir, pero no de manera descontextualizada, sino como acciones situadas social, cultural e históricamente. Esto implica considerar lo que la gente hace cuando lee y escribe, por qué lo hace, para qué, cómo y qué en cada contexto particular, además de definir cuál es la visión del mundo y la identidad de la gente que las practica (Gee, 2004). En palabras de Barton y Hamilton (2004) puedo precisar que

> la literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no sólo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal (p. 109).

De las diversas bases teóricas y metodológicas que antes he referido sobre la perspectiva sociocultural, he optado por seguir la línea de los Nuevos Estudios de Literacidad, ya que ofrece herramientas para abordar el objetivo de esta investigación. Enseguida presento más detalles sobre este enfoque.

Nuevos Estudios de Literacidad. En las últimas décadas del siglo pasado muchas disciplinas cambiaron su enfoque, de lo individual a la interacción social y cultural, por lo que surgieron diversos movimientos contra el conductismo de la primera parte del siglo XX y la revolución cognitiva de entre 1960 y 1970 (Gee, 2000b). La comparación entre la perspectiva individual y la social puede entenderse mejor con una analogía que establece el mismo autor:

> Para el cognitivismo, la computadora se sostuvo como la gran metáfora para lo que era el pensamiento: "procesamiento de la información" (y las computadoras procesan información con base en su forma/estructura, no en su significado). Para los movimientos del "giro social", las "redes" son la metáfora clave: conocimiento y significado son vistos como algo que emerge desde las prácticas sociales o actividades en las que las personas, ambientes, herramientas, tecnologías, objetos, palabras, actos y símbolos están vinculados ("conectados a la red") unos con otros, e interactúan dinámicamente con y en cada uno de los otros (Gee, 2000b, p. 184, en inglés el original).

Entre los nuevos enfoques destacan los siguientes: etnometodología, análisis conversacional, Sociolingüística, Psicología discursiva y sociohistórica, cognición situada, lingüística cognitiva, entre otros. Estos enfoques provienen de diversas disciplinas y ven lo *social* de maneras diferentes, pero casi todos coinciden en considerar que el significado está situado en un contexto y que este no es estático, sino que es creado de manera activa, sostenida, negociada, resistida y transformada en todo momento. Aunado a esto, la persona juega un papel importante en la construcción de significados, pues usa el lenguaje con propósitos y metas personales, sociales, culturales y políticas, ya sea que lo haga de manera consciente o inconsciente (Gee, 2000b).

Esta nueva visión, centrada en la interacción social y cultural, también permeó al estudio de la literacidad. Gee (2015) explica que tradicionalmente se concebía la literacidad como leer y, algunas veces, también escribir. Pero al preguntarse qué implicaba leer y escribir la respuesta tradicional no era suficiente, pues dejaba fuera un componente relevante: la interpretación. Este componente se relegaba a una función mental y, ordinariamente, se pensaba que todos los lectores competentes serían capaces de llegar a una misma y única interpretación correcta de los textos. Hacia la década de 1980 los académicos se interesaron

en responder no solo qué es la literacidad, sino también para qué sirve. Al buscar respuestas a estas interrogantes desarrollaron un nuevo campo interdisciplinario de estudios: los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Gee (2015) es claro al señalar que es un problema el hecho de contenga la palabra *nuevos*, pues todo lo nuevo inevitablemente pasará pronto a ser *viejo*.

> [De hecho] si no fuera tan engorroso, sería mejor llamar a este campo algo así como "estudios integrados de literacidad social-cultural-política-histórica", lo que da nombre al punto de vista con el que se considera la literacidad. No obstante, para bien o para mal, el término Nuevos Estudios de Literacidad ha llegado a ser bien conocido y ampliamente usado, así que yo continuaré usándolo (p. 150).

Al margen de lo problemático de su denominación, rescato la idea de que los NEL han sido usados y con base en ellos se han realizado investigaciones, las cuales comparten las siguientes característica (Street, 2003, 2004, 2005, 2012, 2013):

- Pasaron de centrar el interés en habilidades discretas de lectura, escritura y adquisición desde el modelo cognitivo dominante, a centrarse en una perspectiva más amplia de las prácticas en su contexto social y cultural, así como en las concepciones acerca de la lectura y la escritura.
- Buscaron identificar y comprender las prácticas cotidianas que las personas realizan en sus propias comunidades; ya no se interesaron únicamente por aquellas relacionadas con instituciones formales, como la escuela, sino que incluso indagan en comunidades no letradas.
- Partieron del supuesto de que para entender la literacidad es necesario llevar a cabo estudios profundos y detallados de las prácticas reales en diferentes contextos, para lo que se han valido de métodos etnográficos.
- Identificaron que no hay una sola literacidad, sino que es necesario hablar de literacidades, las cuales varían en tiempo y espacio.
- Reconocieron que los significados asociados a la literacidad están vinculados con relaciones sociales, incluyendo relaciones de poder.

Además de sus características generales, existen dos aportaciones teóricas que son relevantes para entender la concepción que los NEL tienen sobre la literacidad. Primero, la distinción que hace Street (2003) entre dos modelos de literacidad: el autónomo y el ideológico.

> El modelo "autónomo" de la literacidad trabaja a partir de la suposición de que la literacidad en sí misma –autónomamente– tendrá efectos sobre otras prácticas sociales y cognitivas. Asume que la adquisición de la literacidad, en sí misma, dará lugar, por ejemplo, al aumento de las habilidades cognitivas, la mejora de los resultados económicos, mayor igualdad, entre otras cuestiones. Es en este sentido que se considera que la literacidad tiene tales efectos "autónomamente", con independencia de las condiciones sociales y las interpretaciones culturales de la literacidad […], que después son presentadas como si fueran neutrales y universales. La investigación en el enfoque de la práctica social desafía esta visión y sugiere que, en la práctica, los enfoques dominantes basados en el modelo autonómico simplemente están imponiendo concepciones occidentales de la literacidad en otras culturas (Street, 2005, p. 417, en inglés el original).

El aspecto más relevante de la cita anterior es que el modelo autónomo de literacidad no considera el contexto en el que se adquiere y usa la lengua, sino que se interesa por el pensamiento que lo produce. Ciertamente este modelo analiza las consecuencias o beneficios de la literacidad, tanto individuales como sociales (por ejemplo, que sirve de memoria), aunque no establece una relación entre pensamiento y contexto, por eso se consideró reduccionista y poco adecuado para explicar la naturaleza social de los usos reales de la literacidad (Street, 2004).

El reconocimiento de estas limitaciones es lo que fundamenta la propuesta del modelo ideológico de literacidad, el cual es más sensible a las cuestiones sociales y culturales, y es el que retoman los NEL. Este modelo parte del reconocimiento de que la literacidad puede variar en cada contexto, pues es una práctica social y no una mera habilidad cognitiva aislada o neutral. De hecho, considera que la literacidad siempre tiene un componente ideológico (de ahí el nombre del modelo), pues inevitablemente tiene su origen en visiones concretas del mundo y está inmersa en relaciones de poder que se manifiestan y reproducen (Street, 2005). En cuanto a su objeto de estudio, este modelo no investiga la literacidad en sí misma, sino que estudia las prácticas culturales asociadas con la lectura y la escritura en contextos diversos, aunque hay que destacar que no niega las habilidades cognitivas de la literacidad (eje central del modelo autónomo), "pero las entiende más bien como encapsuladas en totalidades culturales y dentro

de estructuras de poder. En este sentido es que el modelo ‘ideológico’ incluye, no excluye, el trabajo usado en el modelo ‘autónomo’” (Street, 2004, p. 90).

La segunda aportación teórica que es importante para entender los NEL es la identificación de tres modelos para comprender la literacidad en contextos académicos, los cuales no son excluyentes, sino que derivan de tradiciones diferentes, y todos pueden guiar la comprensión del fenómeno, según proponen Lea y Street (2006). El primero de los modelos es el de *habilidades de estudio* (*study skills model*), el cual ve la literacidad principalmente como una habilidad cognitiva individual, así que los estudiantes pueden transferir sus conocimientos de literacidad de un contexto a otro. El segundo modelo es el de *socialización académica* (*academic socialization model*), según el cual, los estudiantes son aculturados en los discursos y géneros específicos que caracterizan a los miembros de una disciplina, pero en este modelo se considera que los géneros son relativamente estables, por lo que, una vez aprendidas sus características generales, se podrán producir sin problemas. Finalmente, el modelo denominado de *literacidades académicas* (*academic literacies model*), más vinculado con los NEL:

> se relaciona con la creación de sentido, identidad, poder y autoridad, y destaca la naturaleza institucional de lo que cuenta como conocimiento en un contexto académico particular. Es similar en muchos sentidos al modelo de socialización académica, excepto que ve los procesos que intervienen en la adquisición de los usos adecuados y eficaces de la literacidad como más complejos, dinámicos, matizados, situados e involucrando tanto cuestiones epistemológicas como procesos sociales, incluyendo relaciones de poder entre las personas, instituciones e identidades sociales (Lea y Street, 2006, p. 369, en inglés el original).

Teoría social de la literacidad. Reckwitz (2002) explica que a raíz del giro interpretativo de la década de 1970 surgieron diversas teorías de la práctica social, que en conjunto son un tipo de teoría cultural, con antecedentes teóricos fuertes, que hacen aportes a la teoría social y que se distinguen de las teorías clásicas. Lo más importante de este tipo de teorías, siguiendo con el autor, es que sitúan lo social en la práctica, entendida esta como toda acción humana que implica un comportamiento rutinario, la participación de un agente como portador y varios elementos indispensables e interconectados: actividades corporales

y mentales; descripción y manipulación de objetos; conocimientos previos, formas de comprender y el "saber cómo"; estados emocionales y conocimiento motivacional.

Derivada de las teorías de la práctica y con base en los NEL, Barton y Hamilton (2004) plantean una teoría social de la literacidad y para explicarla elaboraron seis proposiciones. La primera de ellas señala que "la literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos" (ésta y el resto de las proposiciones fueron recuperadas de Barton y Hamilton, 2004, p. 113). De esta proposición se desprenden cuatro componentes fundamentales:

- *Prácticas sociales.* Son la articulación de diferentes elementos sociales que están asociados con áreas particulares de la vida social, estos elementos son: acción e interacción, relaciones sociales, personas (con sus creencias, actitudes, historias, etc.), el mundo material y el discurso (Fairclough, 2003). Además de considerar sus componentes, Chouliaraki y Fairclough (como se cita en Zavala, 2011) entienden las prácticas sociales como "'maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo' […]. Es un punto de conexión entre las estructuras abstractas y los eventos concretos" (p. 55).
- *Prácticas de literacidad.* Es la unidad básica de la teoría de la literacidad y pueden ser entendidas como lo que la gente hace con la literacidad. Incluyen tanto el proceso interno del individuo al usar la lectura y la escritura en la vida cotidiana, como el proceso social y cultural que vincula a las personas dentro de los grupos y guía el uso del lenguaje mediante normas establecidas que regulan quién y cómo puede producir, tener acceso y distribuir los textos. Las prácticas no pueden ser observadas en su totalidad, porque involucran constituyentes no visibles, como valores, relaciones sociales, sentimientos, actitudes, conocimientos e ideologías (ver tabla 1). En palabras de Street (2012), las prácticas de literacidad incluyen prácticas sociales; las concepciones sobre la lectura y la escritura; los modelos sociales que posibilitan a los participantes darle sentido a los eventos, y la relación entre la agencia individual de los participantes y estructuras sociales más amplias.
- *Eventos de literacidad.* "Los eventos de literacidad son actividades donde la literacidad tiene una función" (Barton y Hamilton, 2003, p. 18, en inglés el original), forman parte de

las prácticas de literacidad, surgen de ellas y son analizados para comprenderlas, ya que son episodios que sí pueden ser observados. Específicamente se pueden observar cuatro componentes: participantes, contexto físico, artefactos y actividades (se puede ver una descripción de cada uno en la tabla 1, así como su relación con los elementos no visibles de las prácticas de literacidad). Siempre surgen en un contexto particular, así que ponen en evidencia el carácter situacional de la literacidad, y muchos son rutinas que se repiten en diferentes instituciones, como pasa en la escuela. Para complementar esta idea se puede decir, a partir del trabajo pionero de Heath (1983) sobre prácticas de literacidad, que un evento de literacidad es una situación "en la que una pieza de escritura es parte integral de la interacción de los participantes y de sus interpretaciones de los significados" (p. 196, en inglés el original), donde el habla también juega un papel relevante.

- *Textos.* Parodi (2010) explica que un texto es "una instancia concreta de lengua, es decir, […] [que] la lengua en uso no alcanza el estatus de texto en tanto no sea producida en un contexto determinado y con un objetivo particular" (p. 63). Los textos son cruciales porque las prácticas de literacidad centran su atención en ellos, ya sean orales, escritos o una mezcla de ambos. Lo que se toma en cuenta es qué hacen las personas con ellos, qué significan en sus actividades, cómo se apropian de ellos para cumplir sus propósitos y qué significado adquieren en su contexto de uso. Una cuestión relevante a considerar es que los textos pueden desempeñar diversos papeles en una actividad particular y ser diferentes para cada uno de los participantes de un evento; de hecho, "la gente puede ser incorporada a las prácticas letradas de otros sin leer o escribir una sola palabra, ya que los actos de lectura y escritura no son las únicas maneras en que se le confiere significado a los textos" (Barton y Hamilton, 2004, p. 119).

Tabla 1

Elementos básicos de los eventos y las prácticas de literacidad

Elementos visibles en los eventos de literacidad	Constituyentes no visibles de las prácticas de literacidad
Participantes: las personas que se pueden ver interactuando con los textos escritos	Participantes ocultos: otras personas o grupos de personas involucradas en las relaciones sociales de producción, interpretación, circulación y otros aspectos que regulan los textos escritos
Escenario: las circunstancias físicas inmediatas en las que tiene lugar la interacción	El dominio de práctica en el que tienen lugar los eventos y adquieren sentido y propósito social
Artefactos: las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluyendo los textos)	Todos los otros recursos llevados a la práctica de literacidad, incluyendo valores no materiales, dudas, formas de pensar, sentimientos, habilidades y conocimientos
Actividades: las acciones llevadas a cabo por los participantes en el evento de literacidad	Rutinas y vías estructuradas que facilitan o regulan las acciones; reglas de apropiación y elegibilidad (quién puede o no puede participar en actividades particulares)

Nota: Tomado y traducido de "Expanding the new literacy studies: using Photographs to explore literacy as social practice", por M. Hamilton, 2000, p. 17, en *Situated literacies: reading and writing in context*, editado por D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič, Nueva York: Routledge.

La segunda proposición de la teoría social de la literacidad es esta: "existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida", mientras que la tercera señala que "las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras". Esas diferentes literacidades se pueden relacionar con los diversos dominios de la vida en cada cultura, es decir, con contextos estructurados en los que la literacidad es aprendida y usada. Esto pasa en las instituciones, como la familia o la religión, algunas de las cuales están más estructuradas y reguladas, e incluso llegan a establecer castigos para quienes incumplan lo establecido. Un ejemplo claro de esto es la escuela, que apoya prácticas de literacidad dominantes y penaliza a sus infractores.

La cuarta proposición establece que "las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en prácticas culturales y objetivos sociales más amplios", aunque estos propósitos no se identifiquen fácilmente, sean inconscientes o se yuxtapongan con otros. La siguiente proposición señala que "la literacidad se halla situada históricamente", y esto tiene dos

enfoques: (1) en un nivel macro, las prácticas letradas son un constructo social y por lo tanto se basan en acontecimientos del pasado, así que solo considerando ese aspecto se puede comprender la ideología, la cultura y las tradiciones que hay detrás, y (2) en un nivel micro, para comprender las prácticas de una persona hay que considerar su historia de vida.

Finalmente, según la última proposición, "las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido". Esto tiene que ver con los contextos en los que tiene lugar el aprendizaje, con la manera en la que se internalizan los procesos sociales y con la apreciación que la gente tiene de su propio aprendizaje. Comprender todos estos aspectos permitirá estudiar las prácticas de literacidad vinculadas con la educación, ya sea formal o informal.

Disciplinas académicas: literacidad y enseñanza

Para este trabajo interesa de manera particular describir y analizar la literacidad en ámbitos disciplinares, por lo que, antes de abundar sobre los ejes teóricos que orientaron esta investigación, es conveniente precisar qué es una disciplina. De acuerdo con Bernstein (1998), el conocimiento se organiza en discursos, cada uno de los cuales tiene una identidad exclusiva y reglas propias que permiten establecer los límites que guardan unos con otros.

> Un discurso como singularidad es aquél que se ha apropiado de un espacio para darse a sí mismo un nombre exclusivo. Así, por ejemplo, la física, la química, la sociología y la psicología son, a mi juicio, singularidades […]. Estas singularidades produjeron discursos que sólo se referían a sí mismas. Estos discursos tenían muy pocas referencias externas diferentes de sus propios términos y crearon el campo de la producción del conocimiento […]. Las singularidades son inherentes a la producción del conocimiento en el medio intelectual (Bernstein, 1998, p. 41).

Con base en esta misma propuesta, Martin (2011) explica que cada uno de esos discursos singulares es una disciplina. Hasan (como se cita en Fang, 2012) también habla de discursos, pues señala que "las disciplinas académicas son en gran parte 'una constelación de ciertos tipos de discurso' y 'lo que cuenta como conocimiento en una disciplina es la habilidad para participar exitosamente en los discursos de esa disciplina'" (p. 22, en inglés el original). Los discursos son diferentes porque las disciplinas lo son, porque persiguen fines distintos y los cumplen de maneras también diversas. Ejemplo de ello es que mientras los

historiadores estudian el pasado mediante fuentes primarias o secundarias, los científicos experimentan para lograr descubrimientos, los matemáticos buscan comprobar axiomas y los literatos exploran las representaciones humanas en la ficción (Shanahan y Shanahan, 2012). Lo relevante en todos los casos es que, sin importar de qué disciplina se trate, el conocimiento que se maneja al interior de ellas "es siempre discursivo y mediado por textos" (López Bonilla, 2013, p. 387) y "cada disciplina posee géneros especializados, vocabulario, tradiciones de comunicación, y estándares de calidad y precisión, y cada una requiere tipos particulares de lectura y de escritura" (Shanahan et al., 2011, p. 395).

La organización del conocimiento en disciplinas ha sido criticada, pues según afirman Christie y Maton (2011), hay quienes consideran que es cosa del pasado y que lo que hace falta es un tratamiento híbrido y más innovador del conocimiento. No obstante, las disciplinas aún son vigentes, sobre todo porque son algo más que una forma de organizar saberes.

> Ser miembro de una comunidad disciplinar ofrece bases intersubjetivas compartidas para determinar los fines y significados, aproximaciones y procedimientos, maneras de juzgar los hallazgos de la disciplina, las bases en las que se puede estar de acuerdo o en desacuerdo y los problemas aprehendidos […], así como proveer placeres compartidos en la búsqueda intelectual y la excitación de los posibles descubrimientos que emerjan de la construcción conjunta de conocimiento de muchos tipos […]. De esta manera, la disciplinariedad puede proveer las bases para la creatividad, la ruptura del conocimiento y el cambio en nuestro pensamiento (Christie y Maton, 2011, p. 4-5, en inglés el original).

Esta manera de organizar el conocimiento también da forma al currículo escolar, el cual está estructurado en asignaturas que segmentan los contenidos y les dan secuencia. En algunas ocasiones el contenido de una asignatura se puede asociar claramente con una disciplina concreta, por ejemplo, en una clase de Matemáticas. En otros casos no se puede establecer una fácil identificación, como pasa con una asignatura llamada Estructura socioeconómica de México, que forma parte del plan de estudios del bachillerato general (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del Bachillerato y Dirección de Coordinación Académica, 2016).

Con respecto a las asignaturas escolares, Moje (2008a) explica que cada una tiene contenidos distintos, pero esa no es la única diferencia, también hay prácticas distintas, que

frecuentemente se manejan de forma independiente e incoherente entre sí. Esta segmentación se puede ilustrar con el caso de la organización en las instituciones escolares de educación secundaria[1] en Estados Unidos:

> Las áreas temáticas se convierten en las subculturas de la escuela secundaria, con sus propias formas de conocer, hacer y creer. Es más, las estructuras de tiempo y espacio determinan cómo se utilizan las áreas temáticas y cómo se construye el conocimiento en ellas; las clases de ciencia llenas de mesas de laboratorio, las aulas de matemáticas cubiertas de pizarrones y las aulas de inglés con mesas para que se trabaje en grupo, sugieren qué prácticas textuales particulares se valoran o se permite en este tipo de espacios (Moje, 2008a, p. 99, en inglés el original).

Ahora que he descrito qué es una disciplina, presento las dos perspectivas teóricas que servirán de base para conocer las prácticas propias de una disciplina: el modelo sobre el conocimiento del profesorado y tanto la literacidad como la alfabetización disciplinar.

Modelo sobre el conocimiento del profesorado. Afirmar que un profesor de cualquier nivel educativo requiere conocimientos para llevar a cabo su labor puede parecer una obviedad; no obstante, es en realidad una cuestión más compleja de lo que parece a primera vista. Shulman (2013) rescata un aforismo de George Bernard Shaw que denomina como infame: "Quienes pueden, hacen; quienes no pueden, enseñan" (p. 1, en inglés el original). A partir de esa idea, ¿cabría pensar que se requiere poco conocimiento para enseñar? Dewey (como se cita en Grossman, Wilson y Shulman, 2005) fue más mesurado y señala que se necesitan conocimientos de una naturaleza particular: "cada estudio o materia tiene de esta manera dos aspectos: uno para el científico como el científico; el otro para el profesor como profesor. Estos dos aspectos no son en ningún sentido opuestos o conflictivos. Pero tampoco son directamente idénticos" (p. 4). La cuestión es, entonces, qué debe saber un profesor.

En la década de 1980 Shulman (2013) se interesó por esta cuestión y partió de las evaluaciones docentes. Él rastreó los contenidos de las pruebas que, a finales del siglo XIX, se aplicaban en Estados Unidos a los aspirantes a ocupar puestos como docentes de enseñanza obligatoria. Esto le permitió identificar que entre el 90 y 95% de los reactivos se centraban

[1] Traduzco *secondary school* como *educación secundaria.* En la organización curricular de Estados Unidos este nivel corresponde a los estudios que cursan los estudiantes aproximadamente entre los 12 y los 18 años.

en los contenidos de las asignaturas, lo que significaba que los profesores debían saber aquello que tendrían que enseñar. Hizo esta misma revisión en las pruebas que se aplicaban en 1980 y notó un cambio significativo. Dado que quienes aspiraban a un puesto como profesor de secundaria debían tener formación universitaria en el área académica que enseñarían, se asumía que tenían conocimientos sobre las materias, así que la evaluación se centraba en los aspectos que la investigación educativa de la época había identificado como indispensables para que se lograran buenos resultados en el rendimiento de los estudiantes. Es decir, se evaluaba la capacidad de los profesores para enseñar y esto se medía principalmente con base en el rendimiento de sus estudiantes o, como señalara el mismo Shulman (1987), con escalas de observación completadas fuera de contexto por personas que no necesariamente sabían sobre la materia que se estaba enseñando o las razones por las que un docente tomaba cada decisión.

Con base en estas revisiones Shulman (2013) encontró lo que llamó el problema del *paradigma perdido*. Desde su punto de vista, los investigadores y los hacedores de políticas educativas se habían esforzado tanto por simplificar la complejidad de la enseñanza y los mecanismos de evaluación y certificación del profesorado, que dejaron de lado los contenidos de las materias o los tomaban en cuenta solo como una variable contextual. Esto era serio tanto para la investigación como para el ejercicio de la docencia, argumentó el autor, porque impedía responder preguntas relevantes, como: ¿qué sabe un profesor?, ¿cuáles son sus fuentes de conocimiento?, ¿cómo relaciona conocimientos previos con los nuevos?, ¿cómo transforma los conocimientos que adquirió en la universidad para que los pueda comprender un estudiante?, ¿cómo aprende un tema que debe enseñar a pesar de que él nunca lo haya estudiado?, ¿cómo aprende qué es lo que tiene que enseñar?, ¿cómo lidia con las deficiencias que pueden tener el currículo y los libros de texto? El tema en cuestión era claramente el conocimiento de los profesores y, aunque los diseñadores de políticas educativas, los investigadores e incluso el sentido común del público en general, pudieran identificar con claridad que un docente debía tener conocimientos, no estaba claro qué era lo que debía saber.

Identificar más aspectos relevantes de la práctica docente e integrarlos a la evaluación, certificación y formación de profesores, no es una tarea operativamente fácil. Gess-Newsome (1999a) explica que para lograrlo es necesario reducir la complejidad conceptual y contextual

en la forma de modelos que "organicen el conocimiento de nuevas formas, integren hallazgos previos que sean disímiles, sugieran explicaciones, estimulen la investigación y revelen nuevas metáforas" (p. 3, en inglés el original). Esto es precisamente lo que hizo Shulman en 1986, al ofrecer un modelo sobre los dominios del conocimiento del profesorado, el cual

> pretendía desarrollar un marco teórico que permitiera explicar y describir los componentes del "conocimiento base" de la enseñanza; por lo que [Shulman] estaba interesado en investigar el desarrollo del conocimiento profesional, tanto en la formación del profesorado como en la práctica profesional y, especialmente, cómo los profesores *transforman* el contenido en representaciones didácticas que utilizan en la enseñanza. De este modo […], se convierte en un nuevo marco epistemológico para la investigación (Bolívar, 2005, p. 2).

Además de representar un nuevo paradigma en la investigación educativa, con este modelo Shulman "propuso un planteamiento de reforma educativa que asignaba la etiqueta de profesión a la labor de educar […] [con el argumento de que existe] una base de conocimientos especializados para la enseñanza" (Carlsen, 1999, p. 133, en inglés el original). Este modelo claramente se centra en el profesor y en la instrucción, lo que no quiere decir que el estudiante y su aprendizaje activo, crítico y creativo no sean importantes, es solo que reconoce que se tiene que considerar adecuadamente el papel del docente en la construcción del aprendizaje de los estudiantes (Shulman, 1987).

Para lograr sus propósitos, Shulman (2013) clasificó el conocimiento que debían tener los profesores en tres categorías: (a) el conocimiento del contenido de la materia, (b) el conocimiento pedagógico de contenido y (c) el conocimiento curricular.

El conocimiento de contenido, la primera categoría, es todo el conocimiento que posee y tiene organizado cada docente en la mente. De esta categoría destaca que no basta con saber los hechos de la materia que se enseña, sino que se espera que los profesores conozcan las formas particulares en las que la disciplina estructura ese conocimiento; a qué y por qué se le da validez, y cuáles son los tópicos centrales de la disciplina. Para abundar en este punto Shulman se basa en la clasificación que establece Schwab sobre las estructuras de los temas en las materias académicas.

> Las estructuras sustantivas son la variedad de formas en las que los conceptos básicos y principios de la disciplina son organizados para incorporar sus hechos. La estructura

> sintáctica de una disciplina es el conjunto de formas en las que verdad o falsedad, validez o invalidez, son establecidas […]. La sintaxis es como una gramática. Es el conjunto de reglas para determinar qué es legítimo decir en un dominio disciplinario y qué "rompe" las reglas (Shulman, 2013, p. 6, en inglés el original).

La segunda categoría del modelo es el conocimiento pedagógico de contenido, que es el conocimiento que se tiene para enseñar la materia. Este tipo de conocimiento posibilita que el conocimiento de la asignatura sea representado y enseñado, mediante ejemplos, analogías, ilustraciones, demostraciones o explicaciones, a fin de hacerlo comprensible a otras personas. Se espera que el docente tenga una gran variedad de recursos, derivados de la práctica o de la investigación, para explicar cada tema de diversas formas y, además, que tenga claro cuáles son las preconcepciones de los estudiantes sobre la materia, los temas que resultan más difíciles y cómo atender esas dificultades en el aula.

Finalmente, al hablar de conocimiento curricular, la tercera categoría, Shulman entiende por currículo los "programas diseñados para enseñar materias particulares o tópicos en un nivel determinado, la variedad de material instruccional en relación con esos programas y el conjunto de características que sirven como indicaciones o contraindicaciones para el uso de un currículo particular" (Shulman, 2013, p. 7, en inglés el original). Tomando esto en cuenta, hay tres aspectos que se espera que el docente sepa con relación al currículo. En primer lugar, el profesor debe conocer, entender y poder usar los diversos recursos disponibles para la enseñanza, como textos o material audiovisual. En segundo lugar, debe conocer los contenidos de las otras materias que sus estudiantes están cursando en el mismo periodo lectivo, a fin de vincular los contenidos que están aprendiendo simultáneamente. Finalmente, se espera que los profesores conozcan los contenidos que, sobre la misma matera que imparten, los estudiantes ya han estudiado o estudiarán más adelante, así como los materiales que han consultado, con el propósito de hacer progresiva la enseñanza.

Como ocurre con todos los modelos que explican algún fenómeno concreto, este fue evolucionando. En su propuesta de 1986 Shulman presentó las tres categorías que describí previamente, pero también señaló que había otros dominios de conocimiento que eran importantes, los cuales podían integrarse a las categorías propuestas. En publicaciones posteriores, en las que ha sido autor o coautor, presentó esos dominios desagregados, en mayor

o menor medida; además, los compañeros de su cuerpo de investigación también presentaron reformulaciones del modelo en la misma época, aunado al hecho de que, con el paso del tiempo, otros autores han replanteado el modelo. Estos cambios han sido positivos, desde el punto de vista de Gess-Newsome (1999b), dado que "evitan muchas de las trampas de las primeras definiciones y reabren la posibilidad para encontrar vínculos entre el conocimiento que poseen los profesores, las acciones instruccionales que emplean y el aprendizaje, actitudes y creencias de los estudiantes a los que enseñan" (p. 52, en inglés el original).

Los cambios han sido sustantivos. Por ejemplo, hay modelos para la formación de futuros profesores (Grossman y Stodolsky, 1994), para la enseñanza de asignaturas concretas, como ciencias (Magnusson, Krajcik y Borko, 1999), o para diferenciar las relaciones entre los distintos tipos de conocimiento que se esperaría encontrar entre profesores nóveles y quienes tienen más experiencia (Cochran, King y DeRuiter, 1991). A pesar de la diversidad, el eje fundamental siempre ha sido el conocimiento pedagógico de contenido, debido a que "representa una mezcla entre contenido y pedagogía que permite entender cómo es que tópicos, problemas o cuestiones particulares son organizados, presentados y adaptados a los diversos intereses y habilidades de los estudiantes, y presentados para la instrucción" (Shulman, 1987, p. 8, en inglés el original).

Claramente no han sido las únicas, pero de acuerdo con Gess-Newsome (1999a), destacan dos adaptaciones al modelo. La primera la hace el propio Shulman en un artículo publicado en 1987, en el que señala que hay al menos siete "categorías de conocimiento que guían la comprensión que requiere el maestro para promover la comprensión entre sus estudiantes" (Shulman, 1987, p. 8, en inglés el original). Estos conocimientos son: (1) del contenido; (2) pedagógico general, que es la administración y organización de una clase más allá de la asignatura que se aborde; (3) del currículo; (4) pedagógico de contenido; (5) de los aprendices y sus características; (6) del contexto educativo, que implica conocer al grupo, la escuela, el distrito escolar, la comunidad y su cultura, y (7) de las metas, propósitos y valores de la educación, así como sus bases filosóficas e históricas.

Gess-Newsome (1999a) expone una segunda modificación al modelo, hecha en 1990 por Grossman, colaboradora directa de Shulman, en la que delinea de manera más comprensiva las bases del conocimiento para la enseñanza y sus interrelaciones. Esta adaptación tiene cuatro categorías generales: conocimiento pedagógico general, conocimiento de contenido,

conocimiento pedagógico de contenido y conocimiento del contexto. Ya expuse las tres primeras categorías, así que solo detallo lo que es el conocimiento del contexto, según explican Grossman y Stodolsky (1994) en una publicación posterior:

> Si se define contexto como "toda la situación, antecedente o ambiente que sea relevante para un acontecimiento", la relevancia de estudiar el contexto de la enseñanza se vuelve aparente. Parte de lo que hace que la enseñanza sea tan compleja es que los contextos que pueden influir en la enseñanza y el aprendizaje son múltiples y están traslapados (p. 181, en inglés el original).

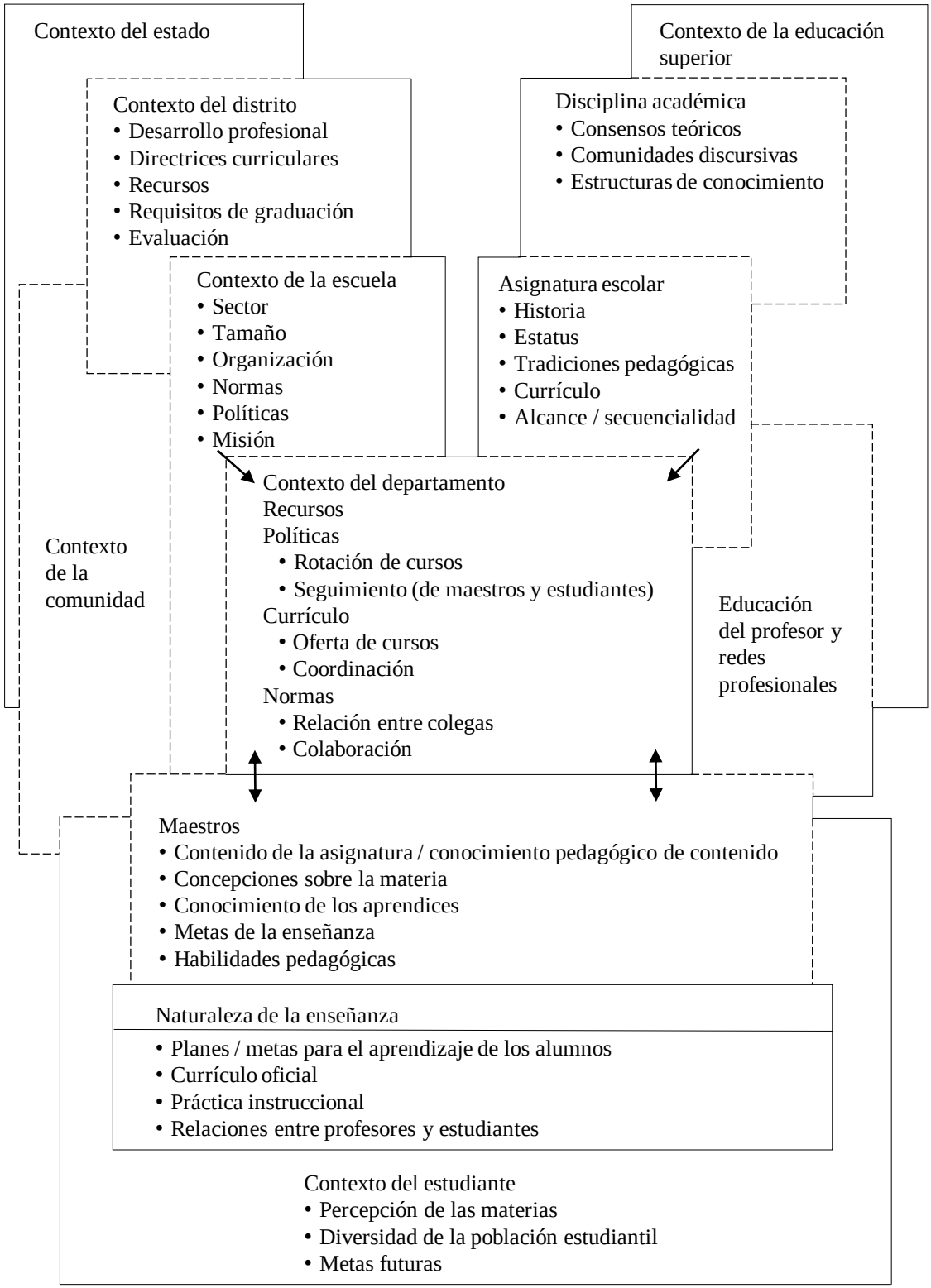
Entre los aspectos relevantes del contexto, las autoras identificaron que las creencias que tienen los docentes sobre las materias que imparten, influyen en su práctica. Estas creencias contribuyen a la creación de un contexto conceptual en las clases y, en combinación con otros factores, como el currículo y las normas institucionales, afectan de distintas maneras el desempeño de los docentes. Por ejemplo,

> si los maestros creen que uno de los propósitos de la enseñanza de la escritura, por ejemplo, es enseñar los usos correctos, entonces es probable que en su instrucción enfaticen la gramática y sus mecanismos. En contraste, los profesores que creen que el propósito de la enseñanza de la escritura es contribuir a que los estudiantes se comuniquen con una variedad de audiencias, escriban como medio para comprender mejor y fomentar la autoexpresión, es probable que asignarán diferentes tareas de escritura y que enfaticen la comunicación, en lugar de la corrección (Grossman y Stodolsky, 1994, p. 205, en inglés el original).

Además de este, las autoras identificaron otros aspectos contextuales que influyen en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, también trazaron relaciones entre ellos que reflejan la complejidad del ámbito educativo. En la figura 1 podemos ver una representación de ese conjunto de factores, la cual está pensada en la enseñanza secundaria de Estados Unidos, pero bien puede aplicarse a otros ámbitos. Los elementos que aparecen a la izquierda de la figura son aspectos de la organización del contexto escolar y social, los elementos del lado derecho se relacionan con cuestiones individuales del docente en su preparación y desempeño como miembro de una comunidad académica.

Figura 1

Aspectos a considerar con relación al conocimiento del contexto

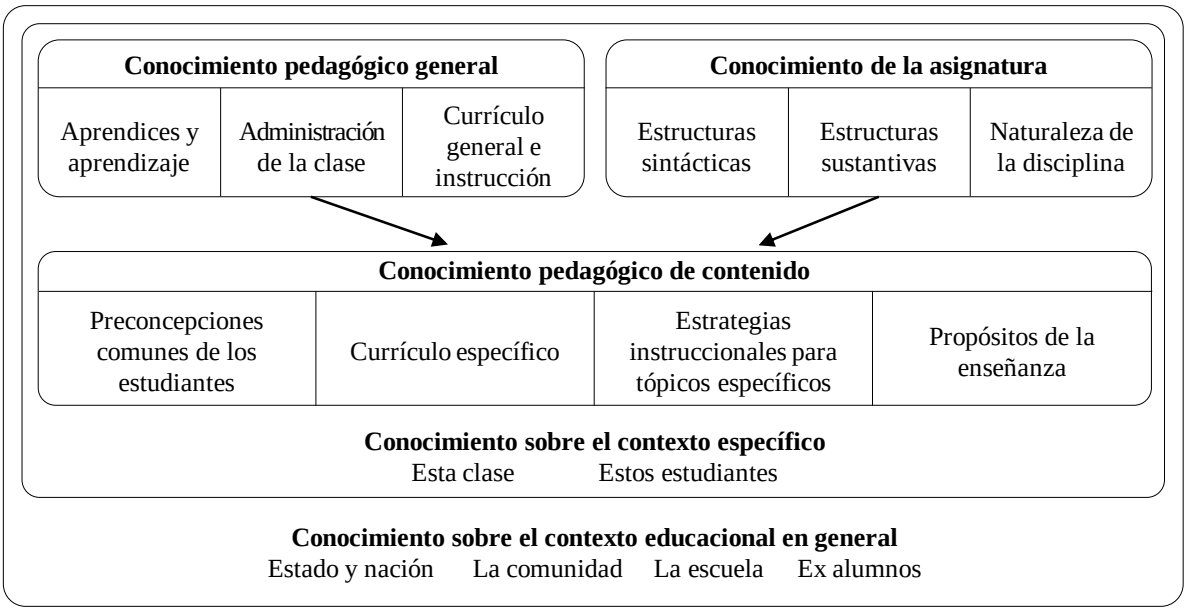


Nota: Adaptado y traducido de "Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching", por P. L. Grossman y S. Stodolsky, 1994, *Review of Research in Education*, 20, p. 183.

Integrar las diferentes versiones de este modelo no es una tarea sencilla, pero Carlsen (1999) tiene una propuesta. Él analizó las diferentes categorías y dimensiones del modelo, integró las más importantes, con una perspectiva estructuralista, e identificó sus relaciones. En la figura 2 presento gráficamente esta propuesta de integración.

Figura 2

Integración de los dominios del conocimiento del profesorado



Nota: Adaptado de "Domains of teacher knowledge", por W. S. Carlsen, 1999, p. 136, en *Examining pedagogical content knowledge*, editado por J. Gess-Newsome y N. G. Lederman, Dordrecht, Países Bajos: Kluver Academic Publishers.

A continuación, doy paso al segundo eje de esta sección: la literacidad disciplinar. A pesar de tener bases, autores y fuentes diferentes, este tema guarda un vínculo estrecho con el conocimiento pedagógico de contenido, debido a que son enfoques diferentes para atender una misma preocupación. Carney e Indrisano (2013) argumentan que, "cuando los profesores tienen esta capacidad [conocimiento pedagógico de contenido], pueden proveer pedagogía efectiva, no solo para enseñar el contenido, sino también para enseñar las formas de leer, pensar y conocer lo que es esencial para una disciplina" (p. 47, en inglés el original). Los mismos autores añaden que la propuesta de Shulman puede ser un lente para ver la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad disciplinar; precisamente por esto es relevante para este trabajo.

Literacidad disciplinar, alfabetización disciplinar y otros tipos de prácticas institucionalizadas de literacidad y alfabetización. Existen diferentes tipos de literacidades, asociadas con contextos y situaciones específicas. Igualmente son diversas las formas de enseñar y aprender las prácticas propias de cada contexto, así que la instrucción formal en las escuelas no es la única manera de aprender a leer y a escribir, pero sí es la que se identifica más fácilmente. Street y Street (2004) critican lo que denominan la *pedagogización de la literacidad*, es decir, que la literacidad se asocie casi de manera exclusiva a las nociones escolares de enseñar y aprender, y que la escuela promueva el desarrollo de un posicionamiento social y una identidad particular, priorice el lenguaje escrito sobre el oral y vea al lenguaje como neutro y objetivo, todo esto para formar un tipo particular de ciudadano. Asimismo, critican que las prácticas que se enseñan en la escuela se lleven acríticamente a otros contextos, como el hogar; que la pedagogía tenga una fuerte carga ideológica con la que se controlan las relaciones sociales, la construcción sobre el mundo y las concepciones sobre lo que implica leer y escribir, y que

> las reglas para la incorporación de los participantes como maestros y alumnos están constantemente afirmadas y reforzadas dentro de prácticas que, supuestamente, solo se relacionan con usar la literacidad y hablar de ella: por ejemplo, aunque en apariencia se trate simplemente de dar instrucciones sobre la manipulación de un texto, profesores y padres de familia están igualmente asentando relaciones de jerarquía, autoridad y control (Street y Street, 2004, p. 190).

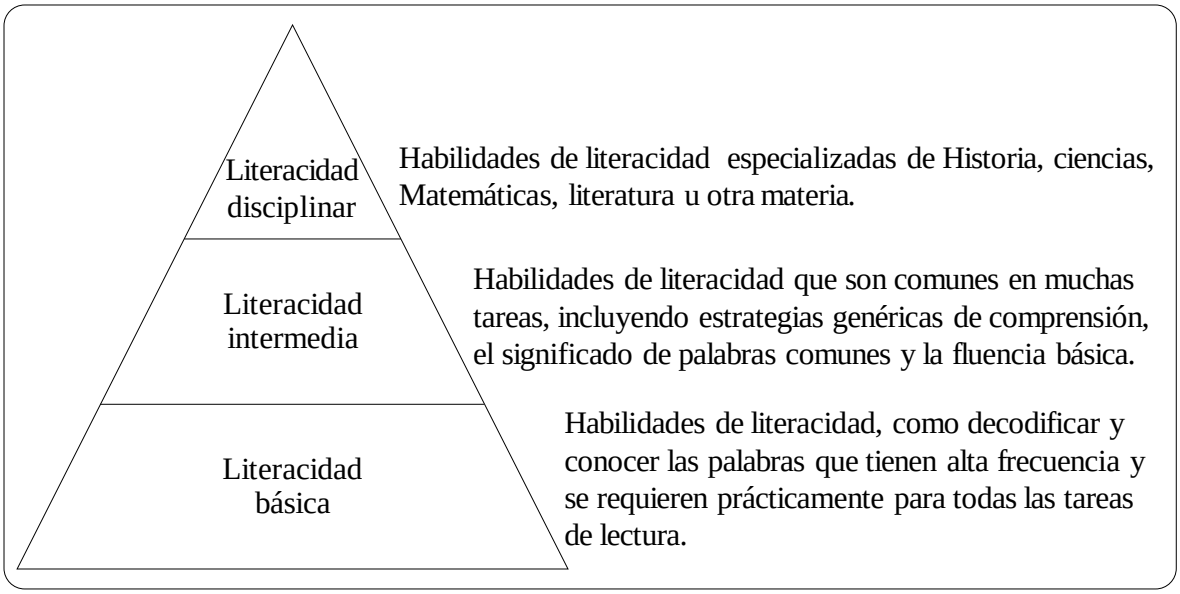
A pesar de estas críticas, no podemos negar el papel que tiene la escuela como institución formadora en cuanto a la literacidad, así que es necesario indagar en torno a sus prácticas. A continuación, me referiré a dos conceptos relacionados con este tipo de literacidades institucionalizadas.

Con relación a los entornos académicos, no solo existen diversos tipos de literacidad, sino que también podemos señalar un incremento en su especialización. Shanahan y Shanahan (2008) elaboraron un modelo sobre la progresión de la literacidad (figura 3), en el que presentan tres niveles organizados a manera de pirámide. En la base se encuentran las habilidades básicas, que son altamente generalizables y muy enseñadas en la educación formal; se progresa hasta llegar a la cúspide, en donde se encuentra la literacidad disciplinar. Este tipo de literacidad implica habilidades y rutinas altamente especializadas y sofisticadas,

pues se vinculan con aspectos disciplinares que son muy particulares y que por eso son difícilmente aplicables a otras situaciones, así que requieren mayor formación, aunque paradojamente, señalan los autores, estas son las habilidades que menos se enseñan en la educación formal.

Figura 3

Modelo del incremento en la especialización del desarrollo de la literacidad



Nota: Tomado y traducido de "Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy", por T. Shanahan y C. Shanahan, 2008, en *Harvard* Educational *Review*, 78(1), p. 44.

Para profundizar en lo que es la literacidad disciplinar, retomo la explicación que ofrece Fang (2012):

> [Literacidad disciplinar] se refiere a la capacidad de participar en prácticas sociales, semióticas y cognitivas consistentes con aquellas que llevan a cabo los expertos en la disciplina. Se basa en la creencia de que la lectura y la escritura son parte integral de las prácticas disciplinares y que las disciplinas no solo difieren en el contenido, sino también en la forma en la que ese contenido es producido, comunicado y criticado […]. Ser letrado en una disciplina significa tanto un conocimiento profundo de los contenidos disciplinares como un conocimiento profundo de las formas de construcción de significados en la disciplina (pp. 19-20, en inglés el original).

Entonces, lo relevante de la literacidad disciplinar es que se da en el marco de un dominio específico y restringido, una disciplina concreta, donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas. Heller y Greenleaf (2007) destacan también que cada disciplina tiene un conjunto de prácticas particulares y que las habilidades de lectura y de escritura no se pueden transferir automáticamente. A manera de ejemplo puedo decir que no se pueden usar todas las habilidades adquiridas para leer Matemáticas al leer textos de Historia, sino que es necesario desarrollar habilidades, conocimientos y una capacidad de razonamiento propio de cada disciplina.

Como mencioné previamente, es necesario que estas prácticas sean enseñadas intencionalmente por los profesores, incluso cuando la meta no sea convertir a los estudiantes en especialistas, sino introducirlos en las prácticas de los especialistas para que así les sea posible navegar en las diferentes asignaturas y disciplinas que les demanda el currículo escolar en los diferentes niveles educativos (Moje, 2008a). No obstante, Rex et al. (2010) identifican que puede resultar conflictivo para los estudiantes el tener que participar en tantas prácticas tan diversas. Una de las razones de esto es que las prácticas disciplinares podrían chocar con sus historias personales y escolares, así que para solucionarlo es necesario incorporar el discurso de la disciplina al desarrollo diario de las clases. Heller y Greenleaf (2007) refuerzan esta idea al asegurar que los "estudiantes no van a aprender cómo leer, escribir y sentirse cómodos en el campo de la Biología, por ejemplo, a menos que inviertan mucho tiempo en leer, escribir y hablar sobre Biología, idealmente con compañeros interesados y profesores bien entrenados" (p. 7, en inglés el original).

La formación requerida para participar en las prácticas propias de las disciplinas se asocia más con la universidad y en estas instituciones hay una preocupación cada vez más extendida por mejorar la formación de los estudiantes, pues se considera que los resultados obtenidos hasta ahora no son los más adecuados. Para lograrlo, lo que se comienza a ver en la universidad es un cambio de paradigma que, de acuerdo con Castro Azuara y Sánchez Camargo (2015), parte de considerar que el estudiante se está formando para llegar a ser miembro de una comunidad disciplinar, y para ayudarlo este enfoque didáctico parte del

> conocimiento y reconocimiento de los tipos de textos que circulan en las distintas disciplinas científicas y humanísticas, y el tipo de competencias de lectura y escritura

> específicas que se habrá de desarrollar en los estudiantes en cada área disciplinar, y en el nivel superior en general (p. 53).

El hecho de formar a los estudiantes para que participen en prácticas propias de las disciplinas es a lo que denominaremos alfabetización. Pero como este término es restrictivo y arrastra ciertos prejuicios, conviene especificar que hablamos de alfabetización disciplinar. Esta noción, que en la literatura especializada también parece como alfabetización académica, puede ser definida como el

> proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos […]. [El primero es] formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (Carlino, 2013, p. 370).

Aunque los términos de alfabetización disciplinar y literacidad disciplinar llegan a usarse de manera indistinta, pudimos ver que en realidad tienen matices que distinguen lo que cada uno significa, así que

> en vez de emplear la noción de ‘literacidad’ como intercambiable con la de ‘alfabetización’, conviene distinguir los significados en juego y hacerles corresponder diferentes denominaciones […]. Distinguir alfabetización –como quehacer educativo– de literacidad –como conjunto de prácticas culturales en torno a textos” (Carlino, 2013, p. 372).

Además de la distinción entre estos dos términos estrechamente relacionados, hay dos cuestiones concretas que debemos tomar en cuenta para comprender de mejor manera la literacidad disciplinar y su enseñanza. En primer lugar, que la literacidad y la alfabetización disciplinar no son los únicos tipos de literacidad institucionalizada que se vinculan al ámbito académico, así que resulta necesario definir otros conceptos, para distinguirlos, señalar sus particularidades y evitar, tanto confusiones, como usar de manera indistinta términos que no aluden al mismo tipo de prácticas. En segundo lugar, es necesario

identificar cuáles son las prácticas propias de cada disciplina y, sobre todo, cuáles son las esenciales que deben llevarse al aula.

Con relación al primer punto, puedo comenzar mencionando un antecedente. La literacidad disciplinar evolucionó de lo que se conoce como literacidad desde las asignaturas (*content area literacy*), que de acuerdo con McKenna y Robinson (1990),

> puede ser definida como la capacidad de usar la lectura y la escritura para la adquisición de nuevos contenidos en una disciplina determinada. Esa capacidad incluye tres componentes cognitivos principales: habilidades generales de literacidad, habilidades de literacidad específicas de un contenido (como la lectura de mapas en estudios sociales) y conocimiento previo del tema (p. 184, en inglés el original).

Como vemos en la definición, es indudable la relación entre la literacidad desde las asignaturas y la literacidad disciplinar, pero son conceptos distintos. Shanahan y Shanahan (2012) precisan las diferencias entre estos dos tipos de literacidad. La literacidad desde las asignaturas pone énfasis en las técnicas de estudio usadas para que los estudiantes aprendan los contenidos de asignaturas particulares, es decir, prescribe cómo deben darles sentido a los contenidos de una materia con base en los libros de texto. Mientras que la literacidad disciplinar pone atención a la descripción de las prácticas que efectúan quienes participan en la disciplina, ya sea creando, utilizando o comunicando el conocimiento especializado.

Además de este antecedente, hay otros dos conceptos vinculados con la literacidad disciplinar: la literacidad académica y la literacidad escolar. Puede resultar complejo diferenciarlos, al menos por tres razones. Primero porque, según lo que señalan Fang y Coatoam (2013), la literacidad académica está un nivel superior en la clasificación e incluye la literacidad desde las asignaturas, la literacidad disciplinar y todos los tipos de literacidad que ocurran en el ámbito de la escuela como institución. En segundo lugar, debido a que la literatura de Estados Unidos denomina literacidad disciplinar (*Disciplinary Literacy*) (por ejemplo, Moje, 2008a) a lo que en textos especializados ingleses se llama literacidad académica (*Academic Literacy*) (como hacen Lea y Street, 2006), además de hay otros términos para hacer referencia a la misma noción, como *University Literacy* (Delcambre y Donahue, 2012); el hecho de que existan diversos términos para referir a la misma idea también ocurre en América Latina, donde, como mencioné previamente, se utilizan todavía dos términos distintos para hacer referencia a las prácticas letradas que son específicas de

cada disciplinas: alfabetización académica (Carlino, 2013; Castelló, 2014) y literacidad disciplinar (López Bonilla, 2013). Y, por último, porque la noción de práctica de literacidad escolar es muy poco usada en la literatura especializada y podría pensarse que es otra forma de referirse a la literacidad académica.

A pesar de la dificultad que desde la literatura implica diferenciar estas tres nociones, la realidad es que son diferentes tipos de literacidad, las cuales conllevan prácticas distintas, caracterizadas por tener un grado diferente de complejidad, sentido crítico y sofisticación. Por este motivo, en este trabajo distinguiré la literacidad escolar, la literacidad académica y la literacidad disciplinar, con sus correspondientes prácticas didácticas y textuales, es decir, alfabetización escolar, académica y disciplinar, y géneros escolares, académicos y disciplinares. Enseguida precisaré cómo entenderé cada una de estas nociones, comenzando por la literacidad escolar, para lo que retomo la explicación que propone López Bonilla (en prensa):

> La institución escolar se encarga de socializar a los estudiantes a leer para repetir lo que se ha leído, ya sea de manera oral o escrita, sin mayor reflexión sobre lo que se lee. Estas prácticas están presentes en muchas escuelas donde la interacción con los textos exige pocas demandas cognitivas y se lleva a cabo con fines de acreditación y cobertura del currículo prescrito. Se trata de una alfabetización escolar básica que produce lectores incapaces de interactuar con textos de mayor complejidad (párr. 5).

La literacidad escolar se podría asociar con la literacidad básica, de la que hablan Shanahan y Shanahan (2008) y el modelo autónomo de la literacidad que propone Street (2005). Desde la perspectiva didáctica, los siguientes son ejemplos de prácticas de alfabetización escolar: copiar textualmente diversos fragmentos de una lectura asumiendo acríticamente que se está haciendo un resumen, ver un video sin que haya guía previa ni comentarios posteriores y responder un cuestionario para el que sea necesario solo localizar datos textuales en una fuente de información. Un género escolar puede ser la copia hecha a mano de un fragmento de un libro de texto.

En segundo lugar tenemos la literacidad académica, que se relaciona con la literacidad intermedia, según la terminología de Shanahan y Shanahan (2008), y también con los modelos de habilidades de estudio identificado y de socialización académica propuestos por Lea y Street (2006). Esto, en el sentido de que son prácticas comunes y estrategias más o menos generalizables a diversos contextos académicos. Ejemplos de prácticas de

alfabetización académica pueden ser elaborar un organizador gráfico, como un mapa mental o un mapa conceptual; redactar una opinión general sobre un texto o preparar una presentación. Géneros académicos son ser el resumen o la reseña, los cuales pueden ser llevados a cabo en diferentes asignaturas escolares. En este mismo ámbito podemos hablar de géneros didácticos, que son empleados en el entorno académico por los profesores para la instrucción, como los programas de clase, las instrucciones o diapositivas.

El último concepto es el de literacidad disciplinar, que se relaciona con prácticas altamente sofisticadas y vinculadas con disciplinas concretas (Shanahan y Shanahan, 2008), el modelo ideológico de la literacidad (Street, 2005) y el modelo de literacidades académicas (Lea y Street, 2006). Este tipo de literacidad puede tener lugar en cualquier ámbito especializado, sea o no la escuela como institución. Su componente didáctico, la alfabetización disciplinar, se relaciona con "la enculturación académica en los códigos, discursos y convenciones disciplinares […] para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de −y por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con− sus respectivas comunidades profesionales" (Castelló, 2014, p. 350). Ya he referido ejemplos de prácticas y géneros de este tipo, a ellos puedo sumar la elaboración del artículo científico y la conferencia, que tienen características diferentes según la disciplina en la que ocurra.

Algo importante de enfatizar con relación a estos tres conceptos es que las prácticas de cada tipo de literacidad difieren en cuanto al nivel de complejidad, sofisticación y posibilidad de generalización en diferentes dominios o disciplinas, así que la línea que divide un tipo de literacidad de otra no es del todo nítida. Por ejemplo, el ensayo es un género altamente solicitado en el ámbito académico y tiene una estructura básica que se puede reproducir en diferentes dominios: introducción, desarrollo y conclusión. Visto así, el que se solicite la elaboración de un ensayo puede ser clasificado como una práctica de alfabetización académica; no obstante, el ensayo puede tener características disciplinares, abordar temáticas altamente especializadas y tener una retórica característica de una disciplina concreta, como la Filosofía, y en ese caso será una práctica de literacidad disciplinar. Otro ejemplo pueden ser los apuntes que toman los estudiantes durante una clase: si anotan de manera textual y acrítica lo que dice el docente, será una práctica de alfabetización escolar; si elaboran organizadores gráficos partir de las explicaciones del docente, será una práctica de alfabetización académica, y si construyen definiciones, interrelacionan diversas nociones,

problematizan el tema y lo ejemplifican, puede llegar a ser una práctica de literacidad disciplinar. Como se ve, la diferencia puede no estar en una práctica concreta, sino en la forma en la que esta es llevada a cabo por profesores y estudiantes.

Establecida la distinción entre los distintos tipos de literacidad, procedo a señalar la segunda cuestión que debo tomar en cuenta para comprender de mejor manera la enseñanza de la literacidad disciplinar, esta es, cómo determinar qué prácticas deben ser llevadas al aula para promover la participación en prácticas de literacidad disciplinar.

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, Ford y Forman (2006) hablan de un *retorno a la práctica*; es decir, que los estudiantes deberían participar en las actividades que realizan los profesionales de una disciplina, en lugar de limitarse a aprender los resultados de esas actividades. Para lograrlo, habría que recontextualizar el conocimiento, lo que implica identificar cuáles son las prácticas más representativas que deberían estar presentes en el salón de clases y cómo implementarlas, además de cómo influye en los individuos la participación en esas prácticas y qué recursos obtienen como resultado de esas experiencias. Ahora bien, ¿cómo identificar cuáles son las prácticas fundamentales? Si tomamos en cuenta que el propósito de toda práctica académica es construir conocimiento y alcanzar la autoridad suficiente para diferenciar las afirmaciones que cuentan como conocimiento de las que no, las prácticas relevantes son aquellas que establecen la autoridad en la disciplina. Esas son las prácticas que se deben llevar al aula. ¿Y cómo implementar esas prácticas en el aula? Para responder esta pregunta habría que conocer las prácticas de la disciplina que se quiere enseñar, pues las actividades formativas deberían consistir en prácticas que permitan la participación de los estudiantes en actividades auténticas de la disciplina.

Ford y Forman (2006) ofrecen un ejemplo de esto a partir del campo científico: la determinación de qué cuenta como conocimiento científico emerge de debates públicos, basados en la negociación, el seguimiento de normas establecidas y el cumplimiento de roles precisos; participar en los debates es símbolo de autoridad; el trabajo académico se hace en equipo y el conocimiento teórico no cuenta en sí mismo, sino como marco para explicar y apoyar los datos recolectados en el trabajo empírico.

Shanahan y Shanahan (2012) afirmaban hace algunos años que aún no había suficiente investigación para sostener que la literacidad disciplinar podía ser efectiva para

enseñar literacidad en las asignaturas, a pesar de lo cual la consideraron prometedora y propusieron seguir investigando. Argumentaron para ello, entre otras, las siguientes razones:

- Puede ser más motivante para los profesores trabajar la literacidad en las distintas asignaturas con prácticas propias de cada disciplina, en lugar de replicar estrategias del área de literacidad.
- Las estrategias aparentemente generalizables que se enseñan con otros modelos pueden causar confusiones entre los estudiantes, ya que además de aprenderlas tienen que saber en qué disciplina es apropiado usarlas. Si las estrategias se pueden usar de manera más clara en un contexto particular, será más fácil para los estudiantes aplicarlas.
- Las estrategias de la literacidad disciplinar pueden ser benéficas para los estudiantes con diferente nivel de lectura.

En una publicación más reciente (Shanahan y Shanahan, 2014) los mismos autores señalan que cada vez hay más investigación en el campo de la literacidad disciplinar, sobre todo en Historia, y "en conjunto, estos estudios muestran los beneficios de las perspectivas disciplinares en la escritura, motivación, lectura de comprensión y pensamiento crítico de los estudiantes" (p. 631, en inglés el original). Concluyen señalando que hay más por venir, pues hay investigaciones en curso que pronto darán resultados en relación a la enseñanza de la literacidad disciplinar en Historia, Ciencias y Literatura en el nivel de educación secundaria en Estados Unidos.

Tres conceptos vinculados con la enseñanza de la literacidad disciplinar

Hay tres conceptos relevantes de los cuales ya he hablado, aunque no los he definido. A continuación presento información sobre cada uno de ellos: (1) sobre las identidades incluyo algunas de las perspectivas desde las que se conciben, adopto una definición particular, presento sus clasificaciones, su relación con el aprendizaje y su manifestación en las producciones textuales; (2) el conocimiento lo veo como un recurso necesario para aprender y para participar en prácticas propias de una disciplina, además de que señalo qué hacer cuando no se cuenta con él, y (3) defino aprendizaje como residuo de la participación, contextualizado en comunidades discursivas y comunidades de práctica.

Identidades. He hecho numerosas alusiones al concepto de identidad, haciendo referencia a diversos autores que señalan su relación con el enfoque sociocultural (Bañales Faz et al., 2013), los NEL (Gee, 2004) y la literacidad (Lea y Street, 2006). No obstante, definirlo es un quehacer complejo, ya que diversas disciplinas, enfoques y momentos históricos le han otorgado significados diferentes. Para este trabajo opté por seguir la perspectiva de Gee, debido a que se relaciona con el enfoque sociocultural que he sostenido y porque ha tenido trascendencia en la literatura sobre literacidad (por ejemplo, Lewis y Fabos, 2005; López Bonilla, 2006; Moje, 2008a). Gee (2000a) explica de la siguiente forma qué es la identidad:

> Cuando cualquier ser humano actúa e interactúa en un contexto dado, otros reconocen que esa persona está actuando e interactuando como cierto "tipo de persona", o incluso como muchos diferentes "tipos" a la vez […].
>
> Ser reconocido como cierto "tipo de persona", en un contexto dado, es lo que yo quiero decir aquí con "identidad". En este sentido del término, todas las personas tienen múltiples identidades conectadas no con sus "estados internos", sino con sus actuaciones en sociedad. Esto no niega que cada uno de nosotros tenga lo que podríamos llamar "identidad central", que mantiene más uniformidad, para nosotros mismos y para los demás, a través de los contextos (p. 99, en inglés el original).

De la cita anterior destaco dos elementos importantes. Por un lado, que una misma persona puede tener muchas identidades, cada una, o incluso más de una, en diferentes contextos o situaciones, así que debe haber una negociación con las otras personas, lo que suele ocurrir de manera implícita. Por otro lado, debo destacar que es indispensable el reconocimiento de los demás para hablar de identidad, o como señala Taylor (2006), una persona solo puede ser *alguien* cuando entra en una *red de interlocución*, es decir, cuando está en relación con ciertos interlocutores que le permiten comprender cómo autodefinirse y lograr esa autodefinición. Todo esto requiere un sistema de interpretación, el cual puede variar cultural e históricamente, tanto que un mismo rasgo puede ser interpretado de diferente manera en distintos contextos (Gee, 2000a).

La identidad no se trata solo de lenguaje, sino que va más allá. Gee (2000a) denomina *combinación* a los aspectos que, en conjunto, posibilitan que se identifique a alguien como cierto tipo de persona. Estos aspectos son las formas particulares de: (a) hablar o escribir, (b) actuar e interactuar, (c) usar la cara y el cuerpo, (d) vestir, (e) sentir, creer y valorar, y (f) usar

objetos, herramientas o tecnología. Por ejemplo, si en su lugar de trabajo el empleado de una empresa competitiva de alto nivel usa un registro formal, actúa con soltura, tiene una posición erguida, usa ropa ejecutiva, valora el éxito académico, profesional y económico, y usa hábilmente dispositivos tecnológicos de última generación, probablemente será considerado seguro de sí mismo; si se da la misma combinación en una oficina informal que tiene empleados poco calificados y sin aspiraciones profesionales, seguramente se le verá como soberbio. Algo relevante de las combinaciones es que "pueden ser una 'declaración' activa para ser reconocido de cierta manera o pueden dejar 'abierto' el que una persona sea reconocida de una manera determinada" (Gee, 2000a, p. 109, en inglés el original).

Existen diferentes tipos de identidades y diferentes formas de clasificarlas. En una primera clasificación Gee (2000a) habla de cuatro tipos de identidad, que no son independientes, sino categorías analíticas relacionas para ver diferentes aspectos:

- *Identidad natural*. Es un estado desarrollado por fuerzas de la naturaleza, sobre las que el individuo no tiene control. No es cualquier aspecto, sino solo aquellos que son reconocidos por las instituciones o los grupos de afinidad como significativos para constituir un cierto tipo de persona. Por ejemplo, tener un hermano gemelo, ser hombre o mujer.
- *Identidad institucional*. Es una posición que se ocupa, para lo cual es necesario poseer cierta autorización de quienes tienen poder de darla en cada institución. Es así debido a que involucra leyes, reglas, tradiciones u otros principios, por ejemplo, ejercer la medicina. Este tipo de identidad se puede llevar a cabo de manera pasiva, como ocurre con un presidiario, o activamente, como quien es profesor porque tiene formación y vocación para ello.
- *Identidad discursiva*. Es un rasgo individual que otros reconocen en su discurso o en el diálogo. Puede ocurrir que la persona se esfuerce por demostrar cierto rasgo (logro) o que ya lo posea (atribución), lo fundamental es que haya reconocimiento, que las personas reaccionen ante el discurso y la interacción de un individuo, y que esto se dé racionalmente, lo que quiere decir que tiene que haber motivos para ello y no ser una mera imposición. Por ejemplo, una persona será carismática solo cuando otros la consideren así, hablen de ella como tal e interactúen con ella asumiendo que es así.
- *Identidad por grupo de afinidad*. Es un conjunto de experiencias compartidas en prácticas distintivas de un grupo de afinidad, es decir, un grupo de personas que se unen por tener

> un interés en común, el cual puede durar un lapso determinado, ser periódico o limitarse a completar un fin particular. Lo que destaca de los grupos de afinidad es que, a pesar de que las personas pueden estar dispersas en un espacio territorialmente amplio y tener pocos intereses en común además del aspecto concreto que los une, son leales al grupo y participan en prácticas específicas de manera voluntaria. Ejemplo de esto pueden ser los miembros de un club de fans.

En otra clasificación Gee (2003) distingue entre identidad virtual, real y proyectada, y aunque presenta esta tipología al hablar de las identidades que se construyen y manifiestan al jugar y aprender con videojuegos, también señala que se pueden dar en cualquier dominio semiótico[2]. La identidad virtual representa al personaje con el que se juega, aplicado al aula, por ejemplo, de ciencias, implica que los

> aprendices necesitan estar dispuestos a comprometerse con las palabras, interacciones y acciones que les permitirán asumir la identidad de un 'científico' […] [para lo cual] el maestro debe poner en marcha, en su salón, un conjunto de valores, creencias y formas en las que las palabras, los hechos y las interacciones representen, para el maestro y para los estudiantes, lo que implica ser un tipo particular de científico en ese salón de clases […]. Por supuesto, el estudiante no es un científico "real" ni se convertirá pronto en un científico real. Lo que se está creando aquí es una identidad virtual ("estudiante como *científico*") (Gee, 2003, pp. 59-60, en inglés el original).

La identidad real es el conjunto de identidades reales de quien juega. En el aula, las identidades reales de los aprendices son múltiples, pues son las formadas con su familia o sus amigos, sus gustos, clase social, rasgos étnicos, etc. Es necesario crear puentes que unan las identidades reales y virtuales, a fin de que se dé el aprendizaje. Finalmente, la identidad proyectada es ver al personaje virtual como un proyecto personal, al cual se le asignan valores y deseos propios, para que sea quien la persona quiera que sea. Esto también puede aplicarse a lo que ocurre en el aula si el estudiante se ve a sí mismo como un cierto tipo de científico, para seguir con el ejemplo expuesto antes.

---

[2] Gee (2003) entiende dominio semiótico como: "cualquier conjunto de prácticas que integran una o más modalidades (por ejemplo, lenguaje oral o escrito, imágenes, ecuaciones, símbolos, sonidos, gestos, gráficas, artefactos, etc.,) para comunicar tipos distintivos de significados. Aquí hay algunos ejemplos de dominios semióticos: Biología celular […] música rap, conocedor de vinos -hasta una lista casi interminable, variopinta y cambiante" (p. 18, en inglés el original).

***Identidades, aprendizaje y escuela*.** Desde la perspectiva sociocultural, que vincula el aprendizaje con la participación en las prácticas, la identidad es fundamental para aprender. Moje y Luke (2009) afirman que para desarrollar la literacidad disciplinar, o cualquier otro tipo de aprendizaje, es necesario que se dé un cambio de identidad, ya sea como resultado del proceso de aprendizaje o como requisito para que este tenga lugar. Gee (2003) tiene una postura similar, ya que afirma que "todo aprendizaje, en todos los dominios semióticos, requiere un trabajo de identidad. Requiere adoptar una nueva identidad y formar puentes desde las identidades viejas hacia las nuevas" (p. 51, en inglés el original). Aunado a esto, el mismo autor hace una aseveración contundente, ya que considera que, si no se adopta una cierta identidad, sencillamente no habrá aprendizaje profundo:

> las personas no pueden aprender de una manera profunda un dominio semiótico si no tienen la intención de comprometerse completamente con el aprendizaje, en términos de tiempo, esfuerzo y compromiso activo. Ese compromiso requiere que ellos estén dispuestos a verse a sí mismos en términos de una nueva identidad, esto es, de verse a sí mismos como un *tipo de persona* que puede aprender, usar y valorar el nuevo dominio semiótico (Gee, 2003, p. 59, en inglés el origina).

Rex et al. (2010) presentan una postura más moderada, pero también dejan claro que hay una relación entre literacidad e identidad cuando se habla de entornos de aprendizaje. Con base en una revisión de literatura, los autores sostienen que la "literacidad y la identidad se constituyen de manera mutua y recursiva, y que están directamente relacionadas con la equidad y el acceso" (p. 101, en inglés el original). Según su postura, no solo hay una relación entre la construcción de la identidad y de la literacidad, sino que también hay muchas formas en las que los estudiantes navegan entre distintas identidades al pasar por diferentes literacidades, lo que acarrea conflictos, tensiones y contradicciones. Con esta base sostienen que no hay una única identidad, sino que, en los contextos de aprendizaje, formales o informales, hay múltiples identidades reconocibles.

La razón por la cual se da este vínculo entre aprendizaje e identidad es explicada por Norton y Toohey (2002), quienes aunque se refieren al aprendizaje de segundas lenguas, ilustran claramente la relación en términos generales. Ellos sostienen que

> el aprendizaje de lenguas involucra las identidades de los aprendices porque el lenguaje en sí mismo no es solo un sistema de signos y símbolos; es también una

> práctica social compleja, en la que el valor y el significado adscrito a un enunciado está determinado en parte por el valor y el significado atribuido por la persona que habla. Asimismo, la manera en la que un aprendiz de lenguas interpreta o construye un texto escrito requiere poner en marcha una negociación entre aspectos históricos, la realidad contemporánea y los deseos futuros. Así, los aprendices no solo están aprendiendo un sistema lingüístico; están aprendiendo un conjunto de prácticas sociales, las cuales frecuentemente se entienden mejor en el contexto más amplio de las relaciones de poder (p. 115, en inglés el original).

Con todo esto resulta claro que en el ámbito académico entran en juego múltiples identidades, en diferentes momentos y con distintos participantes. Además, en el caso de los estudiantes puede ocurrir que esas identidades los empoderen para ser mejores aprendices ("*Soy el tipo de estudiante al que le gusta aprender cosas nuevas*") o los condicionen para tener mal desempeño ("*Soy un tipo de estudiante al que no le gusta leer*") (Buehl, 2011).

Siguiendo con el tema de la identidad en el ámbito escolar, y específicamente de la formación de especialistas en disciplinas concretas, conviene que destaque tres tipos particulares: la académica, disciplinar y profesional.

En primer lugar, la identidad académica "comprende la manera en la que los jóvenes se ven a sí mismos como estudiantes, sus aspiraciones, sus actitudes hacia la educación y las prácticas que adoptan con relación a la escuela" (Mehan, Khalil y Morales, 2010, p. 41), lo cual está moldeado por la interacción de los estudiantes con sus familias, maestros y entornos. Esto es un reto para todo sistema educativo, pues lo normal es que los estudiantes no lleguen dispuestos a aprender, sino con preconcepciones. Para ilustrar esto retomo lo que señala Buehl (2011) sobre el nivel medio superior, aunque bien podría darse en otros niveles educativos:

> Los estudiantes pueden entrar a clase convencidos de que Ciencias es difícil, Estudios sociales es aburrido, Álgebra es algo que nunca van a usar y las novelas asignadas [en la clase de Literatura] son irrelevantes para ellos y poco interesantes […]. Para algunos estudiantes las identidades de fuera de la escuela son más significativas que las identidades académicas (p. 10, en inglés el original).

En segundo lugar, Moje (2010) explica qué es la identidad disciplinar, al tiempo que la distingue de la identidad académica:

> Las identidades disciplinares, para mí, se refieren a los discursos y prácticas en las que se involucrarían un historiador, un químico o un matemático al producir, representar y criticar el conocimiento en su trabajo diario. Dichas identidades y prácticas tienden a traslaparse con las prácticas e identidades académicas, en gran parte debido a que el conocimiento y la práctica disciplinar suelen aprenderse en ambientes académicos formales. Sin embargo un aspecto específico del conocimiento, la práctica y la identidad disciplinares no es capturado por el conocimiento, la práctica e identidad académicos (p. 73).

Como puede notarse, hay semejanzas importantes entre la identidad académica y la disciplinar, especialmente por el contexto en el que se aprenden y se usan, pero sin duda son diferentes. La primera es general y la segunda es más especializada, pues se relaciona con dominios disciplinares específicos. El tercer tipo de identidad, la profesional, también tiene similitudes con la identidad disciplinar.

> La noción "identidad profesional" alude a una definición en referencia a un campo o área específica de desempeño […]. Puede ser entendida además como la síntesis de un proceso de identificación o construcción de la identidad en virtud de modelos de referencia, y otro de identización o consideración de elementos de diferenciación de naturaleza biográfica o personal (Galaz, 2011, p. 91).

Tanto la identidad disciplinar como la profesional se relacionan con contextos especializados, pero la primera se refiere a un campo del saber y la segunda a una profesión concreta dentro de ese campo. Un tipo específico de identidad profesional que me interesa resaltar aquí, por el tipo de participantes que formaron parte del estudio, es la identidad profesional docente, que implica "qué y quiénes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que les atribuyen otros" (Day, 2006, p. 68). Este tipo de identidad se comienza a adquirir mucho antes de que el profesional comience a desempeñarse como docente, según afirman Kenny, Finneran y Mitchell (2015), pues los "valores, supuestos, percepciones y creencias sobre los profesores y la enseñanza se establecen principalmente con base en las experiencias escolares de cuando se era estudiante" (p. 160, en inglés el original). A pesar de que parece ser una cuestión general, no podemos hablar de una identidad profesional docente en términos absolutos, pues esta varía según diferentes factores. Por ejemplo, Caballero y Bolívar (2015) señalan que la identidad del docente puede cambiar

por la formación que ha recibido, sus condiciones de trabajo y el campo disciplinar en el que se desempeña. Exponen las implicaciones de este último aspecto de la siguiente manera:

> Siguiendo a Becher (2001), la peculiaridad de cada comunidad disciplinar hace que el profesorado desarrolle un lenguaje y unas culturas y prácticas peculiares que configuran su identidad dentro del ámbito y que le hacen generar un sentido de pertenencia y un modo de contribución a lo que el autor denomina "tribu académica". La disciplina como fuente de poder y autonomía se aferra al severo desafío de establecerse como estructura organizativa para la producción y transmisión del conocimiento, como guardián de la cultura académica y como nutriente de la identidad académica (p. 59).

Conocimientos. El segundo concepto a tratar en esta sección es el de conocimiento, que ha recibido una mirada crítica por parte de Moje (2010). La autora sostiene que al hacer investigación desde la perspectiva de los estudios socioculturales y de los NEL se suele asignar un papel secundario al conocimiento, siendo que, para ella, de él dependen en gran medida las habilidades de literacidad y de pensamiento. Con esta idea no niega que el cambio de identidad tenga un papel relevante para lograr aprendizajes; de hecho, asume que participar en las prácticas de dominios específicos posibilitará un cambio de identidad y con ello se logrará un aprendizaje profundo, pero es firme al aseverar que, si no se tienen conocimientos sobre ese dominio concreto, habilidades sobre la construcción de sus discursos particulares y capacidad para leer textos propios de la disciplina, no será posible que se dé la participación en las prácticas, que se construya la identidad ni que haya aprendizaje. Según señala,

> la identidad es en el fondo un asunto de conocimiento: comprender, interpretar, cuestionar y criticar son actividades que dependen en gran medida de saber algo acerca del mundo y su funcionamiento. En otras palabras, es difícil saber cómo se coordinan los elementos en los Discursos si se desconocen, con cierta profundidad, los elementos necesarios [para lograrlo] (Moje, 2010, p. 67).

Moje no es la única que plantea la relevancia del conocimiento. Por ejemplo, Hirsch (2010) también tiene esta postura y la justifica en términos bourdianos: quienes tienen más capital cultural pueden adquirir más bienestar, un mayor estatus y desarrollar más

habilidades. El autor va más allá de eso y usa una metáfora para clarificar la relevancia del conocimiento: “tal como se requiere dinero para hacer dinero, se requiere conocimiento para adquirir conocimiento” (p. 20, en inglés el original).

Moje (2010) tiene claro que los estudiantes de cualquier nivel educativo no siempre llegarán al aula con los conocimientos mínimos necesarios para participar en las prácticas de la disciplina, o para empezar siquiera a involucrarse en ellas. Como solución al problema de la falta de conocimientos sustantivos, Hirsch (1993) propone que se ofrezcan cursos de contenidos básicos cuyos currículos incluyan los elementos esenciales que, con base en investigaciones, pruebas, consultas y observaciones, se ha demostrado que todo estudiante de cada grado debe saber en cada asignatura (*Core Knowledge*, según como él lo denomina). Aunque esta pueda parecer una solución plausible, y de hecho se ha instituido al menos en la educación obligatoria de algunos estados en Estados Unidos, lo que reflejan las investigaciones es que:

> lo que contaba como conocimiento en disciplinas particulares era dinámico y estaba afectado por la situación social específica, los textos y los discursos […]. [Así que] el conocimiento disciplinar no es estático, sino socialmente construido a través del lenguaje, la interacción y las prácticas culturales (Rex et al., 2010, p. 103, en inglés el original).

Moje (2010) considera que más clases no son la solución, igual que no será suficiente con ver aisladamente los componentes implicados en el proceso de aprendizaje. Desde su punto de vista, el reto está en integrar y dar peso a todas las esferas involucradas: conocimientos, identidades y participación en la práctica. Esto sin duda es un reto, sobre todo si se toman en cuenta las peculiaridades del sistema escolar, donde puede no haber disposición para aprender o participar. Concretamente, propone como posible solución la noción de trabajo de reparación que desarrolló Gee para el caso de los jugadores de videojuegos, la cual explico a continuación.

Gee (2003) ilustra una situación problemática como punto de partida para su propuesta: algunos estudiantes afroamericanos de bajos recursos económicos se resisten a aprender literacidad en la escuela porque la asocian con personas racistas que, desde su punto de vista, los rechazan, no creen que ellos puedan llegar a tener éxito y no les darían un trabajo ni siquiera si fueran buenos en la escuela. En este caso, su identidad no será la adecuada para lograr aprendizajes y por esa razón no habrá disposición ni esfuerzo para ello. Cuando la

identidad real está dañada y eso los limita para construir una identidad virtual, o cuando no se pueden formar puentes entre las distintas identidades, será necesario llevar a cabo un trabajo de reparación antes de que tenga lugar cualquier esfuerzo formativo.

Este trabajo de reparación, que no es algo sencillo, consiste en "una versión más intensa de buena enseñanza y aprendizaje para todo tipo de estudiantes, incluyendo aquellos que no tienen necesidad de ningún tipo particular de trabajo de reparación" (Gee, 2003, p. 61, en inglés el original). El autor entiende que un buen aprendizaje y una buena enseñanza constan de tres componentes: (1) el estudiante debe estar dispuesto a tratar de aprender, incluso cuando ha tenido malas experiencias que le den motivos para no intentarlo; (2) a pesar de que haya poca motivación, se debe poner todo el esfuerzo; (3) con ese esfuerzo se deben obtener éxitos significativos para el aprendiz. En síntesis, si no hay disposición y esfuerzo, no habrá aprendizaje ni trabajo de reparación posible para que el aprendizaje se dé.

Con la noción de *trabajo de reparación* Moje (2010) no ofrece respuestas, sino que le sirve para plantear preguntas, como estas: ¿cuáles son las prácticas que apoyarán el trabajo de reparación para jóvenes a los que se les ha negado el aprendizaje y que deben cursar materias para las que no tienen los conocimientos mínimos necesarios?, ¿si no se les ha motivado, por dónde deben empezar, tanto los maestros como los estudiantes? Esta representa, sin lugar a dudas, una tarea pendiente para la investigación en torno a la literacidad.

Aprendizaje: el residuo de la participación. Finalmente, el tercer aspecto a tratar es el del aprendizaje, pero antes de pasar a él conviene que defina dos conceptos que son especialmente relevantes para comprender la noción de aprendizaje que se manejará en este trabajo: comunidad discursiva y comunidad de práctica.

Entender los lenguajes especializados es algo más que prestar atención a la terminología o la fraseología, señala Cassany (2008a), implica entender las prácticas sociales y lingüísticas que llevan a cabo los miembros de una comunidad. Las nociones de comunidad discursiva y comunidad de práctica servirán para contextualizar y situar esos lenguajes, así que comienzo por explicar el primer concepto:

> Cada disciplina constituye una comunidad discursiva, que se conforma a partir del uso de unas prácticas lectoras y escritoras particulares, con unos géneros discursivos propios, desarrollados a lo largo de la historia de la disciplina por el conjunto de sus

> miembros, de modo interrelacionado con el entorno físico, la cultura y la lengua. La Medicina, la Ingeniería, la Odontología, la Biología o la Economía son ejemplos de comunidades discursivas, articuladas alrededor de un ámbito del conocimiento, de una práctica social y de unos géneros discursivos propios.
>
> […] Cada comunidad discursiva construye y utiliza discursos con distintos fines. La comunicación no se limita a transmitir saberes disciplinares: también conforma un conjunto de significados lingüísticos, pragmáticos, retóricos, contextuales y socio-cognitivos que los interlocutores comparten para poder comprender el discurso, actualizar el contenido y negociar la incorporación a dicha comunidad. Junto con los contenidos conceptuales, la literacidad especializada de cada comunidad supone el desarrollo de distintos conocimientos y competencias (Cassany y Morales, 2008, pp. 74-75).

Participar en una comunidad discursiva implica compartir una particular forma de ver el mundo, además de conocimientos, habilidades y actitudes que son exclusivas del grupo y lo diferencian de otros. Como vimos en la cita anterior, la comunidad no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se tienen que desarrollar estrategias para generar nuevo conocimiento, transmitirlo, comprenderlo y juzgarlo, además de desarrollar en sus miembros la capacidad de asumir roles e identidades específicas, así como conocimientos sobre "aspectos socioculturales, pragmáticos y retóricos propios de cada práctica comunicativa: qué se comunica, cómo, de qué manera, para qué y con quién" (Cassany, 2008a, p. 11).

Mientras que la noción de comunidad discursiva alude a los discursos particulares de cada disciplina (o de cualquier otro tipo de grupo cuyas comunicaciones impliquen todos los elementos señalados), las comunidades de práctica se relacionan con una teoría del aprendizaje, la cual ve al aprendizaje como participación social y no como un proceso individual. Wenger (2001) explica que

> la participación no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las *prácticas* de las comunidades sociales y en construir *identidades* en relación con estas comunidades […]. Esta participación no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos.

> En consecuencia, una teoría social del aprendizaje debe integrar los componentes necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y de conocer (p. 22).

Los componentes a los que se refiere Wenger (2001) son: (1) la capacidad de experimentar el mundo, individual y colectivo, como algo significativo; (2) los recursos históricos y sociales que conforman la práctica; (3) participar en una comunidad donde los miembros tienen un compromiso mutuo, persiguen una empresa conjunta, comparten un repertorio común y negocian el significado de la práctica, y (4) el cambio de identidad que se genera como aprendizaje. Un aspecto fundamental es que no cualquier grupo constituye una comunidad de práctica, para que lo sea tiene que cumplir con los componentes señalados. Además, una comunidad no es una acción o una meta concreta, sino que son actividades con múltiples acciones y múltiples metas, implícitas o explícitas, que tienen lugar a través del tiempo.

En el contexto de una comunidad de práctica el aprendizaje debe ser entendido de una manera particular. Lave (1991) propone que se le considere "como el proceso de convertirse en miembro de una comunidad de práctica específica" (p. 65, en inglés el original), y para que los novatos logren esto deben tener una *participación periférica legítima*; es decir, comenzar su participación en la periferia de la comunidad, por ejemplo, observando, recibiendo ayuda o asumiendo menos presiones que los otros miembros, lo que les permitirá adquirir legitimidad ante los demás, hasta que posteriormente sean tratados como miembros del grupo. En palabras de Lave y Wenger (1991), con la noción de participación periférica legítima se busca enfatizar

> que los aprendices inevitablemente participarán en comunidades de expertos y que el dominio de conocimientos y habilidades requiere que los recién llegados se muevan hacia una plena participación en las prácticas socioculturales de la comunidad. "Participación periférica legítima" provee una manera de hablar sobre las relaciones entre los recién llegados y los veteranos, y sobre las actividades, identidades, artefactos y comunidades de conocimiento y de práctica. Se relaciona con el proceso mediante el cual los recién llegados logran formar parte de la comunidad de práctica (p. 29, en inglés el original).

Ya podemos ver que se habla del aprendizaje derivado de la participación en prácticas propias de una comunidad, que puede ser académica, profesional o de cualquier otra naturaleza.

No obstante, podemos preguntar por la relación que existe entre esta teoría del aprendizaje y la teoría social de la literacidad. Barton y Hamilton (2005) la explican señalando que la mayoría de las interacciones sociales contemporáneas están mediadas, formadas y estructuradas por textos, lo que las cosifica y así se establece el vínculo con las prácticas de literacidad. Aunado a esto, añaden que la teoría social de la literacidad puede nutrirse de la noción de comunidades de práctica para comprender el contexto en el que el lenguaje escrito se usa, sirve como mediación para el lenguaje oral y forma parte de una práctica social.

Dicho esto, es necesario precisar qué es aprendizaje en el contexto de las comunidades de práctica y qué es lo que se debe aprender en la escuela si se promueven la participación en prácticas disciplinares.

Ford y Forman (2006) precisan que la participación en prácticas propias de la disciplina puede ser uno de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque en sí mismas las prácticas no son lo que se debe adquirir en las clases. Lo relevante, según los mismos autores, es "identificar las formas en las que los individuos son afectados por esa participación y los recursos con los que ellos 'se quedan' después de esas experiencias de enseñanza" (p. 2, en inglés el original).

Esta idea es conceptualizada por Moje y Lewis (2007) como el *residuo de la participación* y con esta noción asumen que el aprendizaje es algo más que solo la participación, que va más allá de la práctica, constituye una historia y da forma a futuras participaciones; que se da en el entorno de comunidades discursivas, donde las personas comparten formas de conocer, pensar, creer, actuar y comunicar, y que además de participar es necesario tener y desarrollar conocimientos sobre la disciplina, lo que paradójicamente permitirá la participación en la comunidad y a la vez ocurrirá como consecuencia de ella. Moje (2008b) añade que para lograr todo esto se deben "enseñar a los estudiantes no solo los discursos privilegiados de las disciplinas […], sino también cuándo y cómo son útiles y cómo esos discursos y prácticas se vuelven valiosos" (p. 75, en inglés el original).

Ver el aprendizaje desde esta perspectiva, donde se relacionan conocimientos y prácticas disciplinares, constituye un reto para la investigación y la enseñanza de la literacidad; no obstante, es un camino necesario de seguir por los frutos que se pueden obtener.

Aquí concluyo la revisión teórica y conceptual relacionada con aspectos generales de la literacidad, la enseñanza y el aprendizaje. Enseguida abordaré lo referente a la disciplina particular que sirvió como marco para este trabajo de investigación: la Lingüística.

Disciplinas científicas

A continuación, hablaré sobre qué es el conocimiento científico y cómo es que se organiza el conocimiento de las disciplinas en general, para después especificar cómo se organiza el conocimiento en Lingüística y cuál es su objeto de estudio.

Ciencia, conocimiento científico y organización del conocimiento. Bunge (2005) identifica que hay distintos tipos de conocimientos, como el ordinario y el especializado, el formal y el factual, entre otros. El conocimiento científico es otro tipo, derivado justamente como producto del quehacer científico. Con respecto a la ciencia, debo decir que no hay consenso para definirla, ya que los científicos y los filósofos suelen limitarse a tomar algún rasgo particular para entenderla en lugar de considerar todos sus componentes (por ejemplo, que se caracteriza por seguir el método científico o, desde la perspectiva positivista, que se basa únicamente en el trabajo empírico); además, está el hecho de que hay más de un tipo de ciencia. El propio Bunge (2004) distingue la ciencia formal, que estudia ideas (Lógica y Matemáticas); la factual, que estudia hechos (Ciencias Naturales, Biosociales y Sociales); las ciencias puras, que persiguen fines meramente cognitivos (Bioquímica); las ciencias aplicadas, que son utilitarias (Farmacología), entre otras. Tomando todo esto en consideración Bunge (2005) plantea su propia perspectiva para entender la ciencia, la cual

> cubre las características principales de la ciencia básica concebida como una actividad, un cuerpo de conocimientos cambiante, e involucra a una comunidad. De esta manera espero dar cuenta de los aspectos epistemológicos, metodológicos, sociales e históricos de la ciencia. La idea principal es que cualquier ciencia factual básica es un miembro de un sistema científico y se caracteriza por el estudio conceptual y empírico de alguna sección o aspecto de la realidad, con miras a representar a esta de la manera más verdadera y profunda posible (p. 264).

La ciencia comienza cuando otro tipo de conocimientos y la experiencia ya no son suficientes para resolver problemas o incluso para plantearse preguntas; aunque esto no quiere decir que no haya relación entre los distintos tipos de conocimiento. De hecho, la investigación científica parte de un cuerpo de conocimientos existente, conformado por conocimientos no especializados y conocimientos científicos previamente desarrollados, pues justamente gracias a que se conoce es posible saber que algo falta. Entonces, la ciencia usa los conocimientos, los somete a prueba, los enriquece y con ello se supera cada vez más, siempre dentro de cánones de validez definidos por la propia ciencia y no por otro tipo de conocimiento, como el sentido común.

Schutz (2003a) explica cuál es el propósito de la ciencia y del conocimiento que con ella se genera:

> De acuerdo con Whitehead, la ciencia tiene siempre un doble objetivo: primero, elaborar una teoría que concuerde con la experiencia; segundo, explicar, al menos en líneas generales, los conceptos de sentido común acerca de la naturaleza, y para ello conservarlos en una teoría científica de pensamiento armónico (p. 36).

Dentro del campo científico existen numerosas disciplinas y cada vez surgen nuevas, ya sea especializaciones dentro de una disciplina o enfoques multidisciplinarios o interdisciplinarios. Aunque todas siguen un método, cada una lo hace de manera diferente, ya que, si la naturaleza de los temas y los problemas son distintos, los tratamientos también deben serlo. Esto puede ser ilustrado con la distinción que hace Schutz (2003a) entre la naturaleza del objeto de estudio de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales:

> Los hechos, datos y sucesos que debe abordar el especialista en ciencias naturales son hechos, datos y sucesos solamente dentro del ámbito de observación que le es propio, pero este ámbito no "significa" nada para las moléculas, átomos y electrones que hay en él. En cambio, los hechos, sucesos y datos que aborda el especialista en ciencias sociales tienen […] un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él. Estos han preseleccionado y preinterpretado este mundo mediante una serie de construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana, y esos objetos de pensamiento determinan su conducta, definen el objetivo de su acción, los medios disponibles para alcanzarlo; en

> resumen, los ayudan a orientarse dentro de su medio natural y sociocultural y a relacionarse con él (p. 37).

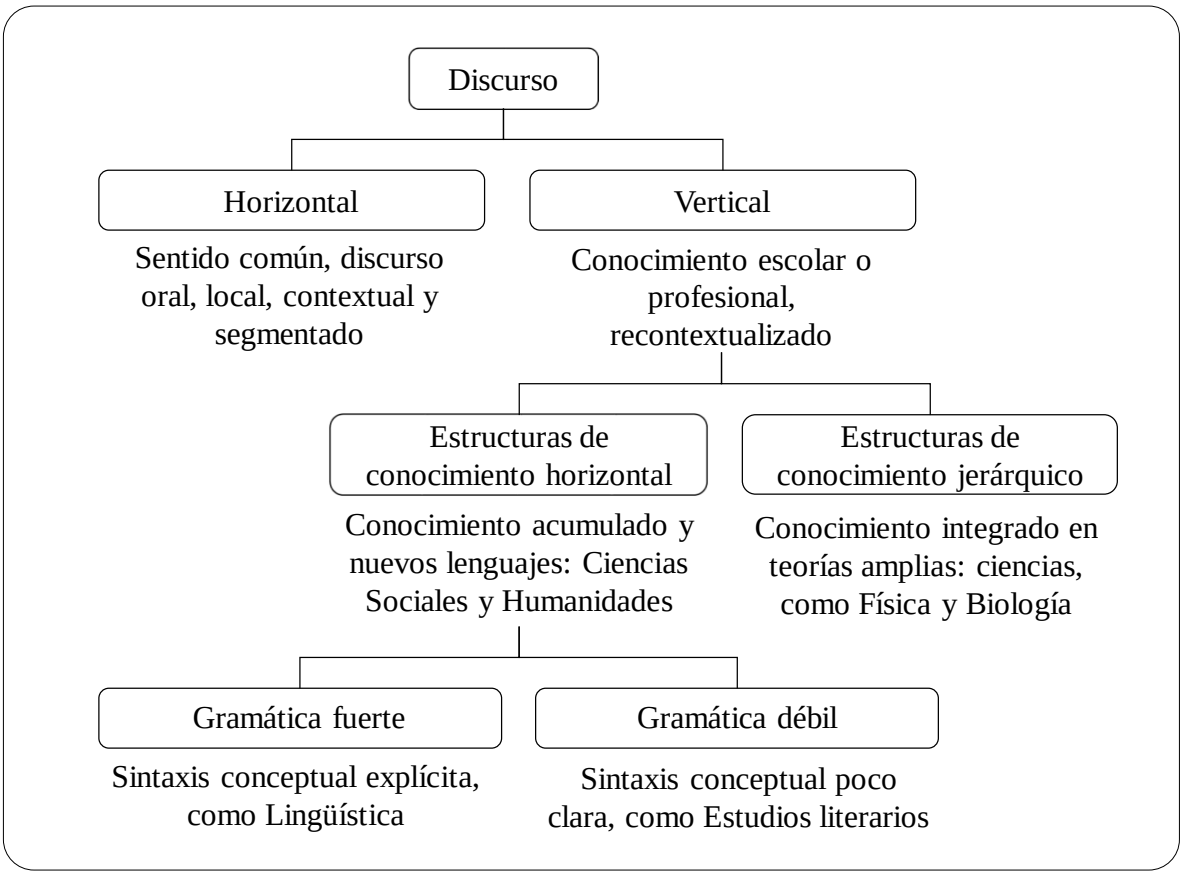
Entonces, las Ciencias Sociales entrañan complicaciones particulares por la naturaleza de su objeto de estudio: el ser humano que interpreta su propia realidad, gracias a que tiene "conciencia, raciocinio, intencionalidad, lenguaje" (López García, 2002, p. 17). Si las Ciencias Sociales son complejas, ni qué decir de las Humanidades que, aunque "gozan de una larga tradición epistemológica [y] son capaces de abarcar la descripción e interpretación de diversas culturas, sistemas culturales, de trabajo y de vida" (De Toro, 2008, p. 317), han perdido valor socialmente, pues al menos desde el siglo XIX se privilegia la concepción utilitarista de la ciencia desde la perspectiva positivista. Con respecto a las Humanidades aquí no haré una discusión epistemológica, simplemente mencionaré cuál es su objeto de estudio, para diferenciarlas de las Ciencias Sociales.

> Las humanidades se interesan por el hombre, por sus obras y acciones, por los modelos humanos, y en el hombre hacen hincapié en los aspectos de ser racional y agente libre. "Estos estudios coinciden, pues, con las ciencias sociales, en las que el objeto es el hombre, pero considerado como agente determinado por el ambiente en el que vive. El hombre es estudiado por las humanidades como fuente y origen de sus obras: arte, literatura, filosofía e historia. Los estudios humanísticos son esencialmente históricos […]" (Reynal, 1995, p. 44).

Además de las peculiaridades del objeto de estudio, también difiere la forma en la que se organiza el conocimiento en las diferentes disciplinas. Es posible abordar esta cuestión desde diferentes perspectivas, yo he optado por retomar una postura desde la Sociología de la Educación que se deriva del trabajo de Bernstein sobre la organización del lenguaje y del conocimiento (en la figura 4 muestro una síntesis de esta propuesta). Con relación a esta aportación, Maton (2007) afirma que es particularmente valiosa porque, a diferencia de otras aproximaciones desde la Sociología del conocimiento o la Educación, considera tanto la relación con el conocimiento como la relación al interior de él; revela cómo se especializa y estructura el conocimiento, y ofrece elementos para describir de manera sistemática las prácticas discursivas de los campos intelectuales.

Figura 4

Síntesis de la propuesta de Bernstein sobre la organización del conocimiento



Nota: Elaborado con base en "Vertical and horizontal discourse: an essay", por B. Bernstein, 1999, *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), p. 168.

Para comenzar a hablar sobre la propuesta de Bernstein debo mencionar el concepto de *código*. Maton y Muller (2008) citan al propio Bernstein para establecer que "un código es un principio regulatorio, adquirido tácitamente, el cual selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocados" (p. 14, en inglés el original). Dichos códigos regulan los principios de transmisión y adquisición del conocimiento, así como los contextos de generación y cambio de los discursos, por ejemplo, la escuela, el hogar o el trabajo. Se caracterizan porque son un continuo entre la mayor y la menor especialización, y difieren en cuanto a la valoración que la escuela tiene de ellos, lo que da como consecuencia los valores de la propia escuela, de sus modos de práctica y de la relación que guardan con sus diferentes comunidades.

Hay dos códigos fundamentales: el discurso horizontal y el vertical. Ambos se relacionan con un tipo particular de conocimiento, pero más que centrarse en formas de

conocer, la propuesta de Bernstein se enfoca en comprender la estructura social que hay detrás de cada forma de conocimiento, con lo que es posible identificar las particularidades del discurso especializado: cómo adquiere su valor, cómo se distribuye y cómo se recompensa (Maton y Muller, 2008).

El discurso horizontal es el usado todos los días. Se suele denominar como sentido común, ya que potencialmente cualquier persona tiene acceso a él y sirve para resolver problemas ordinarios. Entre sus características destaca que normalmente es oral, es local y depende tanto del contexto que puede llegar a ser contradictorio en distintas situaciones. Además, este tipo de discurso es segmentado, lo que implica que varía según la forma en la que la cultura organiza y especializa las actividades. Finalmente, los conocimientos vinculados a este tipo de discurso tienen una relación funcional con algún aspecto específico de la vida diaria, así que no necesariamente hay relación entre lo que se aprende en diferentes contextos. Su aprendizaje puede ser tácito y su activación depende del contexto; por ejemplo: "aprender cómo atarse los cordones de los zapatos no tiene relación con cómo usar correctamente el lavabo" (Bernstein, 1999, p. 160, en inglés el original).

El segundo tipo de código es el discurso vertical, que, a diferencia del anterior, se relaciona con el conocimiento escolar o profesional. Se caracteriza porque no está organizado de manera segmentada, no depende del contexto para tener significado, consiste en estructuras simbólicas especializadas de conocimiento explícito y su pedagogía se basa en la recontextualización del currículo, es decir, en determinar qué cuenta como conocimiento válido. En palabras de Bernstein (1999), este discurso

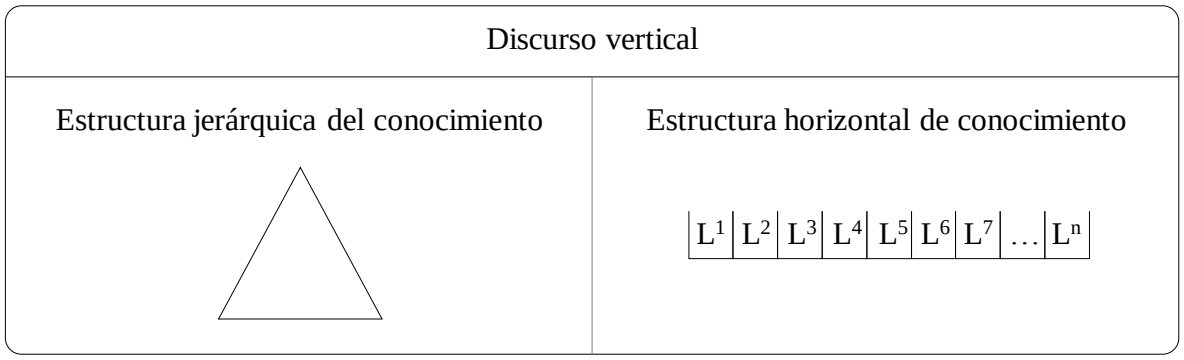
> toma una forma coherente, explícita y estructurada, con principios sistemáticos, organizado jerárquicamente, como en las ciencias, o toma la forma de una serie de lenguajes especializados como modos de interrogación y criterios para la producción y circulación de textos, como en las Ciencias Sociales y las Humanidades (p. 159, en inglés el original).

En la cita anterior podemos ver que hay dos tipos de discursos verticales, los cuales se diferencian por la forma en la que se estructura el conocimiento: uno es jerárquico y el otro horizontal. La estructura jerárquica puede representarse como una pirámide (figura 5), "donde la punta de la pirámide representa el número más pequeño de axiomas o teorías y la base representa el máximo número de fenómenos empíricos explicables por esas

proposiciones" (Maton, 2007, p. 90, en inglés el original). Este tipo de estructura busca integrar y sintetizar el nuevo conocimiento en pocas teorías cada vez más amplias y abstractas, lo que es característico de áreas como Química, Física o Biología. Desde esta perspectiva, adquirir conocimiento no es solo aprender las teorías de la disciplina, también implica adquirir una perspectiva o una *forma de ver* que permita identificar qué es conocimiento verdadero y cuáles son los procedimientos necesarios y válidos para llegar a *la verdad* (Bernstein, 1999). Como consecuencia de este tipo de estructura, el conocimiento que se produce es muy estable, lo que da una identidad clara al área de especialidad y, sobre todo, facilita que quienes la estudian tengan claridad sobre qué están aprendiendo y qué relación hay entre las distintas teorías que integran el campo del saber (Maton y Muller, 2008).

Figura 5

Representación de las estructuras de conocimiento del discurso vertical



Nota: Adaptado y traducido de "Vertical and horizontal discourse: an essay", por B. Bernstein, 1999, *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), p. 162.

En oposición, áreas como Sociología, Estudios literarios y Comunicación tienen una estructura horizontal del conocimiento, lo que significa, de acuerdo con Bernstein (1999), que el conocimiento se acumula en lugar de integrarse, así que puede ser representado como una cadena de lenguajes especializados (figura 5). Por ejemplo, los lenguajes en Sociología son el marxismo, el funcionalismo, el estructuralismo, el postestructuralismo, entre otros. Además de esta, los discursos con organización horizontal tienen las siguientes características:

- son discretos y no son transferibles, sino que llegan a ser opuestos entre sí;
- tienen criterios específicos de legitimación para sus textos y para lo que cuenta como evidencia o problema legítimo de investigación;
- los especialistas dominan un lenguaje en particular y tienden a desafiar los otros;

- su desarrollo se da con el surgimiento de nuevos lenguajes, que proponen nuevas preguntas de investigación y nuevos hablantes.

A diferencia de lo que pasa en la estructura jerárquica, en la estructura horizontal el conocimiento tiene una vigencia más breve, llega incluso a ser obsoleto; es vulnerable al cambio o a ser sometido a modas intelectuales y, desde la perspectiva pedagógica, los aprendices tienen poco claro que se está hablando o escribiendo de una disciplina en particular, ya que se enfrentan a la necesidad de manejar una gran variedad de lenguajes, cada uno con supuestos y procedimientos que suelen ser particulares (Maton y Muller, 2008).

Wignell (2008) precisa que las ciencias que tienen marcos de referencia técnicos para interpretar el mundo, como la Física, son consideradas ejemplos emblemáticos de la estructura jerárquica del conocimiento; mientras que las Humanidades, que recurren principalmente a la abstracción como fuente de interpretación, como hacen los Estudios literarios, son ejemplo del discurso horizontal. Vista así la distinción puede ser clara entre ambos tipos de organización del conocimiento; no obstante, constituye una cuestión problemática para las Ciencias Sociales, dado que por su origen y por la forma en la que han evolucionado, son diferentes a las ciencias y a las Humanidades, pero a la vez comparten características de ambos tipos de discursos: sus fuentes para interpretar el mundo son, tanto procesos técnicos, como abstracciones. En consecuencia, la organización del conocimiento en este tipo de discursos no puede ser ni absolutamente jerárquica ni enteramente horizontal; en cambio, constituye lo que Wignell denomina *warring triangles* (triángulos en conflicto), "donde los lenguajes pueden mostrar algo de la construcción de conocimiento acumulativo dentro de cada segmento" (Martin, Maton y Matruglio, 2010, p. 437, en inglés el original). La forma de atender esta cuestión problemática es distinguir dos tipos de discurso dentro de la estructura horizontal de conocimiento, según si tiene una gramática fuerte o débil. En este sentido, Bernstein (1999) diferencia

> aquellos [los discursos de gramática fuerte] cuyos lenguajes tienen una sintaxis conceptual explícita capaz de descripciones empíricas "relativamente" precisas o de generar modelos formales de las relaciones empíricas; de aquellos lenguajes [los de gramática débil] donde esos poderes son mucho más débiles […]. Desde este punto de vista, Economía, Lingüística y partes de la Psicología pueden ser ejemplos de

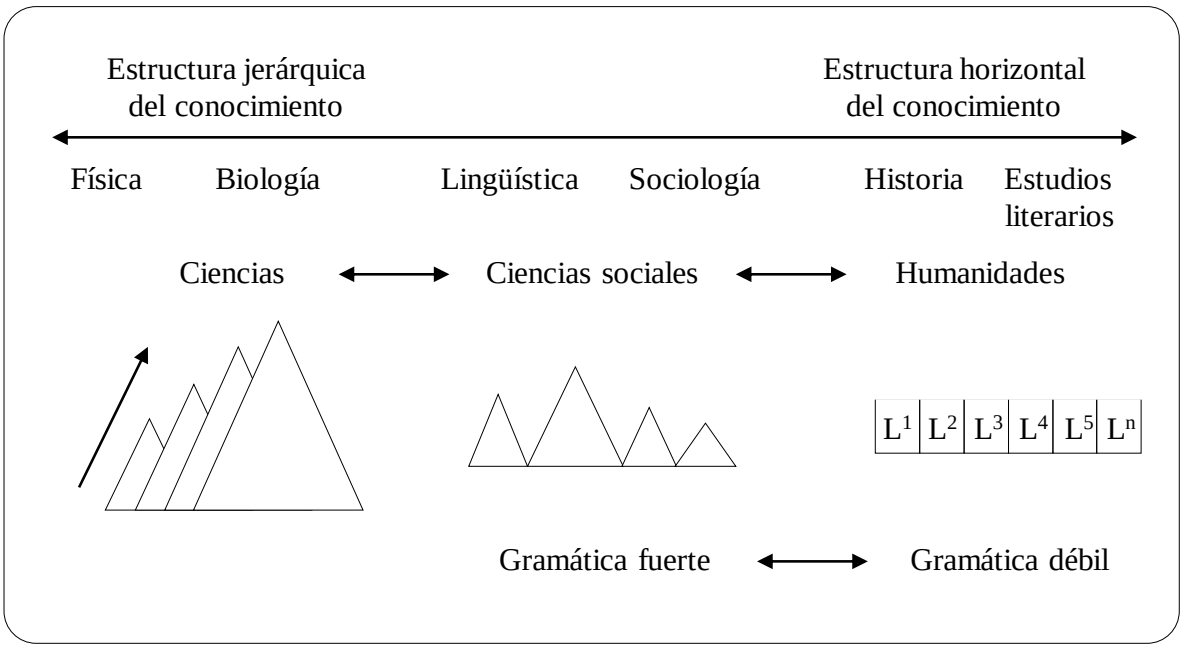
> gramática fuerte […]. Ejemplos de gramáticas débiles pueden ser Sociología, Antropología social y Estudios culturales (p. 164, en inglés el original).

Siguiendo con Bernstein (1999), las estructuras horizontales de conocimiento con gramática débil tienen más lenguajes que las de gramática fuerte. Además, desde la perspectiva pedagógica destaca que, en las gramáticas fuertes, pasar de un lenguaje a otro es simplemente una extensión de la explicación o la descripción; en cambio, en las gramáticas débiles es especialmente difícil determinar qué cuenta como *realidad auténtica*, así que es indispensable adquirir una *manera particular de ver* para que se pueda reconocer de qué se está hablando o escribiendo. Una consideración más de la estructura horizontal del conocimiento es que su transmisión requiere de cierta selección, que se basa en una perspectiva social dominante (como la elección de los profesores, grupos de mercado o el Estado) y no en criterios racionales de *verdad*, pues cada lenguaje revela cierta perspectiva parcial, especialmente en las gramáticas débiles.

Martin, Maton y Matruglio (2010) precisan que en las estructuras de conocimiento horizontal sí hay cierta integración de conocimiento, sobre todo en las de gramática fuerte, aunque típicamente no es suficientemente fuerte como para explicar teóricamente la complejidad de los fenómenos sociales. Por este motivo, gráficamente representan la integración de las estructuras jerárquicas como triángulos cada vez más grandes; las gramáticas fuertes como una serie de triángulos que revelan cierta acumulación en cada segmento, aunque cada uno esté en conflicto con el otro (*warring triangles*), y a las gramáticas débiles como una mera acumulación del conocimiento, lo que se ilustra en la figura 6.

Figura 6

Organización del conocimiento en los discursos verticales



Nota: Adaptado y traducido de "Historical cosmologies: epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse", por J. Martin, K. Maton y E. Matruglio, 2010, *Revista Signos*, 43(74), pp. 437-438.

A raíz de la reflexión sobre el conocimiento y su organización, Maton (2007) se formuló dos preguntas: "¿Con qué fundamentos sostengo mi perspectiva o mi comprensión? ¿Cómo puedo afirmar que soy un 'sociólogo'?" (p. 87, en inglés el original). Para responder a estas preguntas tomó como base las propuestas de Bernstein sobre la estructura del conocimiento[3] y formuló la Teoría de Códigos de Legitimación (TCL), que es "un conjunto de herramientas [que] proporciona un medio para analizar las prácticas socioculturales, ya sea en educación o más allá" (Legitimation Code Theory, s. f., párr. 1, en inglés el original, recuperado el 21 de junio de 2016). Esta teoría no se considera acabada, sino que

> es un trabajo en progreso, un esfuerzo permanente y abierto que prevé su propio refinamiento, profundización y extensión a través de las relaciones dialécticas con estudios empíricos, los marcos fundacionales y enfoques complementarios. La TCL

[3] Este no fue el único referente de la TCL, pero sí uno de los principales: "sus influencias fundacionales más directas son las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein" (Maton, Hood y Shay, 2015, p. 7). Otras aproximaciones en las que se influyó son las siguientes: "Lingüística Sistémico Funcional, Karl Popper, Realismo crítico y muchas otras, incluyendo inspiración tomada de Foucault, la Escuela de Frankfurt, Ernest Gellner and Mary Douglas" (Legitimation Code Theory, s. f., párr. 1, en inglés el original, recuperado el 21 de junio de 2016).

> es también un conjunto de herramientas conceptuales multidimensionales; cada dimensión ofrece conceptos para el análisis de un conjunto particular de principios de organización (o códigos de legitimación) subyacentes de las prácticas (Maton, 2013, pp. 10-11, en inglés el original).

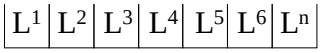
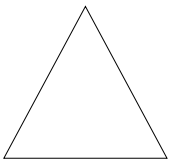
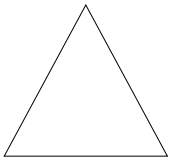
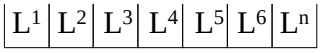
Son cinco las dimensiones principales de las que se compone la TCL: autonomía, densidad, especialización, semántica y temporalidad (Maton, 2014). Por su relevancia para este trabajo, me centraré únicamente en describir la dimensión de especialización, la cual parte "de la simple premisa de que las prácticas son sobre o están orientadas hacía algo y por alguien" (Maton, Hood y Shay, 2015, p. 12, en inglés el original); es decir, esta dimensión describe las estructuras de conocimiento y del conocedor. Para la estructura de conocimiento Maton (2007) sostiene la clasificación de Bernstein que expuse previamente: estructura jerárquica del conocimiento y estructura horizontal del conocimiento, ya sea con gramática fuerte o débil. Para la estructura del conocedor usa los mismos términos, pero les asigna un sentido diferente:

- Estructura jerárquica del conocedor: para ilustrar esta estructura posicionémonos en el siglo XV, pensemos en un clásico caballero, humanista, intelectual, que estudia por amor, cultiva la sensibilidad y tiene una formación generalista. En este contexto, la jerarquía de los conocedores no dependía de su conocimiento, sino que era social. Para participar era indispensable pertenecer a una clase social privilegiada y haber tenido cierta trayectoria educativa (escuelas privadas, viajes, acceso a ciertos materiales), o bien, tener aptitudes innatas sobresalientes. Los nuevos conocedores se integraban en la base de la pirámide y en la punta estaban quienes tenían las mejores condiciones sociales y la mejor disposición innata.
    - Conocedores con gramática fuerte: las bases sociales o biológicas de este conocedor son explícitas, por ejemplo, son familiares de la monarquía o del papa.
    - Conocedores con gramática débil: las bases sociales o biológicas son más implícitas.
- Conocedores con estructura horizontal: este tipo de conocedor se vincula más con la ciencia y sus habilidades no dependen de sus méritos personales, sociales o biológicos, sino de su entrenamiento y su conocimiento de los procedimientos científicos. Cada conocedor de este tipo tiene modos particulares de ser y de actuar, cada uno puede basarse en afirmaciones diferentes o incluso opuestas, así que representan una serie segmentada.

Como podemos ver con la descripción anterior, las Humanidades tienen típicamente una estructura de conocimiento horizontal y una estructura de conocedor jerárquica, mientras que con las ciencias ocurre lo opuesto (figura 7).

Figura 7

Estructura de conocimiento-conocedor de las Humanidades y de las ciencias

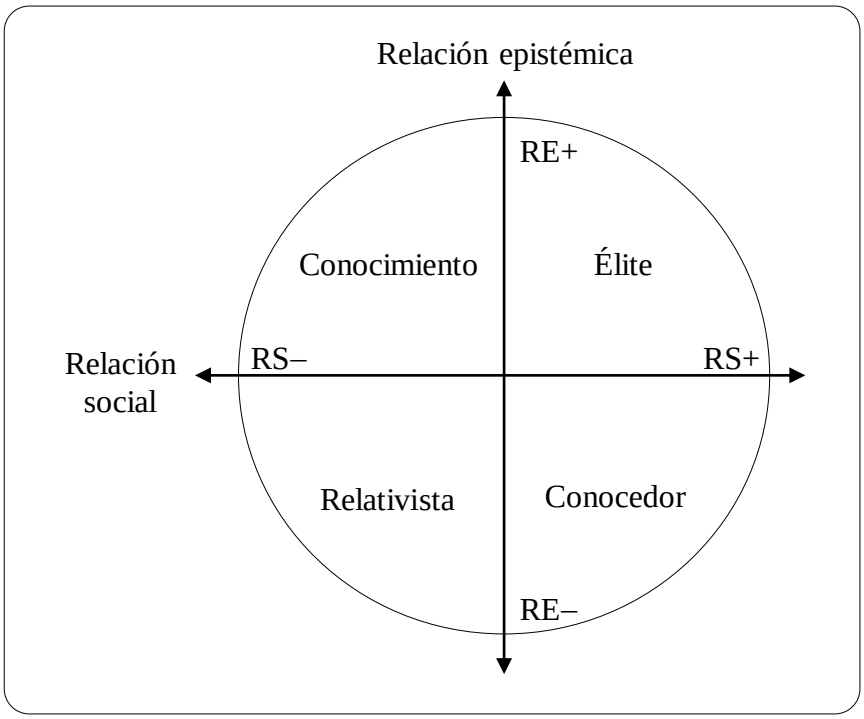
	Cultura humanista	Cultura científica
Estructura de conocimiento	 Horizontal	 Jerárquica
Estructura de conocedor	 Jerárquica	 Horizontal

Nota: Adaptado y traducido de "Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields", por K. Maton, 2007, p. 92, en *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*, editado por F. Christie y J. R. Martin, Londres, Reino Unido: Continuum.

Entender que las estructuras de conocimiento-conocedor son la forma en la que se especializan los actores y los discursos de las disciplinas, nos permite analizar sus prácticas a partir de códigos de legitimación. Esta noción parte del hecho de que los actores y los discursos están posicionados tanto en su estructura particular (conocimiento-conocedor respectivamente) como entre ellos (Maton, 2007). Para efectos analíticos debemos comenzar por distinguir los dos principales códigos de legitimación de especialización: "*relaciones epistémicas* (RE) entre las prácticas y sus objetos (la parte del mundo hacía la que se orienta), y *relaciones sociales* (RS) entre las prácticas y sus sujetos, autores o actores (quien realiza la práctica)" (Maton et al., 2015, p. 12, en inglés el original). Cada una de estas relaciones puede exhibir fuerza (+) o debilidad (–), y la relación entre estas fuerzas puede variar, lo que da lugar a cuatro códigos, que se pueden ver en la figura 8.

Figura 8

Códigos de legitimación de especialización



Nota: Adaptado y traducido de "Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields", por K. Maton, 2007, p. 97, en *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives,* editado por F. Christie y J. R. Martin, Londres, Reino Unido: Continuum.

El mismo Maton (2007). Explica las características de cada uno de los cuatro códigos que parecen en la figura 8, como se ve a continuación:

- *Código de conocimiento* (RE+, RS–), en el que la posesión de conocimientos (procedimientos, habilidades, técnicas) es enfatizada como la base de la especialización, y
- *código de conocedor* (RE–, RS +), en el que se enfatiza la disposición o la "mirada" del conocedor, ya sea que estas sean descritas como innatas o naturales (como la noción de genio), inculcada (como una sensibilidad artística o literaria, que es cultivada en una inmersión prolongada en grandes trabajos) o resultado de la posición social del conocedor (como una teoría basada en el punto de vista de la clase, raza, género, sexualidad, religión, edad, etcétera). […]

- *Código relativista* (RE−, RS−), en el que se legitima la identidad y la visión no está ostensiblemente determinada ni por el conocimiento ni por disposiciones −relativismo concienzudo, y
- *código élite* (RE+, RS+), en el que la legitimación está basada no solo en la posesión de conocimientos especializados, sino también en ser el tipo de conocedor adecuado (pp. 97-98, en inglés el original).

Estos códigos pueden ser usados para entender cómo se produce y cómo se reproduce el conocimiento, también cómo se enseña y cómo se percibe. Para ilustrarlo, Maton (2007) presenta varios estudios llevados a cabo en el Reino Unido, aquí destaco únicamente algunos datos relevantes. Al indagar la percepción que tienen los estudiantes que ingresan a la universidad sobre las asignaturas, resultó que Ciencias Naturales y Psicología reflejaban tener un código de conocimiento; inglés, código de conocedor; Historia, código relativista y música, código elitista. Esto significa, en el caso de música, por ejemplo, que se consideraba necesario tener conocimientos especializados, pero también tener habilidades y talento especial, lo que hacía que fuera particularmente difícil y que no cualquiera fuera apto. Algo interesante de este caso en particular es que, a pesar de tener un código élite, el campo de la música no parece tener mucho reconocimiento. Como parte de la investigación se identificó que música era una de las materias consideradas como menos importantes y menos útiles.

La Lingüística como disciplina científica. Con base en lo dicho hasta ahora puedo afirmar que la Lingüística es una disciplina científica del tipo factual, la cual,

> desde su constitución como disciplina autónoma en el siglo XIX, ha conservado siempre la pretensión de ser lo más científica posible. En este tiempo, la noción de ciencia no ha permanecido, sin embargo, inmutable y, para revestirse de rigor científico, las distintas escuelas lingüísticas que se han ido sucediendo desde entonces han intentado, o bien emular a las disciplinas científicas que en cada período conformaban el paradigma dominante, o bien amoldarse a los imperativos epistemológicos en vigor en cada momento (López Serena, 2003, p. 212).

McGregor (2009b) argumenta que la aproximación de la Lingüística involucra una actitud crítica e inquisitiva; busca la objetividad; desarrolla hipótesis y las pone a prueba mediante observaciones; se basa en el trabajo empírico y busca el desarrollo de teorías que

expliquen y posibiliten hacer generalizaciones de sus hallazgos, al tiempo que toma en cuenta las excepciones, dado que permiten el desarrollo de nuevas preguntas. A pesar de estas afirmaciones no debemos olvidar que mucho del trabajo en Lingüística es interpretativo, subjetivo y centrado en casos que no buscan la generalización

La Lingüística se vincula con las Ciencias Sociales, como afirma Lévi-Strauss (2000). Además, el autor valora la rigurosidad de la disciplina a tal grado que su perspectiva puede resultar polémica, pero sirve como argumento sobre el valor científico de la Lingüística y sobre su vínculo con las Ciencias Sociales. Estas son las palabras del autor:

> En el conjunto de las ciencias sociales, del cual indiscutiblemente forma parte, la lingüística ocupa sin embargo un lugar excepcional: no es una ciencia social como las otras, sino la que, con mucho, ha realizado los mayores progresos; sin duda la única que puede reivindicar el nombre de ciencia y que, al mismo tiempo, ha logrado formular un método positivo y conocer la naturaleza de los hechos sometidos a su análisis (p. 75).

Esta disciplina también se relaciona con las Humanidades, de hecho, en muchas universidades, nacionales e internacionales, se la coloca en los departamentos de Humanidades. En el caso de México, esto puede corroborarse al revisar el *Catálogo de programas de estudio de Licenciatura y Posgrado 2012*, publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES, s.f.-c, recuperado el 22 de julio de 2014), en el cual se incluyen 31 programas de Lingüística, 12 de licenciatura, 12 de maestría y 7 de doctorado (solo tomando en cuenta aquellos cuyo nombre incluye los términos "Lingüística", "Ciencias del Lenguaje" o "Lengua y Literatura"). De ellos, 30 están ubicados en el campo de estudios denominado como Artes y Humanidades, y únicamente un programa de licenciatura en Antropología Lingüística se ubica en el campo de las Ciencias Sociales, Administración y Derecho.

El vínculo de la Lingüística con las Humanidades se debe a que esta disciplina está en el límite entre las Humanidades y las ciencias, tanto sociales como físicas y lógicas, según explica McGregor (2009b).

> El vínculo con las humanidades incluye la historia y la filosofía del lenguaje, así como "lenguas" clásicas y modernas que se enseñan en universidades, como inglés, francés […] y otras; el vínculo con las ciencias sociales incluye a la Sociología, Psicología,

> Antropología y Arqueología. Pero también hay un vínculo con las ciencias "duras", como Biología, Fisiología, Física y Matemáticas, más obviamente en lo que se refiere a la producción y percepción del habla.
>
> El lado humano de la Lingüística es tan central como su lado científico (p. 3, en inglés el original).

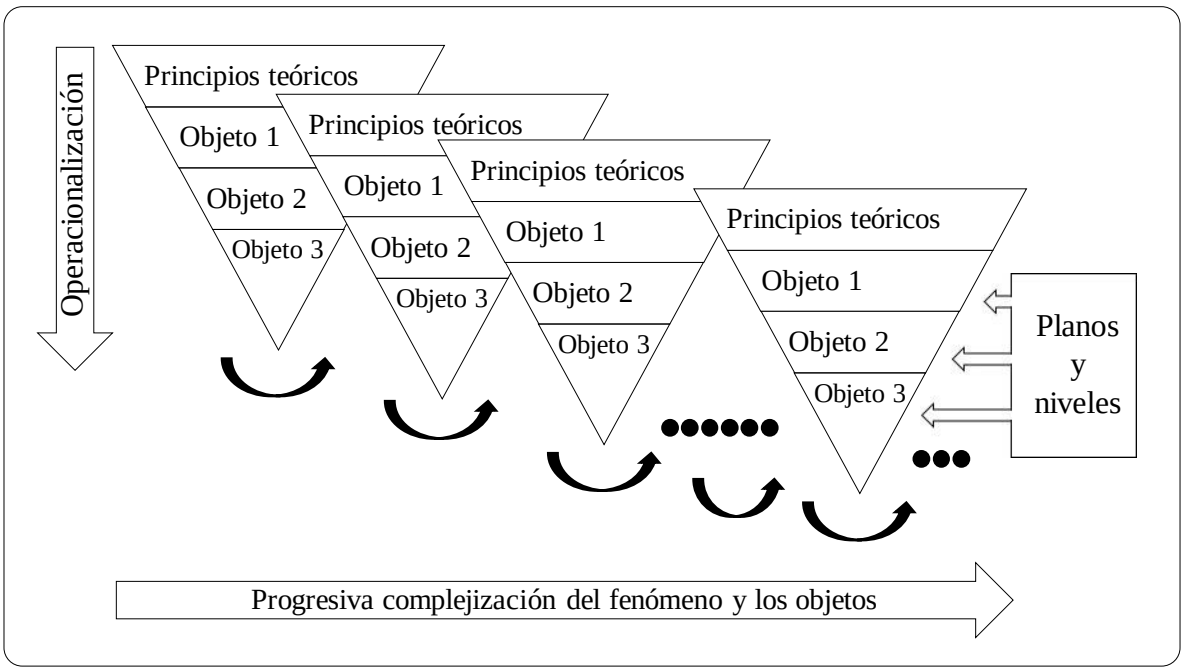
Con base en la propuesta de Bernstein, que describí previamente, puedo mencionar que la organización del discurso en Lingüística es vertical y su estructura de conocimiento es horizontal, ya que su modo de adquisición se da por acumulación de nuevos lenguajes. Esto quiere decir que hay muchos lenguajes y modelos nuevos, incluso a pesar de que los anteriores no han sido suficientemente explicados o teorizados (Christie y Macken-Horarik, 2011). Parodi (2008c) coincide con esta perspectiva. Identifica que en Lingüística los conocimientos se organizan de manera horizontal (figura 9), pero señala que muchas veces no se acumulan los conocimientos nuevos a los ya existentes, sino que "deliberadamente se busca desmarcarse de lo previo, crear un espacio independiente […] [para lograr] la construcción de nuevas nociones científicas" (p. 147). Estar conscientes de que así se organiza el conocimiento en Lingüística permite comprender,

> por ejemplo, que no parten de la misma concepción ni es el mismo objeto de indagación científica el de la lingüística estructuralista de Saussure, el del generativismo de Chomsky ni el de la lingüística sistémico funcional de Martin[4]. Tampoco son similares los principios fundantes del análisis del discurso, propuestos por Teun Van Dijk, con los semiodiscursivos de Patrick Charaudeau. La visión antropológica social y espiritualista de Luis Gómez Macker no coincide con ninguna de las anteriores […].
>
> Todos ellos estudiarían el lenguaje humano y las lenguas. Pero coinciden en un nivel muy general y demasiado abstracto […]. Es evidente que los supuestos ontológicos y los epistemológicos y, obviamente, las herramientas metodológicas -la mayoría de las veces- son radicalmente diferentes (Parodi, 2008c, p. 146).

[4] En el último apartado de este capítulo, titulado *Principales corrientes teóricas de la Lingüística*, describo las características de cada una de estas escuelas de la disciplina.

Figura 9

Cómo se organiza el conocimiento en Lingüística



Nota: Adaptado de "¿Qué significa ser lingüista en el siglo XXI?: reflexión teórica y metateórica. Discurso de incorporación a la Academia Chilena de la Lengua, como Miembro Correspondiente por Valparaíso", por G. Parodi, 2008, *Revista Signos*, 41(67), pp. 135-154.

En cuanto al tipo de gramática que tiene esta disciplina, Bernstein (1999) afirma que es fuerte, pero precisa que no todos sus lenguajes son igualmente estructurados o rigurosos, ya que al no restringir suficientemente los fenómenos empíricos que abordan, pierden poder. Para ilustrarlo compara dos de las escuelas señaladas previamente: la gramática generativa transformacional, de Chomsky, que excluye el significado de sus interpretaciones y eso hace que sea un discurso más fuerte, y la Lingüística Sistémico Funcional, de Halliday, que incluye al significado como elemento central de su análisis de la gramática, lo que la hace más débil a pesar de que posibilita análisis más complejos del proceso lingüístico.

Además de las diferencias en los discursos de la disciplina, Perini (2010) señala que la rigurosidad científica de la Lingüística depende en gran medida de los investigadores: "la lingüística puede ser una ciencia, dependiendo de cómo la practiquemos […]. El problema no está en el carácter de la lingüística en sí, sino que en la comprensión equivocada que algunos lingüistas tienen del trabajo científico" (pp. 5-6). Así, hay lingüistas que hacen

pseudociencia y otros que hacen el trabajo científico de descripción sistemática y construcción de teorías que explican los fenómenos descritos.

Objeto de estudio y especializaciones disciplinares de la Lingüística. Luego de hacer la precisión sobre su carácter de disciplina científica, puedo hablar del objeto de estudio de la Lingüística, que, de manera simple, es el lenguaje. De hecho, una característica relevante de esta disciplina es que el lenguaje es a la vez su objeto de estudio y el instrumento para su enseñanza-aprendizaje. Según Halliday (como se cita en Macken-Horarik, 2011), es posible "aprender el lenguaje, aprender a través del lenguaje y aprender sobre el lenguaje" (p. 198, en inglés el original).

El lenguaje es entendido como "un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada" (Sapir, 2004, p. 14). Esta descripción del objeto de estudio de la disciplina es muy general, así que para ser más precisa debo decir que la Lingüística moderna "puede entenderse como el estudio de las lenguas, como el estudio del lenguaje o como el estudio de los hablantes, tres perspectivas no exactamente iguales" (Butragueño, 2014, sección Campo de estudio de la lingüística, párr. 1). Veamos con más detalle qué implica el estudio de cada uno de estos aspectos; primero, el trabajo de quienes se dedican a estudiar el lenguaje. Según las palabras de Parodi (2008c), es

> definir qué es el lenguaje humano y deslindarlo de otros sistemas de comunicación tanto naturales como artificiales. Ambiciosamente, podemos enfatizar que indagar el lenguaje es estudiar el significado, más bien los modos de significar, los cuales se instancian a través de las lenguas particulares. En este sentido, el estudio del lenguaje nos lleva -en parte- a la esencia del ser humano. Se constituye así en rasgo fundante, junto a la mente y a la conciencia (p. 140).

En cambio, centrar la atención en las lenguas implica estudiar "la forma en que se estructura todo lo dicho y lo escrito por millones de personas desde hace miles de años" (Butragueño, 2014, sección Campo de estudio de la lingüística, párr. 2). De manera más detallada,

> es el estudio de la lexico-gramática y la fonología de dichos sistemas y sus realizaciones particulares de construcción de significados. En este sentido, las lenguas no son meros

> instrumentos, a modo de caparazones o cubiertas formalistas superficiales. Ellas constituyen forma y sustancia, ya que articulan los pensamientos, los sentimientos y los significados. Dan forma a la cultura y la transmiten (Parodi, 2008c, p. 140).

Finalmente, el tercer enfoque de la Lingüística es estudiar a los hablantes, es decir, las realizaciones individuales de la lengua. Butragueño (2014) señala algunos temas vinculados con esta óptica:

> los procesos de adquisición de primeras y segundas lenguas en niños y en adultos, […] los procesos de cambio lingüístico en comunidades de habla específicas (William Labov), […] las bases psicosociales que regulan las conductas verbales de grupos de diferentes tamaños, […] los conflictos entre comunidades lingüísticas, así como los procesos de revitalización y de normalización, al tiempo que los de retracción, desplazamiento y desaparición de lenguas o aparición de nuevas variedades (sección Campo de estudio de la lingüística, párr. 4).

Como podemos ver, el objeto de estudio de la Lingüística es amplio y complejo, aunque en términos simples solo digamos que es el lenguaje o la lengua. Estas precisiones sobre qué estudia la disciplina se vuelven necesarias porque el lenguaje humano puede ser objeto material de estudio[5] de otras disciplinas. Por este motivo, Collado (1986) invita a hacer una puntualización sobre

> el aspecto especial bajo el que la lingüística considera el lenguaje, es decir, su objeto específico o formal. Este objeto es el lenguaje en el sentido de lengua o sistema de signos con una estructura interna y un rendimiento funcional. El objetivo total y único de la lingüística es analizar esta estructura y su funcionamiento, tanto en las lenguas en general, como en cada lengua en particular, estableciendo para ello los principios pertinentes. Bajo este aspecto no puede considerar al lenguaje humano ninguna otra ciencia (p. 19).

El lenguaje humano, como objeto de estudio de la Lingüística, ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Aunque el origen del lenguaje no se puede datar con precisión, sí se

[5] Con relación a la distinción entre objeto material de estudio y objeto formal de estudio, Millán-Puelles (2001) señala lo siguiente: "un mismo objeto puede ser estudiado por una pluralidad de ciencias; de ahí la distinción entre el objeto material y el objeto formal del sistema científico. Es *objeto material* de una ciencia la materia de que esta se ocupa, pero considerada en sí misma, independientemente de su captación científica […]. *Objeto formal* es el aspecto a cuyo través la ciencia considera el *objeto* materia" (p. 176).

sabe que desde la época de las civilizaciones antiguas hubo interés por estudiarlo. Las primeras aproximaciones fueron precientíficas, ya que su meta era únicamente interpretar los textos o describir las lenguas, básicamente con un enfoque normativo. Hacia 1816 Bopp dio los primeros pasos para que la Lingüística se erigiera como disciplina científica, cuando comparó distintas lenguas (Saussure, 2008, p. 30)[6]. A pesar de estos esfuerzos, la constitución de la Lingüística como disciplina científica autónoma se da años más tarde, con respecto a lo cual puedo mencionar tres momentos relevantes. En primer lugar,

> según Auroux (1996), el término "Lingüística" se utiliza por primera vez en alemán por Vater en el prefacio al segundo tomo de *Mithridates* [1809] para designar a la ciencia que se ocupa de establecer el parentesco genético de las lenguas a partir de su comparación. En Francia se tomó prestado el término en 1812, donde se generalizó a partir de 1840 con ese mismo uso. A finales del siglo XIX, comienzos del XX, "Lingüística" se refiere al conjunto de las ciencias del lenguaje, asumiendo que constituyen una disciplina autónoma, unitaria y homogénea (Korta, 2002, p. 351).

En segundo lugar, Collado (1986) señala que en la obra *Die Sprachwissenschaft*, publicada en 1901 por Gabelentz, había un reclamo para que la Lingüística fuera una ciencia, argumentando que "una ciencia tiene derecho a poseer un puesto especial entre las demás cuando ninguna otra puede disputarse su objeto. Este requisito lo cumple la lingüística plenamente" (p. 13). Finalmente, Jakobson (1976) afirma que "la consigna de la autonomía de la lingüística fue lanzada y difundida por Antoine Meillet en el 1er. Congreso de Lingüística (La Haya, 1928)" (p. 27). Como se ve, la Lingüística es una disciplina muy reciente, a tal grado que "el más notable logro de la lingüística contemporánea es probablemente la afirmación definitiva de su derecho a erigirse en disciplina completamente autónoma con objeto, propósitos y métodos propios" (Martinet, como se cita en Collado, 1986, p. 14).

La Lingüística es una disciplina que ha seguido evolucionando, así que no es estática la manera en la que ha sido abordado su objeto de estudio, sino que ha cambiado con el paso del tiempo (esto se ilustra en la tabla 2). Además de que ha cambiado la perspectiva con la que se aborda, debemos considerar que el lenguaje es sumamente complejo y se relaciona con diversos aspectos de la vida de los seres humanos. Fernández Pérez (1999) señala que el

[6] En esta época ya había interés en el uso de la lengua y su significado, pero no por parte de los lingüistas. "Los fundamentos de gran parte de la Lingüística, que los lingüistas no hacían, estaban siendo elaborados por lógicos y filósofos interesados en cuestiones semánticas y pragmáticas" (Korta, 2002, p. 345).

lenguaje tiene dos componentes: (1) biológico, ya que por un proceso evolutivo la especie humana tiene las características cognitivas y anatómicas necesarias para producirlo, y (2) social, pues los fenómenos lingüísticos "sólo son si comunican, si permiten la interacción interindividual" (p. 25).

Tabla 2

Comparación entre la Lingüística anterior a 1990 y la de hoy

Aspecto a comparar	Lingüística anterior a la década de 1990	Lingüística desde mediados de la década de 1990 y hasta hoy
Materia de estudio	Es el patrón correcto, basado en el modelo de lengua escrita y en el que define la norma académica	Son las variedades (registros y normas) mostradas en la lengua oral Se consideran, para estudiarlos, los usos de la lengua más o menos habituales
Fuentes de obtención de datos	Son hechos lingüísticos *in vitro*, muchas veces obtenidos del propio estudioso y siempre filtrados por la *horma de corrección*	Son datos lingüísticos *in vivo*, procedentes de las distintas variedades manejadas por los hablantes Desarrollo de la Lingüística de corpus
Orientación	Puramente teórica o teórico-descriptiva Se analizan las construcciones y se proponen principios teóricos que las justifiquen	Propósitos también aplicados y resolutivos que la Lingüística debe tratar y solucionar

Nota: Adaptado de "Algunas líneas maestras de la Lingüística actual", por M. Fernández Pérez, 2013, p. 322, en *De lingüística, traducción y* léxico-*fraseología. Homenaje a J. de Dios Luque*, editado por A. Pamies Bertrán, Granada, España: Comarés.

Una cuestión que se suma a esta lista de particularidades de la disciplina es que el lenguaje debe ser estudiado en distintos niveles y con diversas perspectivas, métodos y finalidades, así que la Lingüística se ramifica para segmentar su objeto de estudio. Esta segmentación es igualmente compleja, pues se puede hacer con base en diversos criterios.

> En una primera aproximación, cabe establecer disciplinas lingüísticas atendiendo a los puntos de vista y a los aspectos de estudios sobre el objeto, y atendiendo a los objetivos que se persiguen en cada caso. De este modo se llega a la delimitación de sus disciplinas que podemos agrupar en series como "divisiones de la lingüística" y "ramas de la lingüística", si la caracterización resulta de atender al objeto de estudio,

> o como "lingüística general", "lingüística descriptiva", "lingüística aplicada", etc., si la caracterización es producto de la finalidad que se persigue.
>
> En una segunda fase, es posible distinguir disciplinas lingüísticas en el seno de cada grupo. Así, en el campo correspondiente a las divisiones, la disciplina "fonología" se diferencia de la "semántica" porque los aspectos de la estructura interna de lenguaje de que se ocupan son distintos […]. Asimismo, en el ámbito de la "lingüística general", de la "lingüística descriptiva" o de la "lingüística aplicada" se establecen disciplinas según los objetivos más particulares, por ejemplo: "historia de la lingüística" o "filosofía de la lingüística" en el seno de la lingüística general; "lingüística descriptiva del francés" o "lingüística comparada inglés-español", en los dominios de la lingüística descriptiva; o, finalmente, "logopedia" o "traductología" en el seno de la lingüística aplicada.
>
> Como es de suponer, las diferentes disciplinas lingüísticas si bien son campos investigación distintos, ello no implica sin embargo que posean una total y absoluta independencia. Por el contrario, parece conveniente, y en ocasiones necesario, considerar la complementariedad existente entre ellas (Fernández Pérez, 1986, p. 18).

Estas diferentes ramas de la Lingüística no tienen el mismo estatus, a pesar de que en realidad no se debería hablar de una superioridad de unas por encima de otras, sino de un cambio en el aspecto de interés. Como ejemplo de esto pongo el caso de la distinción que se hace entre Lingüística teórica y la Lingüística aplicada.

> Mientras la lingüística teórica […] se define porque su finalidad es el conocimiento por el conocimiento, la lingüística aplicada se caracteriza porque su objetivo es solucionar problemas prácticos de enseñanza de lenguas, patologías lingüísticas, etc., para lo cual ha de seleccionar conocimientos teóricos e idear vías para su aplicación. Por consiguiente, aunque las dos disciplinas son complementarias son, también, suficientemente autónomas y, desde luego, no son contrapartida una de la otra (Fernández Pérez, 1986, p. 49).

A pesar de esta complementariedad, Payrató (como se cita en Sánchez Morillas, 2014) distingue la opinión que se suele tener sobre la Lingüística teórica y la Lingüística aplicada:

> [la Lingüística General (L. G.) es] más teórica y respetable que la L. A. [Lingüística aplicada] que es un "dominio práctico de las teorías lingüísticas". Por ejemplo, el

> conocimiento inicial de la L. A. en enseñanza de idiomas exige conocimientos pedagógicos, psicológicos, antropológicos, entre otros… por lo que es necesario, desde el punto de vista de la investigación, poseer técnicas específicas y habilidades teórico-prácticas. Tanto la L. A. como la L. G. por sí solas no aportan soluciones satisfactorias a los problemas comunicativos surgidos en el seno de la vida social. Por otra parte, gracias a la institucionalización de ambos conceptos (Payrató, 2011: 23) la L. G. -que siempre ha estado centrada en el objeto principal del estudio de la gramática- ha sido la más aceptada por los expertos y teóricos de la misma, mientras que la L. A. ha sido criticada por no conseguir un aparato teórico apropiado, pareciendo que se teoriza en áreas laterales o periféricas que deberían estar ubicadas en la L. G. (p. 182).

Además de recibir una valoración diferente, el solo hecho de nombrar las áreas de la Lingüística resulta complejo. Por ejemplo, podemos encontrar que la Sociolingüística es considerada una subdisciplina, un campo, subcampo, rama, división o área dependiente, ya sea de la Lingüística teórica o de la Lingüística aplicada; aunque también se le identifica como una disciplina autónoma. No únicamente esto, en la literatura especializada se hace una distinción entre la Sociolingüística y la Sociología del lenguaje (Moreno Fernández, 2009). Otra posibilidad es ver la Sociolingüística como una interdisciplina, lo que implicaría que: "a) se traslapa parcialmente con dos o más disciplinas y comparte algunos referentes, conceptos, hipótesis y métodos con ellas y b) contiene hipótesis que hacen de puente entre las disciplinas originales" (Bunge, 2005, p. 272). No obstante, Maton (2007) afirma que, aunque estas subdisciplinas parecen indicar una organización interdisciplinaria del conocimiento, en realidad no reflejan necesariamente un ejercicio de esta naturaleza, sino más bien "la necesidad de debilitar la clasificación de lo que cuenta como lenguaje para que los lingüistas se posicionen en relación con los estrechos límites hegemónicos al interior de la disciplina" (p. 36, en inglés el original).

En otra perspectiva, con respecto a cómo nombrar a estas *nuevas* áreas de conocimiento, Gee (2010) prefiere reservar el calificativo de *disciplina* a las áreas que se caracterizan por tener una especialización académica, determinada histórica e institucionalmente, como Biología, Antropología o Lingüística. En cambio, usa el término *especialización disciplinar* o *subdisciplina* para referirse a las áreas de especialización

académica relacionadas con investigaciones reales, como pueden ser la Antropología cultural, la Biología molecular o la propia Sociolingüística. En palabras del mismo autor, "dichas especializaciones disciplinares constituyen áreas de investigación y cuerpos de conocimiento construidos en torno a una estrecha especialización, que tiene un conjunto bastante reducido de preguntas, controversias y métodos" (p. 3).

Dado que no es posible agotar aquí la discusión epistemológica, he optado por organizar la Lingüística en función del aspecto concreto del objeto de estudio que se aborde, y denominaré cada rama como especialización disciplinar. Lo que interesa para los fines de este trabajo es identificar que existen subdisciplinas, subdivisiones, ramas o especializaciones disciplinares dentro de la Lingüística, y que cada una tiene temas particulares de interés. La razón de esta segmentación radica, primero, en que la "Lingüística es multidisciplinaria" (Linguistic Society of America, 2012, párr. 1, en inglés el original) y, en segundo lugar, a que

> las coordenadas de progreso interno logrado por la Lingüística en las últimas décadas muestran un campo de conocimiento con tal cúmulo de información sobre el lenguaje y de profundización en sus bases, dimensiones y estructura, que la especialización de áreas por temas y tareas de estudio, por métodos, o por metas, se ha hecho indispensable para la adecuación y el control racional de las investigaciones (Fernández Pérez, 1999, p. 229).

En la tabla 3 muestro 11 especializaciones disciplinares de la Lingüística y algunos de los temas que le son propios a cada una. La información que ahí presento es meramente ilustrativa, pues deja fuera áreas que se relacionan con la disciplina y que, como menciona McGregor (2009b), probablemente cursaría un estudiante que busque obtener un grado en Lingüística, como Morfología, Sintaxis, Semántica, Lingüística histórica, Análisis del discurso, Lingüística forense, entre otras. Viendo esta gran variedad de áreas cobra sentido la siguiente frase de McGregor (2009a): "la Lingüística contemporánea es un campo rico en diversidad, con tantas especializaciones que ningún académico puede aspirar a abarcarlas todas" (p. 12, en inglés el original)

Tabla 3

Especializaciones disciplinares de la Lingüística

Naturaleza	Dimensiones	Áreas de especialización disciplinar	Algunos temas de interés
Biológica	Psicológica	Psicolingüística	Adquisición de la lengua, patologías lingüísticas, cognición y habilidad lingüística
	Neuronal	Neurolingüística	Localización y lateralidad del lenguaje
Social	Cultural	Etnolingüística	Lengua y visión del mundo
		Pragmática	Modos de interacción
		Sociolingüística	Usos lingüísticos y estratos sociales
	Simbólica	Sociología del lenguaje	Actitud, conocimiento ante la lengua
		Filosofía del lenguaje	Ontología de los elementos lingüísticos
		Fonética, Fonología, Gramática y Lexicología	Constitución de las lenguas

Nota: Adaptado de M. Fernández Pérez, "Introducción a la lingüística", 1999, p. 35, Barcelona, España: Ariel.

Además de tomar en cuenta las especializaciones disciplinares de la Lingüística, debemos considerar la relación que hay entre la Lingüística y otras disciplinas y áreas de conocimiento. Por la relevancia para este trabajo señalo lo que expone Perini (2010) sobre la relación entre Lingüística y Educación:

> La lingüística, como ciencia, no tiene compromiso con la educación […] [aunque] en la práctica, la lingüística y la educación son muy próximas. Es como la relación que existe entre la física y la ingeniería mecánica: la fabricación de máquinas no forma parte del objeto de la física, pero conocer física es esencial a un ingeniero mecánico […].
>
> Es necesario observar que cuando se piensa en aplicación de la lingüística a la educación es indispensable pensar en términos interdisciplinares. Digo esto porque veo intentos ocasionales de aplicación directa y cruda de conceptos teóricos a la enseñanza, con resultados desastrosos […]. No se puede olvidar jamás que la enseñanza es una cuestión didáctica, pedagógica, no lingüística y que el valor de una metodología se mide en términos de resultados y no de inserción en las teorías del momento (p. 7-8).

El mismo autor sostiene que, aunque la Lingüística puede mostrar resultados importantes sobre la enseñanza de la Gramática o la adquisición de segundas lenguas, por ejemplo, son pocos los lingüistas que se ocupan de esos temas. Quienes los desarrollan son los especialistas en "la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, que es un área bien establecida, con sus especialistas propios, revistas especializadas, programas de posgrado etc." (Perini, 2010, p. 8).

Hasta aquí he expuesto las características de la Lingüística como disciplina científica: sus orígenes, el tipo de ciencia que es, su objeto de estudio, la relación que tiene con otras disciplinas, diferentes posturas sobre si es una ciencia social o pertenece a las Humanidades, sus discursos, métodos y especializaciones disciplinares. Como hemos podido ver, es una disciplina compleja, por lo que

> parece evidente la urgente necesidad de una Filosofía de la Lingüística que se ocupe seriamente del análisis de la fundamentación de las ciencias del lenguaje, es decir, de sus supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos básicos. La situación de la Lingüística o, si se prefiere, de las ciencias del lenguaje parece pedirlo a gritos (Korta, 2002, p. 352).

Principales corrientes teóricas de la Lingüística. Además de los temas y enfoques diversos, que derivan especializaciones disciplinares particulares dentro de la Lingüística, hay otro elemento a tener en cuenta: las escuelas, que ofrecen diversas formas en las que es posible acercarse al objeto de estudio. Aquí se hará un recuento muy general de las escuelas más destacadas.

En los inicios de la Lingüística como disciplina científica, hacia el siglo XIX, el enfoque dominante era el histórico-comparativo. Esto quiere decir que se comparaban las gramáticas de distintas lenguas, tomando en cuenta una perspectiva diacrónica, para conocer cuáles habían sido los cambios producidos a lo largo del tiempo. El siglo XX dio paso al estructuralismo, un modelo descriptivo, sincrónico e interesado en lenguas vivas, que constituyó una de las dos revoluciones científicas más importantes de esta disciplina y, además, dio origen a lo que se denominó Lingüística moderna. Esta corriente teórica tiene como principal punto de partida el *Curso de lingüística general*, que fue publicado en 1916 y se atribuye a Ferdinand de Saussure, aunque en realidad fue elaborado de manera póstuma

por sus estudiantes, quienes compilaron los apuntes que tomaron en las clases que Saussure impartió en la Universidad de Ginebra (Saussure, 2008).

El estructuralismo ve la lengua como un sistema, entre cuyos elementos se pueden establecer diferentes relaciones y cumplen ciertas reglas para funcionar (Niño Rojas, 2007). Dos de las ideas centrales del estructuralismo son: (1) distinguir entre lengua, producto social abstracto, y habla, aspecto material e individual, y (2) concebir al signo lingüístico como la unión arbitraria de un significado (concepto) y un significante (imagen acústica) (Saussure, 2008). Con estas aportaciones Saussure se convirtió "en uno de los académicos más influyentes en la Lingüística del siglo XX y un intelectual de la historia moderna" (Campbell, 2003, p. 95, en inglés el original). El estructuralismo iniciado con su obra se volvió el paradigma dominante de la época e influyó a otras disciplinas; además, aún hoy tiene importantes repercusiones en la Lingüística.

La perspectiva saussureana no es la única si de estructuralismo se trata, paralelamente hubo otros movimientos relevantes durante la primera mitad del siglo XX. Aunque no profundizaré sobre ellos, mencionaré varios ejemplos de escuelas relacionadas con esta corriente: la escuela de Copenague, con Hjelmslev; el estructuralismo británico, con Firth; el estructuralismo americano, con Bloomfiel, y el círculo de Praga, con Jakobson.

El fin del estructuralismo como modelo dominante obedece a un cambio de paradigma en la Filosofía de las ciencias: el positivismo, del que se desprende el estructuralismo, fue desbancado por el racionalismo crítico, del que parte el generativismo (López Serena, 2003). Así surge el segundo punto de ruptura por el que atravesó la Lingüística.

La Gramática generativa transformacional (GGT) nace en 1957 con la publicación de *Estructuras sintácticas,* por Noam Chomsky. Constituyó una ruptura tan drástica porque cambió el objeto de estudio de la disciplina, pasó "de las lenguas particulares a la capacidad del lenguaje, de naturaleza psicológica y, por lo tanto, universal" (Cabré y Lorente, 2005, p. 2). Este enfoque teórico es mentalista, innatista y capaz de establecer generalizaciones, se funda en la "idea cartesiana del lenguaje como espejo de la mente, pero también de su confianza ciega en las prácticas de investigación propias de las ciencias naturales [además…] se autoasigna […] carácter *empírico, explicativo* y *predictivo*" (López Serena, 2003, p. 214). Chomsky se interesó por el hecho de que los hablantes nativos son competentes, es decir, tácitamente saben tanto sobre su lengua que pueden producir una cantidad infinita de

oraciones, muchas de las cuales nunca antes han sido dichas. En su propuesta teórica, el autor se centró en la Sintaxis para explicar esa creatividad del hablante que le permite generar oraciones. Lo que denominó Gramática generativa consiste en un "sistema formal […] que hacen explícito el mecanismo finito del que dispone el cerebro para producir una infinita cantidad de oraciones, en formas que tienen consecuencias empíricas y pueden ser probadas como en las ciencias naturales" (Campbell, 2003, p. 100, en inglés el original).

Ciertamente la GGT fue un parteaguas en cuanto a la investigación lingüística se refiere, no obstante, es sumamente polémica y sus principios han sido reformulados por el propio Chomsky y por sus seguidores. Esta teoría ha sido criticada por concentrarse en aspectos abstractos de la lengua en general, pretender explicar con una sola teoría general la facultad del lenguaje, tratar las frases como hechos concreto, no adecuarse a los presupuestos científicos en los que se inspira, separar la facultad del lenguaje de otras habilidades del sistema nervioso, entre otras cuestiones (Fernández Pérez, 1999; López Serena, 2003). A pesar de todas las críticas, hasta la fecha sigue teniendo seguidores, y también hay aún detractores.

Igual que del estructuralismo se desprenden diversas escuelas y el estructuralismo saussureano es el más representativo, el generativismo es el representante más importante de una corriente más amplia: la lingüística formal.

> Con la etiqueta lingüística formal nos referimos al conjunto de modelos teóricos que tienen por objetivo describir las lenguas y explicar la adquisición del lenguaje a partir de formalismos inspirados en la lógica matemática. Aunque esta orientación está compuesta por varios modelos lingüísticos, como la Gramática Relacional de Perlmutter (1972), la Gramática de Montague (1970), la Gramática Léxico-Funcional de Bresnan (1982) o la Gramática Sintagmática Orientada al Núcleo (HPSG) de Pollard y Sag (1994), entre otras, la obra paradigmática de la lingüística formal corresponde a Noam Chomsky y a su Gramática Generativa (Cabré y Lorente, 2005, p. 3).

La Lingüística formal es aún vigente y de ella se desprenden, por ejemplo, los trabajos sobre lingüística computacional e inteligencia artificial. Igualmente son todavía vigentes muchos de los principios del estructuralismo, pero a pesar de que han sido escuelas particularmente relevantes, no son las únicas. Cabré y Lorente (2005) hablan de paradigmas alternativos, es decir, escuelas teóricas que, aunque no han representado un cambio en el objeto de estudio de la disciplina, sí constituyen un cambio en cuanto al abordaje del lenguaje

como objeto de estudio, los principios que postulan y la metodología que emplean. Además de la Lingüística formal, de la que ya se habló brevemente, las autoras señalan dos corrientes importantes: Lingüística funcional y Lingüística cognitiva.

La Lingüística funcional nace a mediados del siglo XX y está conformada por un conjunto de teorías con orientaciones sumamente dispares, pero que tienen en común la manera de ver al lenguaje como un fenómeno social. En palabras de Halliday (2001), uno de sus máximos representantes, este enfoque es

> una perspectiva de la lengua y del aprendizaje de la lengua en que la sociedad y no el individuo ocupa el centro de la imagen y en que el potencial lingüístico del individuo se interpreta como el medio por el que se establecen, se desarrollan y se mantienen las diversas relaciones sociales en que él participa. Esto significa que adoptaremos un criterio funcional de la lengua, en el sentido de que nos interesa lo que la lengua pueda hacer o, mejor dicho, lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con ella; y de que tratamos de explicar la naturaleza de la lengua, su organización interna y su conformación en términos de las funciones que ha desarrollado para su servir (pp. 26-27).

Según señala Nuyts (como se cita en García Velasco, 2003), a pesar de que los enfoques funcional y formal pueden parecer opuestos, hay modelos en los que ambas perspectivas están muy relacionadas, así que no se debe hacer una diferenciación absoluta, sino que hay que comprender los alcances y métodos de cada enfoque. En palabras del autor,

> es importante señalar que el formalismo no se opone al funcionalismo en lo referente al uso de formalismos en la descripción lingüística. Cualquier intento de moldear un objeto requiere formalización. Por tanto, los funcionalistas, como los formalistas, utilizan notaciones formales; tan sólo la naturaleza del sistema formal es básicamente diferente (p. 19).

La última corriente teórica que expondré es la Lingüística cognitiva. Nace a finales del siglo XX en Estados Unidos, su principal punto de partida fue una obra de Lakoff, *Women, Fire and Dangerous Things,* publicada en 1987. Esta perspectiva inicialmente fue considerada una propuesta débil, aunque ha ido cobrado fuerza en todo el mundo, y se considera que es un abordaje interdisciplinario y transdisciplinario, dado que se relaciona con disciplinas como Psicología, Neurología, Filosofía, Antropología, entre otras, lo que en

conjunto conforman las llamadas Ciencias Cognitivas (Cabré y Lorente, 2005). El punto más relevante de esta corriente es su enfoque hacia el estudio del

> lenguaje y las lenguas, concibiendo a ambos de forma conjunta como un fenómeno psíquico y concreto que se da con base natural […]. Para los cognitivistas, la finalidad de su estudio no es propiamente el lenguaje, sino la cognición, pero esta no es en sí, sino en el conjunto de las capacidades que la constituyen (Martínez del Castillo, 2008, p. 19).

Con esto doy por terminado el marco teórico de esta investigación y procedo a presentar el método que seguí para la recolección y el análisis de datos empíricos.

Capítulo 4. Método

El diseño del método de este estudio buscó alcanzar su propósito general, que es analizar las prácticas de literacidad disciplinar y de alfabetización disciplinar de Lingüística en los niveles de licenciatura y de posgrado. En este capítulo incluyo la descripción de los contextos en los que trabajé y de los participantes, enseguida describo el método y las técnicas de recolección de datos, así como el resultado del trabajo de campo que realicé, en cuanto al tipo de datos que recolecté. Posteriormente doy cuenta de los mecanismos que me permitieron garantizar el rigor metodológico de la investigación y las consideraciones éticas de este trabajo. Por último, señalo cuáles fueron los procedimientos para el análisis de datos.

Participantes, contextos de la investigación y negociación de acceso al campo

La literatura que da sustento a este trabajo me permite afirmar dos cuestiones. Por un lado, que es necesario conocer las prácticas de literacidad de los especialistas de una disciplina y las prácticas didácticas de quienes tienen la responsabilidad de formar a quienes estudian esa disciplina (Carlino, 2013), para que con estos elementos sea posible identificar cuáles son las prácticas que podrían llevarse a las aulas y de qué manera hacerlo (Ford y Forman, 2006; Moje, 2008a). Por otro lado, con base en la revisión de la literatura puedo afirmar que la identificación de novatos y expertos no se puede hacer desde una perspectiva dicotómica, pues en realidad hay una transición gradual para llegar de una categoría a otra (Dreyfus, 2004; Schutz, 2003b). Tomando esto en cuenta, consideré que en el contexto académico de esta investigación los especialistas de la disciplina son los profesores, y como supuesto de investigación esperaba que los profesores de posgrado tuvieran una formación más amplia y más experiencia académica y profesional que los docentes de licenciatura. Asimismo, consideré que los aprendices son los estudiantes, y partí del supuesto de que los de posgrado participarían en más prácticas de literacidad propias de la disciplina y que tendrían más recursos para participar en ellas. Por estas razones, la población en esta investigación constó de especialistas en la disciplina que fungían como profesores de asignaturas del área de Lingüística a nivel licenciatura y posgrado, así como estudiantes, tanto aquellos que cursaban asignaturas de Lingüística a nivel licenciatura como quienes estaban inscritos en posgrados relacionados con Lingüística.

Seleccioné a los participantes de manera no probabilística, intencional o basada en criterios, lo que quiere decir que

> se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación […]. Se procura que la muestra represente lo mejor posible los subgrupos naturales (Martínez, 2007, p. 54).

Como diseñé este proyecto a pequeña escala, inicialmente planeé trabajar con dos asignaturas de un programa de licenciatura y dos asignaturas de posgrado, con sus respectivos profesores y estudiantes; no obstante, al realizar el trabajo de campo decidí incrementar el número de participantes. Enseguida expondré las razones de cada decisión, pero antes, señalo tres cuestiones. Primero, en la tabla 4 presento todos los programas académicos y las asignaturas en los que realicé el trabajo de campo, durante el periodo comprendido entre agosto 2014 y junio 2015.

Tabla 4

Programas académicos que formaron parte de este estudio

Institución	Facultad	Nivel académico	Área que es eje de la formación	Programa académico	Asignatura
UABC	Humanidades y Ciencias Sociales	Licenciatura	Didáctica	Docencia de la Lengua y la Literatura	Lingüística general
					Gramática española II
			Lengua y literatura	Lengua y Literatura de Hispanoamérica	Morfosintaxis
UAQ	Psicología	Maestría	Psicología educativa	Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas	Desarrollo lingüístico[a]
	Lenguas y Letras	Maestría	Lingüística	Lingüística	Sintaxis
					Adquisición del lenguaje: teorías y problemáticas actuales
		Doctorado	Lingüística	Lingüística	Seminario especializado II: Seminario en Sociolingüística y variación

[a] En esta asignatura también había estudiantes inscritos de la Especialidad en Enseñanza y Aprendizajes Escolares, pues ambos programas comparten algunas materias.

En segundo lugar, es pertinente señalar que en el Apéndice A aparece un extracto de los planes de estudio de cada programa académico, específicamente el perfil de ingreso y de egreso, el campo laboral y el mapa curricular, todo esto con base en la información publicada oficialmente por cada institución, a fin de que el lector tenga elementos contextuales. Finalmente, comento que, para abreviar y simplificar, a lo largo de este documento evitaré referirme a cada programa y asignatura con su nombre completo, el cual aparece en la tabla 4. En cambio, emplearé una forma abreviada, la cual especifico en la tabla 5.

Tabla 5

Denominación abreviada de las asignaturas y los programas académicos que formaron parte de este estudio

	Nivel académico	Nombre	Denominación abreviada
Asignatura	Licenciatura	Lingüística general	Lingüística
		Gramática española II	Gramática
		Morfosintaxis	Morfosintaxis
	Maestría	Desarrollo lingüístico	Desarrollo lingüístico
		Sintaxis	Sintaxis
		Adquisición del lenguaje: teorías y problemáticas actuales	Adquisición del lenguaje
	Doctorado	Seminario especializado II: Seminario en Sociolingüística y variación	Sociolingüística
Programa académico	Licenciatura	Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura	Lic. en Docencia
		Licenciatura en Lengua y Literatura de Hispanoamérica	Lic. en Lengua y Literatura
	Maestría	Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas	Maestría en Aprendizaje
		Maestría en Lingüística	Maestría en Lingüística
	Doctorado	Doctorado en Lingüística	Doctorado en Lingüística

En el caso del nivel licenciatura, decidí observar las asignaturas de la Lic. en Docencia, que ofrece la UABC. Esto debido a que en el estado no hay programas de Licenciatura en Lingüística e identifiqué que en la Lic. en Docencia se impartían asignaturas de la disciplina, además de que, como se forman a futuros profesores de secundaria y bachillerato, tendría indirectamente un acercamiento a estos niveles educativos, en el sentido de ver cómo se espera trabajar ahí la disciplina. Seleccioné el campus Tijuana por una cuestión de conveniencia en relación al acceso, ya que yo estudié la licenciatura en esa misma facultad y eso me permitía tener conocimientos sobre el contexto.

Inicialmente seleccioné dos asignaturas del plan de estudios, una relacionada con Lingüística teórica y otra con Lingüística aplicada. La docente que estaba programada para

impartir una de ellas accedió a participar, pero el otro no. Tuve un acercamiento con una profesora de la facultad a la que yo conocía previamente y ella se ofreció a ser participante. Decidí incluirla porque la suya era la clase más pertinente para ser observada[7] y así comencé el trabajo de campo.

Después de varias semanas de observación me di cuenta de que estaba trabajando con dos profesoras cuyas prácticas docentes eran opuestas, además de que sus perspectivas sobre la disciplina eran también diferentes, así que consideré necesario tener otra visión para complementar mi perspectiva sobre la práctica de la disciplina y su enseñanza. En toda la facultad solo había cuatro docentes impartiendo clases del área de Lingüística, ya estaba trabajando con dos de ellas y el tercero no accedió, así que contacté a la única profesora que me faltaba, con ayuda de su coordinador académico. Ella impartía una asignatura en la Lic. en Lengua y Literatura y aceptó participar, así que finalmente tuve tres profesoras de dos programas distintos. Consideré que el hecho de que fueran programas académicos diferentes no era relevante, dado que el aspecto que interesaba para este trabajo de investigación era que en las asignaturas observadas se abordaran temas de Lingüística, pues partí del supuesto de que el abordaje de los temas estaría centrado en la disciplina, sin importar que el área de conocimientos dominante y el perfil de egreso de cada programa fueran diferentes.

A fin de obtener el consentimiento para realizar el trabajo de campo en la UABC, contacté en primer lugar a los directivos y coordinadores, para presentarles el proyecto y obtener los datos de los profesores que pretendía observar. Una vez que ellos accedieron, entré en contacto con los profesores y obtuve su consentimiento informado por escrito (el formato que empleé aparece en el Apéndice B). Posteriormente, fui a sus salones en el horario en el que tenían clase y, durante la sesión, hablé de manera grupal con los estudiantes inscritos en cada asignatura, así obtuve también, por escrito, el consentimiento informado de cada estudiante (Apéndice C).

Con relación al nivel posgrado también sucede que en el estado no hay ningún programa académico relacionado con la Lingüística, así que debí salir de Baja California. Para seleccionar la universidad con la que trabajaría revisé el Programa Nacional de Posgrado

[7] Al momento de hacer el trabajo de campo había sólo un grupo por cada materia y el plan de estudios vigente de la Lic. en Docencia (2004-2) tenía seis materias obligatorias directamente relacionadas con el área de lengua (ver Apéndice A): Lingüística General, Gramática Española I y II, Etimologías I y II, y Pragmática lingüística. Decidí dejar fuera las clases de Etimología, porque se relacionan más con Filología; el maestro de Pragmática fue quien no aceptó participar y las dos clases de Gramática eran impartidas por la misma profesora. Por estos motivos afirmo que Lingüística era la materia más adecuada.

de Calidad (PNPC) de CONACyT, pues buscaba un programa con reconocimiento a nivel nacional. De entre los programas posibles seleccioné los de la UAQ y, por conducto de mi directora de tesis, contacté a un investigador de esta universidad, quien aceptó participar y colaborar con la gestión en la Facultad de Lenguas y Letras para poder trabajar con más profesores. Llegué a la ciudad de Querétaro en enero de 2015 y le presenté el proyecto al investigador que me recibió y a la coordinadora de la maestría. Tras exponer lo que necesitaba ellos me indicaron cuáles eran las clases que observaría, que eran las dos que ellos impartían y una más, pero la profesora de esta tercera asignatura no aceptó participar porque se sentía incómoda de ser observada, así que acordamos que solo la entrevistaría en su rol de especialista. Comencé el trabajo de campo con dos asignaturas, una de maestría y otra de doctorado, una de ellas centrada en Lingüística teórica y otra del área de Lingüística aplicada. Obtuve el consentimiento informado de los dos profesores (Apéndice B) y de los estudiantes inscritos (Apéndice C) antes de comenzar las observaciones, siguiendo para ello el mismo procedimiento que describí previamente para licenciatura.

En marzo realicé la entrevista a la especialista que no había aceptado ser observada y ella me invitó a entrar a sus clases de Adquisición del Lenguaje, aunque solo consintió que asistiera a las sesiones en las que los estudiantes expondrían. Acepté porque me sería útil para ver a los estudiantes realizar una actividad distinta, ya que era el mismo grupo que cursaba la asignatura de Sintaxis[8], pero ahí no habían hecho exposiciones. Decidí ir a una sesión en la que los estudiantes debían exponer un artículo de investigación y a la sesión en la que presentarían sus trabajos finales. Asistí el día que la maestra me indicó para ver la primera actividad seleccionada, pero por un ajuste que ella hizo en su planeación iban a realizar una actividad diferente en ese momento: la exposición de un tema por parte de la maestra. La profesora me invitó a quedarme, así que también observé ese tipo de práctica docente. Esta fue la tercera asignatura que observé.

Adicionalmente, ocurrió que por una cuestión ajena a mi trabajo de campo me enteré de que la Facultad de Psicología de la UAQ ofrecía la Maestría en Aprendizaje, un programa profesionalizante incorporado al PNPC. Este programa me interesó porque forma profesores

[8] El ingreso a la maestría es generacional, así que sólo había un grupo. Cursaban el primer semestre y tenían tres materas obligatorias, que todos cursaban, además de un curso de especialidad: Lingüística Histórica, para los cinco estudiantes que se especializaban en Lingüística teórica, y Adquisición del Lenguaje, para los 15 estudiantes del área de Lingüística Aplicada (ver Apéndice A).

del área de lengua, así que al conocer más de él podría tener elementos para comparar programas que forman especialistas y programas que forman docentes, tanto en licenciatura como en posgrado. Además, igual que en licenciatura, partí del supuesto de que las asignaturas de Lingüística tendrían temas y abordajes disciplinares, sin importar que el eje disciplinar de los programas fuera diferente.

Debido a mi interés por el programa, en abril de 2015 me puse en contacto con la coordinadora, le hablé sobre mi proyecto y lo que hacía en la Facultad de Lenguas y Letras, y le solicité una entrevista. Ella me recibió y contestó mis preguntas, sobre el programa y sobre las clases que impartía; yo manifesté interés por lo que me decía con relación a las clases de la maestría, así que me facilitó algunos materiales y acordamos que yo asistiría su clase de maestría, en la que se trataban temas de adquisición del lenguaje. Inicialmente convinimos que asistiría como oyente, así me presentó ante el grupo y por eso no me permitió grabar las sesiones ni pedí el consentimiento por escrito de los estudiantes. Después me dijo que podía hacer notas de campo y usar el material para la investigación, además de que, si los estudiantes aceptaban, podría proporcionarme copias de sus exámenes y ellos podían participar en una entrevista grupal. Los estudiantes sí dieron esta autorización, fue vía correo electrónico, de manera individual con cada participante.

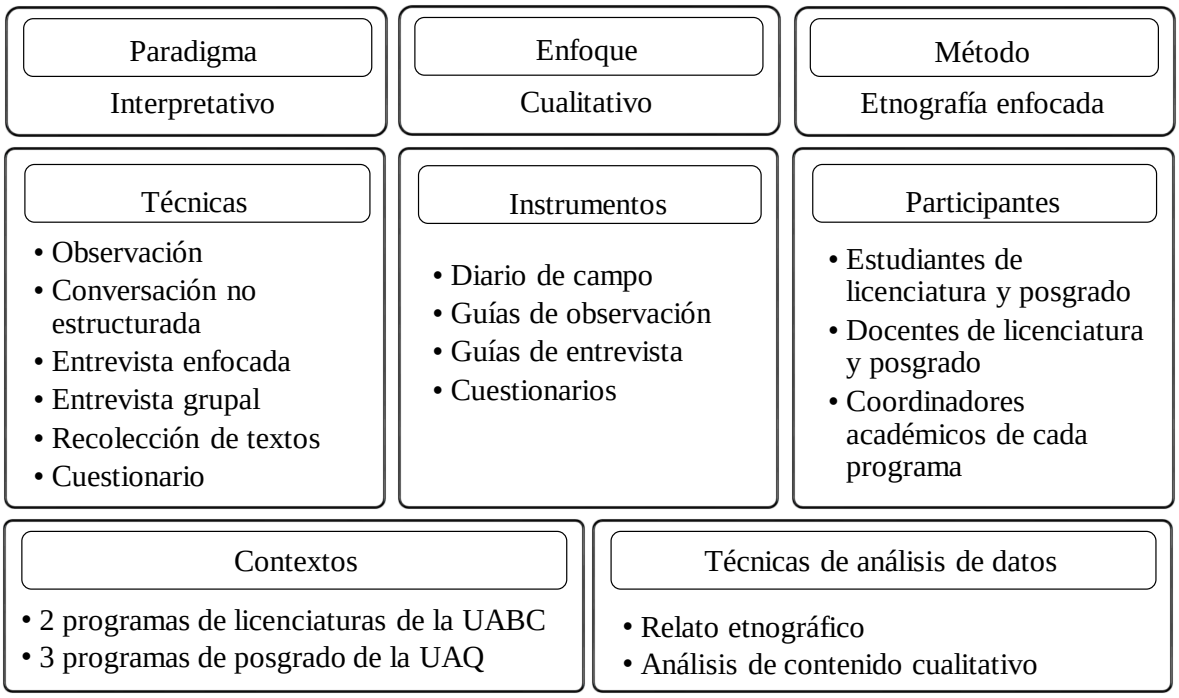
Finalmente, conté con la participación de tres profesores de licenciatura y cuatro de posgrado, así como de los estudiantes que estaban inscritos en una de las asignaturas que impartía cada uno. Adicionalmente, para complementar la información sobre los programas académicos conté con la colaboración de los coordinadores de cuatro programas. Solo la coordinadora de uno de los programas de licenciatura no accedió a participar en el estudio. Por último, debo decir que di obsequios a los profesores que me permitieron observarlos (salvo en un caso, por una complicación personal de una profesora) y a los estudiantes que participaron en las entrevistas grupales. Esto fue un gesto simbólico para agradecer su tiempo y apoyo.

Diseño del método

A continuación, describiré el método que seguí para llevar a cabo la recolección de datos (en la figura 10 aparece una síntesis), para lo cual hago referencia al sustento teórico de cada aspecto, justifico las decisiones tomadas, los cambios efectuados en el trabajo de campo, con relación al plan de trabajo original, y hago una reseña general de los datos que recolecté empleando cada técnica seleccionada.

Figura 10

Síntesis gráfica del diseño metodológico de este estudio



Por la naturaleza del fenómeno estudiado, para esta investigación retomé el paradigma interpretativo que, aplicado a las investigaciones educativas, puede ser caracterizado así:

> La perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intensiones tienen). Busca la objetividad en el campo de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.
>
> […] El paradigma interpretativo se construye como una alternativa a la visión de la perspectiva positivista. Enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 42).

Este paradigma se relaciona con el enfoque cualitativo, cuyo propósito principal es explorar y entender los significados que las personas, ya sean individuos o grupos, asignan a diferentes cuestiones. Para lograrlo, bajo esta perspectiva se suelen recoger datos del contexto

natural de los participantes, estos se analizan y con ellos se hacen interpretaciones (Creswell, 2013). Además de estas características generales puedo mencionar tres elementos que Tojár (2006) considera al describir el enfoque cualitativo: (1) ontológicamente se caracteriza porque la realidad se concibe como una construcción subjetiva del investigador y de los participantes, quienes pueden cambiar su ambiente con sus acciones; (2) epistemológicamente, el conocimiento se basa en intuiciones y experiencias personales, por lo que el investigador debe participar en las situaciones para comprender e interpretar subjetivamente la realidad, y (3) metodológicamente, el enfoque cualitativo considera el punto de vista de individuos que participan en situaciones concretas, así que no busca la generalización de los resultados. Por estas características, el enfoque cualitativo resultó ser el más adecuado para identificar las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística en distintas comunidades académicas.

Relacionado con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, el método al que recurrí para llevar a cabo el trabajo de investigación fue la etnografía, que, de acuerdo con Martínez (2007), tiene sus orígenes en la Antropología cultural y busca estudiar grupos humanos que compartan elementos sociales y culturales, aunque no para generalizar los resultados, sino para describir al grupo en cuestión. Además, "una característica medular de la etnografía es ser holística y contextual. Esto significa que las observaciones etnográficas son puestas en una perspectiva amplia, entendiéndose que la conducta de la gente sólo puede ser entendida en su contexto específico" (Gurdián-Fernández, 2007, p. 160). Y precisamente porque se entiende la realidad en cada contexto particular, la validez de la etnografía depende de la comprensión de los significados que poseen las personas sobre instituciones, conductas o situaciones concretas (Hymes, 1993). Lo que se analiza de las personas que participan en un estudio etnográfico es la realidad cultural que han construido: lo que hacen, la forma cotidiana en la que interactúan y se comportan; sus puntos de vista, significados e interpretaciones; sus valores, creencias, perspectivas y motivaciones; siempre observándolos desde adentro de sus prácticas (Woods, 1995).

En los orígenes de la etnografía se analizaban grupos exóticos o primitivos, posteriormente comenzaron los estudios endógenos, de la propia cultura, y ahora se ha extendido su uso a la indagación de grupos específicos, como escuelas (Álvarez-Gayou, 2003). Otro cambio relevante es que, con base en una perspectiva antropológica, originalmente había que cumplir dos requisitos para afirmar que se hacía un trabajo etnográfico: (1) estudiar culturas

completas y (2) hacer estancias muy prolongadas en el campo. Esta noción clásica se ha transformado y, desde una perspectiva más sociológica, se acepta el trabajo con grupos de distintos tamaños y estancias con duración también diversa (Knoblauch, 2005).

Estos cambios se ven reflejados en la denominación del método, es decir, hablar de etnografía en general alude al clásico trabajo antropológico, así que se debe precisar de qué tipo será la etnografía a llevar a cabo. Boyle (2003) asegura que existen numerosas clasificaciones y que no hay un acuerdo general por una en particular. Yo opté por recurrir a lo que en la literatura se denomina como etnografía enfocada. A continuación, presento algunas de las descripciones que diversos autores han señalado sobre este tipo de etnografía:

- Muecke (como se cita en Cruz y Higginbotton, 2012) enumera algunas características relevantes: (1) aborda un problema focalizado y un contexto específico; (2) se centra en una organización o comunidad discreta, o en un fenómeno social concreto; (3) tiene una orientación conceptual de un investigador único; (4) involucra a un reducido número de participantes; (5) la observación es episódica; (6) los participantes normalmente tienen conocimientos específicos, y (7) se usa para propósitos académicos y también para fines concretos, como ha ocurrido con la investigación en temas de salud.
- "Puede ser conducida con un grupo subcultural más que con un grupo cultural completamente diferente al del investigador […]. En la etnografía enfocada la recolección de datos puede incluir sólo algunas de las estrategias que define la etnografía" (Richards y Morse, 2012, pp. 59-60, en inglés el original).
- "La investigación tiende a tener temas pre-seleccionados, las entrevistas recurren a temas altamente estructurados y se limita o elimina la observación participante" (Cruz y Higginbotton, 2012, p. 38).
- Knoblauch (2005) considera que una buena forma de comprender las características de la etnografía enfocada es analizando sus diferencias con respecto a la etnografía tradicional. De esas diferencias destaca que el tiempo en el campo es más breve y el rol del investigador es de observador y no de participante; además, que es común grabar o fotografiar la actividad observada, a fin de analizar con más detalle lo ocurrido.

En síntesis, para alcanzar los objetivos de esta investigación, que implican conocer las perspectivas que los participantes tienen de la disciplina, las identidades que construyen los estudiantes, el tipo de conocimiento que privilegian los docentes al impartir clases de

Lingüística, conocer los recursos que requieren los estudiantes para poder participar y describir las actividades de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística, lo que resultó más adecuado fue que, como investigadora, me acercara a los miembros de la comunidad académica vinculada con la Lingüística. Concretamente lo hice mediante la etnografía enfocada, ya que el tema estaba muy delimitado y el tiempo del que disponía era breve, así que acoté los contextos en los que trabajé y la cantidad de participantes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos. En consistencia con el método descrito, las técnicas de recolección de datos que seleccioné son las siguientes: observación, entrevista grupal, entrevista enfocada, conversación no estructurada, recolección de material escrito, diario de campo y aplicación de cuestionarios. Además de estas técnicas, complementé la investigación de campo con una investigación documental enfocada a fuentes institucionales, a fin de obtener información contextual de las facultades y de los programas académicos en los que realicé el trabajo de campo.

La utilización de estas distintas técnicas tiene el propósito de triangular la información obtenida. Martínez (2014) explica que "la triangulación es una técnica que utiliza diferentes tipos de fuentes para asegurar las evidencias. El principio que subyace es el de recoger observaciones de una situación desde una variedad de perspectivas para después compararlas y contrastarlas" (p. 95). Okuda y Gómez-Restrepo (2005) señalan cuáles son las ventajas de la triangulación:

> Al hacer esto [la triangulación], se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman […]. Se supone que al utilizar una sola estrategia, los estudios son más vulnerables a sesgos y a fallas metodológicas inherentes a cada estrategia […] y que la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos (pp. 119-120).

Como se ha podido ver en la cita anterior, existen diferentes formas de llevar a cabo la triangulación. Sánchez (2014) menciona las siguientes cinco: (1) de evaluadores, donde varios jueces aplican las técnicas de recolección de datos; (2) de fuentes, se recolecta información de diferentes sujetos; (3) espacial, llevando a cabo el estudio en lugares diversos; (4) metodológica, se recolectan datos empleando diversos métodos, técnicas o instrumentos, y (5)

temporal, se hace el estudio en diferentes momentos. Para este trabajo recurrí a dos tipos de triangulación, la primera es la de fuentes, pues mis participantes fueron estudiantes, profesores, coordinadores y, además, las asignaturas y los documentos oficiales; el segundo tipo de triangulación es metodológica, por la diversidad de técnicas e instrumentos de recolección de datos. Todo esto me permitió contrastar los datos y así tener resultados más consistentes.

Luego de explicar la razón por la que recurrí a diversas técnicas de recolección de datos, procedo a describirlas. En la tabla 6 sintetizo la relación entre las técnicas y los participantes, posteriormente explico cada técnica desde una perspectiva teórica, señalo el propósito con el que apliqué cada una de ellas, especifico qué instrumentos empleé en cada caso, cómo planeé aplicarlas y cómo lo concreté en el trabajo de campo y, por último, presento una síntesis de lo obtenido con su aplicación en cada contexto, específicamente tablas en las que cuantifico el material que obtuve.

Tabla 6

Relación entre participantes y técnicas de investigación

Técnica	Asignaturas	Estudiantes	Profesores	Coordinadores
Observación	✓			
Conversación no estructurada		✓	✓	✓
Entrevista enfocada			✓	✓
Entrevista grupal		✓		
Recolección de textos	✓	✓	✓	
Diario de campo	✓	✓	✓	✓
Cuestionario		✓		

***Observación*.** Cohen, Manion y Morrison (2013) son claros al afirmar que observar, como técnica de investigación, no consiste solo en *ver* lo que ocurre en una situación concreta. Hay que prestar atención, de manera sistemática, a aspectos específicos que tienen lugar en la situación observada, lo que puede incluir personas, situaciones, comportamientos, actitudes, escenarios, artefactos, rutinas u otros elementos, definidos por las preguntas de investigación que guíen el proyecto.

En este trabajo el aspecto a observar fueron clases que se impartían de cada asignatura, en licenciatura y en posgrado, a fin de tener elementos directos para identificar cuáles son y qué características tienen las prácticas de alfabetización disciplinar en las que participan profesores y estudiantes, así como la perspectiva que los participantes tienen sobre la disciplina, las identidades que construyen los estudiantes en cada contexto académico estudiado y el tipo de conocimiento que promueven los profesores.

La observación se puede llevar a cabo de distintas formas. Según una primera clasificación, esta puede variar en cuanto al nivel de planeación previa. Puede llegar a ser estructurada, no estructurada o semiestructurada. De acuerdo con Cohen et al. (2013), la observación estructurada consiste en que el observador registra elementos concretos de lo observado en un formato prediseñado, para después contabilizarlos y generar datos numéricos; en cambio, en la observación no estructurada no hay una planeación previa, solo se va al campo y se permite que los datos emerjan, con la ayuda de guías generales sobre aspectos que se considera que no deberían dejarse de lado. En el caso de este trabajo, por seguir el método de la etnografía enfocada, tenía identificados aspectos concretos de las prácticas que necesitaba observar para responder mis preguntas de investigación, pero al mismo tiempo me permití registrar datos que emergían inesperadamente, así que la observación fue de tipo semiestructurada.

En una segunda clasificación, la observación puede ser participante o no participante. En la primera, "el observador se integra dentro del ámbito propio de los que son objeto de observación, compartiendo el protagonismo de las situaciones sobre las que se efectúa la observación" (Palacios y Huber, 2012, p. 73). En la segunda, la observación no participante,

> el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal; por ejemplo, una lección desde el fondo del aula […]. El investigador es, teóricamente, ajeno a estos procesos, y adopta las técnicas de "mosca en la pared" para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia (Woods, 1995, p. 52).

Como señalé previamente, la etnografía enfocada acepta suprimir la observación participante, que sí es indispensable en otro tipo de etnografía. Tomando en cuenta esta licencia, yo decidí recurrir a la observación no participante porque, (1) planeé que el periodo de observación sería breve, es decir, no estaría todo el semestre en cada grupo; (2) solo estaría

con el grupo en una asignatura, y como esperaba que los estudiantes tomaran más clases juntos, consideré eso me dificultaría la integración plena; (3) no sería una estudiante más en el grupo, sino una mera observadora, y (4) porque consideré que de esta manera afectaría menos el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, al llegar al campo las circunstancias no me permitieron mantenerme absolutamente ajena al grupo. De hecho, Álvarez-Gayou (2003) anticipa esta circunstancia y crítica la postura dicotómica, pues señala que, aunque es tradicional desde el paradigma cuantitativo, "la ilusión positivista de que el investigador podía separarse por completo y lograr la objetividad no se acepta en la investigación cualitativa" (p. 104). En cambio, propone recurrir a una subdivisión diferente de los tipos de involucramiento en la observación, la cual retoma de Bufford Junker:

- *Observador completo.* Esta función se da en casos en que los participantes no ven ni notan al observado […] resulta factible por grabaciones de video o audio y por fotografías […].
- *Observador como participante.* Se refiere al investigador que cumple la función de observador durante periodos cortos, pues generalmente a esto le siguen las observaciones de entrevistas estructuradas […].
- *Participante como observador*. Este papel resulta mucho más naturalista y consiste en que el investigador se vincule más con la situación que observa; incluso puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo […].
- *Participante completo.* Este papel de investigación implica que el investigador es ya un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos (Álvarez-Gayou, 2003, pp. 104-105).

En este trabajo mi rol fue principalmente de observadora como participante. En las tres asignaturas que observé en licenciatura no fui parte de los grupos, es decir, no era una estudiante más, no fui evaluada por los profesores, no participaba en la dinámica, no hacía preguntas ni hacía las actividades que se les asignaban a los estudiantes. En posgrado mi rol varió. En la asignatura Adquisición del Lenguaje, de la Maestría en Lingüística, desempeñé el papel de observadora como participante; en las asignaturas Sociolingüística, del doctorado en Lingüística, y Desarrollo lingüístico, de la Maestría en Aprendizajes, tuve intervenciones ocasionales en clase, básicamente cuando las profesoras me llegaron a hacer alguna pregunta

o me invitaron a participar en alguna dinámica; en Sintaxis fue la asignatura en la que tuve un papel más activo, debido a que el profesor me pidió que hiciera los ejercicios y las lecturas, para entender de qué se estaba hablando en clase.

Todo esto se relaciona con mi desempeño como observadora de las clases, pero debo mencionar también mi relación con los estudiantes. En primer lugar, destaco que mi presencia y la de la cámara no afectaron el comportamiento de ninguno de los grupos, según lo que me comentaron los profesores y los propios estudiantes. En segundo lugar, los estudiantes de licenciatura me hablaban con formalidad, como si fuera una profesora, mientras que los estudiantes de maestría y de doctorado me trataban como una compañera, de manera informal. En tercer lugar, menciono cómo se dio el proceso de observación: yo llegaba al salón antes que los profesores, instalaba el equipo de video mientras los estudiantes conversaban entre ellos, una vez que comenzaba la clase yo no interactuaba con los estudiantes y, al finalizar la sesión, recogía el equipo y sostenía conversaciones informales con los profesores, pues frecuentemente salíamos juntos. Esto ocurrió en términos generales, aunque también se dieron peculiaridades en cada uno de los grupos, las cuales señalo a continuación:

- Lingüística: los estudiantes hablaron muy poco conmigo, fue hacia el final del semestre cuando algunos me hicieron preguntas, por ejemplo, sobre normas de uso del lenguaje, sobre el proyecto de investigación y sobre mi relación con la profesora. También sostuve conversaciones informales con algunos estudiantes, tanto sobre cuestiones académicas como de temas personales.
- Gramática: este grupo se familiarizó muy rápido con la cámara, aunque eventualmente hacían bromas con respecto a que todo estaba grabado y tenían evidencias de que, por ejemplo, la maestra no había dejado tarea, pero fuera de este tipo de comentarios, no se sentían afectados por mi presencia, ni siquiera cuando ellos debían exponer frente a la clase. Mi interacción con ellos fue muy poca, destaco dos momentos concretos: en una ocasión un grupo de estudiantes me pidió ayuda con una tarea que tenían de otra asignatura, debían entrevistar a un profesor y yo accedí a participar; en otra ocasión una estudiante platicó conmigo sobre su programa académico, su trabajo, la opinión que tenía sobre sus maestros y las dificultades personales que tenía para cursar el programa, esto me dio información para plantear preguntas en la entrevista grupal.

- Morfosintaxis: con este grupo no hubo interacción, pues al final de las sesiones yo salía con la profesora y conversaba únicamente con ella.
- Desarrollo lingüístico: los estudiantes comenzaron a verme como una participante constante de las clases, así que, cuando iban a exponer y llevaban material impreso para los compañeros, me llevaban una copia a mí también.
- Sintaxis: conversé de manera informal con algunos estudiantes, sobre todo antes de clase o en el transporte hacia o desde la facultad, pues la universidad proveía el servicio. Con quien más conversé en esta asignatura fue con una estudiante del doctorado, quien estaba inscrita en este curso de maestría porque no tenía formación previa en Lingüística. Ella necesitaba ayuda para realizar las tareas y se sentía incómoda consultando a los estudiantes regulares, porque suponía que siendo ella de doctorado se esperaría que supera más, así que trabajamos juntas en algunas ocasiones. Un hecho adicional que destaco es que, en una ocasión, una estudiante me pidió que le facilitara el video de una sesión a la que no había asistido. Yo pedí el consentimiento del profesor y, como él accedió, se lo facilité.
- Adquisición del lenguaje: cuando llegué a este curso los estudiantes ya estaban familiarizados conmigo, porque también tomaban el curso de Sintaxis que había observado. Solo destaco una cuestión: en la sesión en la que ellos iban a exponer, una estudiante se acercó a mí antes de que comenzara la clase y me pidió que no grabara su exposición, me lo dijo en voz alta cuando otros estudiantes ya estaban en el aula y nadie más se sumó a su solicitud. Para respetar su derecho como participante, establecido en la carta de consentimiento informado (Apéndice C), apagué la cámara durante su exposición y la encendí de nuevo cuando comenzó la exposición el siguiente estudiante.
- Sociolingüística: solía platicar con los estudiantes de este curso antes de que comenzaran las clases, durante los descansos y al finalizar las sesiones. Hablábamos del curso, de sus trayectorias, trabajos y expectativas, también sobre cuestiones de mi programa de posgrado.

Luego de ver estas particularidades regreso a la descripción general de la observación que realicé y para ello retomo el sistema categorial de las técnicas e instrumentos que son habitualmente usados con esta técnica, la cual expone Rodríguez Gómez (1999) con base en las propuestas de Evertson y Green. Los sistemas propuestos son los siguientes:

- *Categorial*. Es cerrado y siempre se realiza con categorías prefijadas por el investigador, a partir de la teoría o de un modelo explicativo. El registro y la codificación se hacen simultáneamente, pues se usan listas de control, sistemas de signos u otro tipo de formato.
- *Descriptivo*. Es un sistema abierto que puede partir de un problema de investigación explícito o vago, aunque a menudo combina ambos, es decir, se comienza con observaciones generales y con el tiempo se hacen cada vez más selectivas. El registro se hace mediante notas de campo.
- *Narrativo*. Es un registro de lo que ocurre naturalmente, el cual permite hacer descripciones detalladas, explicar con precisión los procesos e identificar patrones de conducta. Este registro debe ser muy minucioso y se puede hacer (1) en vivo, por ejemplo, con notas de campo, o (2) después del acontecimiento, en un diario.
- *Tecnológicos.* Es un sistema abierto que se adapta fácilmente a otros, el cual se caracteriza porque las dimensiones del problema se registran de forma permanente en audio, video o imagen fija. "Este tipo de registros suministra el *data bruta* sobre el que el observador debe trabajar sistemáticamente hasta completar su elaboración y acceder así a la información deseada" (Rodríguez Gómez, 1999, p. 164), con la ventaja de que puede regresar a los datos continuamente y reconstruir lo observado, seleccionar muestras para analizar con más detalle y tomar decisiones sobre las unidades de análisis. La crítica a este sistema suele ser que los participantes se sentirán afectados por los medios de registro, pero el autor considera que el contacto cotidiano con estos medios reduce los efectos negativos que puedan provocar inicialmente en los participantes.

En consistencia con lo que señala la etnografía enfocada, opté por recurrir al sistema tecnológico, así que videograbé de las clases y tomé fotografías, específicamente de lo que era proyectado en clase o se escribía en el pizarrón. Esto, con la finalidad de aprovechar lo más posible los datos obtenidos en una estancia breve. Debo precisar que, salvo en una asignatura, todos los profesores consintieron que llevara a cabo estas actividades para recolectar datos en formato digital. Combiné este sistema con el descriptivo, pues tomé notas de campo sobre las categorías que prefijé con los objetivos de la investigación y sobre las cuestiones que me resultaban de interés para el proyecto.

En todos los casos, mi rol como observadora, el espacio que ocupé durante las clases, la colocación del equipo tecnológico, y la estrategia para informar a los estudiantes sobre el

proyecto y pedirles consentimiento, fue definido previamente con cada profesor. Como ya señalé, algo que también hice en todas las clases fue llevar un cuaderno en el que tomaba notas de las cuestiones que me resultaban pertinentes. Debo señalar que mi proceso de tomar notas se fue modificando. Inicialmente diseñé un formato, pero no me resultó práctico una vez que entré al campo, así que lo descarté. A partir de mi experiencia en licenciatura, al comenzar a trabajar en posgrado opté por sistematizar los datos que recogía y decidí organizarlos en un reporte que llenaba después de cada sesión (Apéndice D), lo que resultó más provechoso.

Antes señalé que modifiqué el rol que desempeñé como observadora, con relación a lo que tenía planeado. Otra cuestión que modifiqué fue la cantidad de sesiones que observé (en la tabla 7 preciso cuántas sesiones observé de cada asignatura). Originalmente planeé observar el encuadre del curso y una unidad temática, desde la presentación del tema hasta la evaluación, pero esto solo se dio en la clase de Sintaxis. A continuación, señalo brevemente las condiciones particulares de cada una de las otras asignaturas:

- Lingüística: la primera unidad fue una problematización de la disciplina y de su objeto de estudio, las demás unidades eran sobre especializaciones disciplinares específicas de la Lingüística, así que le pedí a la maestra que me dejara estar en la primera unidad y también en la correspondiente a Morfología y Sintaxis, pensando que así podría tener elementos afines para comparar esta asignatura con la de Gramática.
- Gramática: comencé la observación desde la primera sesión y las dos primeras semanas se dedicaron al repaso de lo estudiado el semestre anterior, así que también observé completa la siguiente unidad, que ya era parte del programa del semestre.
- Morfosintaxis: originalmente no tenía contemplada esta asignatura, como mencioné antes, así que inicié la observación cuando el semestre ya estaba avanzado y no pude ver el encuadre, pero sí una unidad completa.
- Desarrollo lingüístico: inicialmente tampoco había considerado observar esta asignatura, así que entré con el semestre avanzado. En este caso no había unidades como tal, así que observé la última parte del curso, que era la aplicación de los aspectos teóricos revisados. Esta fue la asignatura en la que no se me permitió videograbar las clases.
- Adquisición del lenguaje: entré a pocas sesiones porque fue lo que la profesora consintió.
- Sociolingüística: observé el encuadre y una selección de sesiones, en acuerdo con la profesora, a fin de incluir sesiones teóricas, prácticas y de generación de textos.

Tabla 7

Datos sobre las observaciones en cada asignatura

Programa académico	Asignatura	Horas asignadas por semana	# de sesiones por semana	# de sesiones observadas	Horas grabadas
Licenciatura en Docencia	Lingüística	3	1	8	17:39
	Gramática	7	3	16	22:27
Licenciatura en Lengua y Literatura	Morfosintaxis	4	2	9	13:31
Maestría en Aprendizaje	Desarrollo lingüístico	3	1	5	0:00
Maestría en Lingüística	Sintaxis	3	1	6	18:09
	Adquisición del lenguaje	3	1	3	6:52
Doctorado en Lingüística	Sociolingüística	4	1	6	17:09

Recolección de materiales escritos. En el marco teórico señalé que hay cuatro componentes de los eventos de literacidad que pueden ser observados y que uno de ellos son los artefactos, es decir, "las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluyendo los textos)" (Barton y Hamilton, 2000, p. 17, en inglés el original). Las herramientas y los accesorios quedaron registrados con la observación, tanto con la descripción como con las fotografías de lo que se escribió en el pizarrón o se proyectó durante las clases; pero además de esto, resultó conveniente recolectar los textos relacionados con las clases y con la práctica profesional de los profesores, dada la relevancia que estos elementos tienen para la teoría social de la literacidad. Recolecté este tipo de materiales con el propósito de complementar la información sobre las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar en las que participan los profesores y los estudiantes que formaron parte del estudio.

Desde una perspectiva metodológica, la recolección de este tipo de materiales constituye un apoyo para la observación. Como señala Woods (1995), "lo mejor es considerarlos como instrumentos cuasi-observacionales, reemplazando a los investigadores en los sitios y momentos en que para ellos es difícil o imposible estar presentes en persona, y como parte del abanico de posibles métodos a emplear" (p. 105).

En términos generales, planeé solicitar los siguientes tipos de textos elaborados por los profesores: (a) documentos que elaboraron para clase, como el programa del curso; (b) textos que proporcionaron a los estudiantes para realizar las actividades de clase durante el lapso que duró la observación, por ejemplo, exámenes y lecturas, y (3) artículos, ponencias o reportes de investigación que habían generado como parte de su quehacer profesional. En el caso de los estudiantes, les pediría evidencias de lo realizado en clase, como tareas, notas personales o ejercicios resueltos. El diseño implicaba obtenerlos en préstamo, directamente de los participantes, fotocopiarlos y devolverlos posteriormente. Como resultado del trabajo de campo recolecté materiales diversos. Su tipo y cantidad varió, según la disponibilidad de cada participante y las actividades específicas que se llevaron a cabo en cada asignatura. Asimismo, el formato varió, pues algunos textos eran digitales de origen y otros debí fotocopiarlos, como estaba planeado. En la tabla 8 presento una relación del tipo de materiales que recolecté en cada asignatura.

Tabla 8

Datos sobre los materiales recolectados en cada asignatura observada

	Nivel educativo y asignatura	Profesores			Estudiantes	
		Programa del curso	Lecturas asignadas	Documentos elaborados con fines profesionales	Apuntes	Ejercicios o exámenes
Licenciatura	Lingüística	✓	✓	✓	✓	✓
	Gramática	✓		✓	✓	✓
	Morfosintaxis	✓	✓	✓	✓	✓
Posgrado	Desarrollo lingüístico			✓		✓
	Sintaxis	✓	✓	✓		✓
	Adquisición del lenguaje			✓		
	Sociolingüística	✓	✓	✓		✓

Para complementar la información contenida en la tabla 8, enseguida relato peculiaridades con relación a la recolección de cada tipo de texto:

- Programa del curso: no lo obtuve en dos asignaturas, Desarrollo lingüístico y Adquisición del lenguaje, debido a las condiciones de acceso, las cuales relaté previamente. En las demás asignaturas lo obtuve directamente de los profesores.
- Lecturas asignadas: durante el periodo de observación, en tres asignaturas los profesores no asignaron lecturas a los estudiantes como parte de la dinámica de clases, por eso no tengo material de este tipo. Esto ocurrió en un curso de licenciatura, Gramática, en la que durante las 16 sesiones que observé no se solicitó ninguna lectura; también ocurrió en dos cursos de posgrado, en Desarrollo lingüístico observé la parte aplicada de la materia, en la que recurrían específicamente a un texto que habían revisado previamente (y de cuya referencia dispongo), y en Adquisición del lenguaje expusieron lecturas hechas individualmente y sus proyectos de investigación, que implicaban lecturas previas, ya fueran asignadas o no por la profesora, pero a las que no tuve acceso. De las demás asignaturas tengo fotocopias de las lecturas que me proporcionaron los profesores o archivos digitales que me compartieron. La cantidad de textos varía en cada materia, de Morfosintaxis tengo la única lectura que se asignó en las nueve sesiones que observé; de Lingüística tengo dos antologías que en conjunto suman más de 300 páginas (aunque la mayor parte no se asignó como lectura a los estudiantes), de Sintaxis y Sociolingüística tengo las lecturas completas del semestre, que son 25 en el primer caso y 38 en el segundo (se asignaron las que estaban programadas para las sesiones que yo observé).
- Documentos elaborados con fines profesionales: las profesoras de licenciatura me compartieron algunos materiales, como artículos, ponencias y manuales; en el caso de los profesores de posgrado, mi principal fuente son las páginas personales de cada profesor, donde publican información profesional y referencias o archivos con sus publicaciones.
- Notas personales: en licenciatura obtuve este material de los participantes en las entrevistas grupales, salvo en una clase, en la que también tuve voluntarios que me facilitaron sus cuadernos para fotocopiarlos. Como en general noté resistencia e incomodidad, decidí ya no solicitar este tipo de material en posgrado.

- Ejercicios o exámenes: en el caso de Sociolingüística los propios estudiantes me proporcionaron el material, en las demás asignaturas fueron los docentes quienes me facilitaron los textos. No solicité trabajos en la asignatura de Adquisición del lenguaje, porque la profesora me señaló que no le parecía conveniente que yo tuviera acceso a ellos.

***Entrevista*.** Una entrevista es "una forma de comunicación interpersonal orientada a la obtención de información sobre un objetivo definido" (Sierra, 1998, p. 282). En el caso de la investigación naturalista, la entrevista adquiere la forma de un diálogo, ayuda a que el investigador comprenda aspectos interpersonales, sociales y culturales, y permite que los participantes hablen de aspectos pasados, presentes o futuros (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993).

En este proyecto tuve entrevistas con todos los participantes, es decir, estudiantes, maestros y coordinadores académicos. No obstante, no todas las entrevistas fueron del mismo tipo, apliqué tres tipos distintos: conversaciones no estructuradas con todos los participantes, entrevistas enfocadas con profesores y coordinadores y entrevistas grupales con estudiantes. Enseguida describiré las características de cada tipo de entrevista.

Conversación no estructurada. El primer tipo de entrevista que empleé fue la conversación no estructurada. Schatzman y Strauss (como se cita en Valles, 2002) identifican un potencial enorme en las conversaciones informales que se pueden dar en el ámbito de la investigación cualitativa.

> En el campo, el investigador considera toda conversación entre él y otros como formas de entrevista (…) El investigador encuentra innumerables ocasiones -dentro y fuera de escena, en ascensores, pasillos, comedores, e incluso en las calles- para hacer preguntas sobre cosas vistas y oídas (…) Las conversaciones pueden durar sólo unos pocos segundos o minutos, pero pueden conducir a oportunidades de sesiones más extensas (p. 38).

A pesar de que se pueden parecer a las conversaciones de la vida ordinaria, las conversaciones que se dan en el marco de una investigación son distintas, incluso aunque sean poco estructuradas y muchas veces espontáneas. Hay dos razones principales para ello. En primer lugar, Rubin y Rubin (2011) destacan que todo lo que se hace como parte de una

investigación debe estar guiado por las preguntas de investigación que se busca responder, es decir, siempre hay un propósito más allá de la mera interacción y eso guía la selección de los temas y la profundidad con la que se abordan, así como el vocabulario y la elección de participantes, entre otras cuestiones. En segundo lugar, Atkinson (como se cita en Valles, 2002) hace notar que "en una entrevista, la otra persona es la que habla. Tú eres la que escucha. Tu conocimiento y tu voz deberían permanecer en segundo plano, principalmente para proporcionar apoyo y ánimo" (p. 40).

Realicé este tipo de conversaciones con estudiantes, profesores y coordinadores, sobre todo antes o después de las observaciones y las entrevistas individuales o grupales, pues así las complementaba. Además, elegía esos momentos porque eran en los que lograba coincidir con los participantes. En el caso de los profesores, hacía preguntas sobre lo que me habían comentado en la entrevista enfocada o sobre lo que había observado en clase; a los estudiantes también les preguntaba por las clases y, adicionalmente, sobre el programa que estudiaban. Como se puede ver, las preguntas para estas entrevistas surgían sobre todo de forma espontánea o como complemento de los datos ya obtenidos. Registré los datos recolectados con estas interacciones a manera de notas de campo.

Entrevista individual. El segundo tipo de entrevista que empleé, con profesores y coordinadores, es la enfocada semiestructurada. En palabras de Báez (2009), la entrevista enfocada

> indaga en una experiencia concreta del informante sobre la que se desea saber y cuyos efectos quieren analizarse. La entrevista se estructura en torno a las preguntas (del investigador) y respuestas (del informante) lo cual produce un flujo de información que va dotando de contenidos a la entrevista (p. 97).

En este tipo de entrevistas "existe predeterminado de antemano un tema o foco de interés, hacia el que se orienta la conversación y mediante el cual hemos seleccionado a la persona objeto de la entrevista" (Sierra, 1998, p. 299). Además de estar centradas en un tema concreto, las entrevistas que realicé fueron semiestructuradas, por lo que había preguntas elaboradas de antemano, aunque las administré a manera de lo que Rubin y Rubin (2011) denominan *entrevista responsiva*; es decir, escuché lo que el entrevistador decía y a partir de ello formulé preguntas de seguimiento. Al hacer el diseño del método planeé entrevistar a los

profesores en dos ocasiones, una antes de comenzar la observación de sus clases y otra al finalizarla. La guía de la sesión inicial era general (Apéndice F) y estaba organizada con base en las siguientes dimensiones: (1) aspectos profesionales y de trayectoria; (2) actividades relacionadas con su práctica profesional; (3) diseño y expectativas sobre el curso; (4) conocimientos del maestro, y (5) facilitación del curso y aprendizajes logrados por los estudiantes. Para las entrevistas finales planeé elaborar guías individuales, con el propósito de sumar cuestiones relacionadas con lo observado en cada asignatura.

Al realizar el trabajo de campo hice dos ajustes a lo planeado con relación a las entrevistas individuales. Primero, la cantidad de sesiones, pues únicamente con tres docentes sostuve dos entrevistas (ver detalles en la tabla 9). Por un lado, con dos profesoras tuve más sesiones, debido a que ellas disponían de poco tiempo en cada ocasión, así que aumentar la cantidad de sesiones fue la manera en la que logré agotar los temas que necesitaba abordar; por otro lado, con dos profesoras únicamente pude tener una sesión, debido a las condiciones de acceso y a sus ocupaciones. El segundo cambio es que incorporé la visión de los coordinadores, sumándolos como informantes. Aunque no estaba programado inicialmente, esto lo decidí porque con las observaciones me surgieron dudas sobre los programas que no me pareció prudente preguntarles a los maestros o sobre las que necesitaba tener más de una perspectiva, por ejemplo, los requisitos de ingreso, la eficiencia terminal, a qué se dedican los egresados, si hay trabajo colegiado y cuestiones sobre el diseño curricular. Para estas entrevistas hice guías generales distintas para licenciatura y posgrado, pero de nueva cuenta estuve abierta a las cuestiones adicionales que surgieron en cada sesión, y programé solo una entrevista con cada coordinador. Una coordinadora no pudo participar y otras dos eran al mismo tiempo profesoras a quienes observaba, así que en una sesión abordé cuestiones sobre sus dos roles (por eso en la tabla 9 aparecen fracciones en la cantidad de sesiones).

Tabla 9

Datos sobre las entrevistas individuales realizadas con profesores y coordinadores

Rol del participante	Asignatura o programa	Cantidad de sesiones de entrevistas[a]	Duración total (horas)
Profesor	Lingüística	3	2:47
	Gramática	4	2:38
	Morfosintaxis	2	2:36
	Desarrollo lingüístico	½	0:40
	Sintaxis	2	1:59
	Adquisición del lenguaje	1	0:49
	Sociolingüística	1 ½	1:24
Coordinador	Licenciatura en Lengua y Literatura	1	0:42
	Maestría en Aprendizaje	½	0:30
	Maestría en Lingüística	½	0:15
	Doctorado en Lingüística	1	0:55

[a] Aparecen fracciones debido a que dos profesoras cumplían tanto el rol de docente como el de coordinadora, y en una misma sesión de entrevista hablaron de ambos. La profesora de Desarrollo lingüístico coordina la Maestría en Aprendizaje, y la docente de Sociolingüística coordina la Maestría en Lingüística.

Entrevista grupal. El tercer tipo de entrevista al que recurrí fue la entrevista grupal. Esta técnica de recolección de datos cualitativos "se basa en el cuestionamiento sistemático a varios individuos simultáneamente" (Fontana y Frey, 2005, p. 703, en inglés el original). Las ventajas de esta técnica de recolección de datos son, según Flick (2009), que en colectivo es posible estimular a los participantes, lograr que recuerden eventos, obtener más información de la que se obtendría con entrevistas individuales y, en definitiva, obtener datos muy ricos a un costo muy bajo. Yo opté por entrevistar a los estudiantes de manera grupal, y no individual, precisamente por la ventaja que ofrece esta técnica para obtener una variedad de respuestas de manera práctica y efectiva, mismas que pueden ser contrastadas y enriquecidas en ese mismo momento por el resto de los participantes.

Otra característica de este tipo de entrevistas es que "se realiza a un grupo [previamente] constituido, sea este más o menos formalizado" (Montañés Serrano, 2011, p. 144). Para este proyecto de investigación realicé una entrevista grupal con estudiantes

voluntarios de cada asignatura observada. La finalidad de realizarlas fue obtener la perspectiva de los estudiantes sobre las actividades de alfabetización disciplinar que se llevaban a cabo en el salón de clases, la identidad que estaban construyendo con su participación en ellas y su perspectiva sobre la disciplina, además de identificar aspectos contextuales sobre ellos mismos, su formación previa, sus expectativas y su opinión sobre el programa académico que estudiaban y las asignaturas en las que estaban inscritos.

Vásquez Navarrete (2006) señala que las entrevistas grupales pueden ser semiestructuradas o no estructuradas, según qué guías se utilicen.

> En la entrevista grupal semiestructurada, se determinan los temas y se establece una guía de posibles preguntas para conducir la dinámica de grupo. En una entrevista no estructurada o grupo de discusión, sólo se definen las preguntas iniciales sobre el tema que el grupo debe debatir (p. 62).

Para este trabajo recurrí a la entrevista grupal semiestructurada, por lo que tenía una guía general preestablecida para conducirla (Apéndice E), la cual estuvo conformada por las siguientes dimensiones: (1) aspectos generales sobre la escuela; (2) aspectos particulares sobre la asignatura; (3) aspectos referidos a las prácticas de alfabetización disciplinar en la clase y (4) comparación entre las prácticas en diferentes asignaturas o disciplinas. Debo señalar que adapté este documento base a las condiciones de cada grupo, es decir, como parte de mi trabajo previo a la entrevista adapté la guía para sumar preguntas derivadas de la observación de cada asignatura y, al conducir las entrevistas, permití que se hablara de las cuestiones que surgieron en cada caso, sin desviarnos del propósito del ejercicio.

Una cuestión que cambió con respecto a la planeación original fue la cantidad de participantes en cada entrevista. Con base en la revisión de la literatura inicialmente propuse que fueran seis participantes, pero esto no fue posible en todos los casos, básicamente por dos razones: (1) había asignaturas con pocos alumnos inscritos, incluso menos de seis, así que era imposible o ambicioso reunir esa cantidad de participantes, por el porcentaje que representaba, y (2) una cantidad importante de los estudiantes, de ambos niveles educativos, trabajaban, tenían clases continuas o llevaban a cabo otro tipo de actividades en horarios diversos, así que no fue posible hacerlos conicidir en tiempo y espacio. Como era relevante hablar con los estudiantes y tener su visión, opté por sostener las entrevistas incluso cuando había pocos participantes (en la tabla 10 muestro más detalles sobre el número de paticipantes).

Tabla 10

Datos sobre las entrevistas grupales realizadas con estudiantes

Nivel educativo	Asignatura	Número de estudiantes inscritos en el grupo	Número de participantes en la entrevista grupal	Duración de la entrevista grupal (horas)
Licenciatura	Lingüística	37	4	1:12
	Gramática	22	4	1:40
	Morfosintaxis	28	3	0:51
Posgrado	Desarrollo lingüístico	8	2	0:53
	Sintaxis	20	6	1:30
	Adquisición del lenguaje[a]	15		
	Sociolingüística	3	2	1:30

[a] En las asignaturas Sintaxis y Adquisición del Lenguaje estaba inscrito el mismo grupo de la maestría en Lingüística, la diferencia en el número de estudiantes se debe a que la primera es una materia obligatoria y la segunda es de especialidad para quienes seleccionaron la línea terminal de Lingüística aplicada (ver Apéndice A).

La entrevista con los estudiantes de la asignatura de Desarrollo Lingüístico requiere una mención aparte. Como he señalado previamente, esta asignatura era cursada por estudiantes tanto de la Maestría en Aprendizaje como de la especialidad en Enseñanza y Aprendizajes Escolares. Este curso no es una excepción, de hecho, ambos programas comparten la mayoría de las asignaturas, salvo por el bloque de materias sobre metodología de la investigación y elaboración de tesis, que solo son cursadas por los estudiantes de la maestría. Destaco esto porque, aunque invité a todo el grupo, los únicos dos estudiantes que participaron en la entrevista grupal de esta asignatura eran estudiantes de la especialidad.

Volviendo a las características generales de la aplicación de las entrevistas grupales, debo mencionar que hay dos aspectos que procuré sostener de la planeación. En primer lugar, la duración de las entrevistas. Planeé que fueran de un máximo de alrededor de 90 minutos para no cansar a los estudiantes (Russi, 1998), aunque la duración de cada una dependió del nivel de participación y disposición de los individuos, así como de la interacción que se dio entre ellos. El segundo aspecto que sostuve fue mi rol como moderadora de cada entrevista: yo formulaba preguntas y no participaba en la discusión, sino que cedía la palabra y fomentaba que los estudiantes respondieran (Vázquez Navarrete, 2006).

El proceso para identificar voluntarios para la entrevista grupal fue distinto en cada nivel educativo. En licenciatura pregunté por escrito, como elemento de un cuestionario (el cual describiré más adelante), si estaban dispuestos a participar y, de ser así, qué días y en qué horario podrían hacerlo. Quienes contestaban que sí también me daban un correo electrónico para contactarlos. Yo invité a quienes coincidían en día y hora, solicité su confirmación y organicé el grupo para la entrevista con quienes accedieron. En posgrado los invité por correo electrónico y así organicé las sesiones, salvo con los estudiantes de la Maestría en Lingüística, a quienes debí visitar en su salón de clases para hablar personalmente con ellos y facilitar la toma de desiones, pues tenían muchas actividades ya programadas. En este último caso, recibí apoyo del profesor de Sintaxis para contar con el apoyo de los estudiantes.

Dos cuestiones finales son, en primer lugar, que obtuve el consentimiento de los participantes para grabar en video todas las sesiones de entrevista; en segundo lugar, que llevé a cabo las entrevistas grupales cuando ya había concluído el periodo de observación de clases, para que así me fuera posible enriquecer la guía original.

***Diario de campo*.** De acuerdo con Sandoval (2002), el diario de campo "no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación" (p. 140). Esta técnica de recolección de datos suele ir acompañada de otras, es un soporte que permite registrar diferentes elementos derivados del proceso de investigación, ayuda a controlar el proyecto y a estructurar la información una vez que termina el trabajo de campo (Tójar, 2006). Los elementos esenciales que se deben registrar en él son los siguientes:

- Un registro detallado, preciso y completo de acontecimientos y acciones.
- Una descripción minuciosa de las personas y de los contextos.
- Las propias acciones del/a investigador.
- Las impresiones y vivencias del/a observador/a.
- Los supuestos y las interpretaciones que el/a observador/a hacen en el transcurso de la observación.
- Sus reflexiones, conjeturas y prejuicios (Gurdián-Fernández, 2007, p. 192).

En este proyecto de investigación el diario de campo funcionó como un apoyo para las demás técnicas de investigación, así que lo emplee desde el momento de la negociación de acceso al campo y a lo largo del trabajo de campo para registrar elementos relevantes de las acciones realizadas con los diferentes participantes. La manera de hacer registros y su contenido varió a lo largo del tiempo. Inicialmente tenía un cuaderno especial en donde anotaba con mucho detalle, tanto lo ocurrido, como mis percepciones de ello, especialmente en cuanto a la negociación de acceso y las primeras sesiones observadas. Cuando me familiaricé más con el contexto acoté mis anotaciones a lo ocurrido antes o después de las entrevistas o de las observaciones de clases, por ejemplo, lo que los estudiantes comentaban antes de que llegara la maestra o lo que la docente me decía al final de la sesión. Esto lo registraba en un soporte digital. Cuando comencé con el trabajo en posgrado sumé a este tipo de notas aspectos concretos de las clases que me llamaban la atención y registré el minuto aproximado en el que ocurrían, con el propósito de recurrir a ellos en las grabaciones. La única asignatura en la que elaboré una descripción pormenorizada de lo acontecido en cada sesión fue en Desarrollo Lingüístico, pues no obtuve consentimiento para grabarla.

***Cuestionarios*.** Un cuestionario "consiste en un formulario que contiene escritas una serie de preguntas o afirmaciones, y sobre el que se consignan las respuestas" (Chica y Costa, 2006, p. 84). Esta no es una técnica idealmente propia del enfoque cualitativo ni del método etnográfico, aunque no está descartada, pues tiene una ventaja:

> la investigación cualitativa mediante cuestionarios abiertos se convierte en la alternativa a la limitante de este paradigma en cuanto al número de participantes con los que se investiga. Esto en función de que constituye una de las pocas herramientas con las que cuentan los investigadores cualitativos para obtener información sin estar cara a cara con la persona interrogada (Álvarez-Gayou, 2003, p. 150).

Inicialmente no consideré está técnica de recolección de datos; no obstante, al ver la cantidad de estudiantes que había en los grupos y la imposibilidad que tenía de conocerlos más a fondo y hacerme así una idea más precisa de sus características, motivaciones e identidades, opté por diseñar un cuestionario sobre aspectos contextuales, con preguntas abiertas y cerradas.

Apliqué el cuestionario solo a los estudiantes de licenciatura y maestría, y fueron distintos en cada nivel educativo, porque los adapté a las características de cada contexto (en el Apéndice G se puede ver uno de los cuestionarios de licenciatura y en el Apéndice H aparece el cuestionario de posgrado). Además, el procedimiento de aplicación varió en cada caso. Por un lado, en licenciatura lo apliqué físicamente en los tres grupos que observé, así que, aunque el contenido era el mismo, hice ligeras adaptaciones. Por otro lado, debido a los tiempos de clase y la disponibilidad de los estudiantes, en maestría lo apliqué a través de un link a un formato de Google Drive, el cual envié por correo electrónico, así que la respuesta fue significativamente menor (ver el porcentaje de respuesta en la tabla 11). No apliqué el cuestionario a los estudiantes de doctorado, debido a que, como estaban sumamente ocupados, no lo consideré prudente, además de que en el grupo había solo tres estudiantes inscritos, así que me pareció viable suplir la información del cuestionario con la que había obtenido en las múltiples conversaciones no estructuradas que sostuve con ellos a lo largo del periodo de observación.

Tabla 11

Datos sobre la aplicación de los cuestionarios a estudiantes

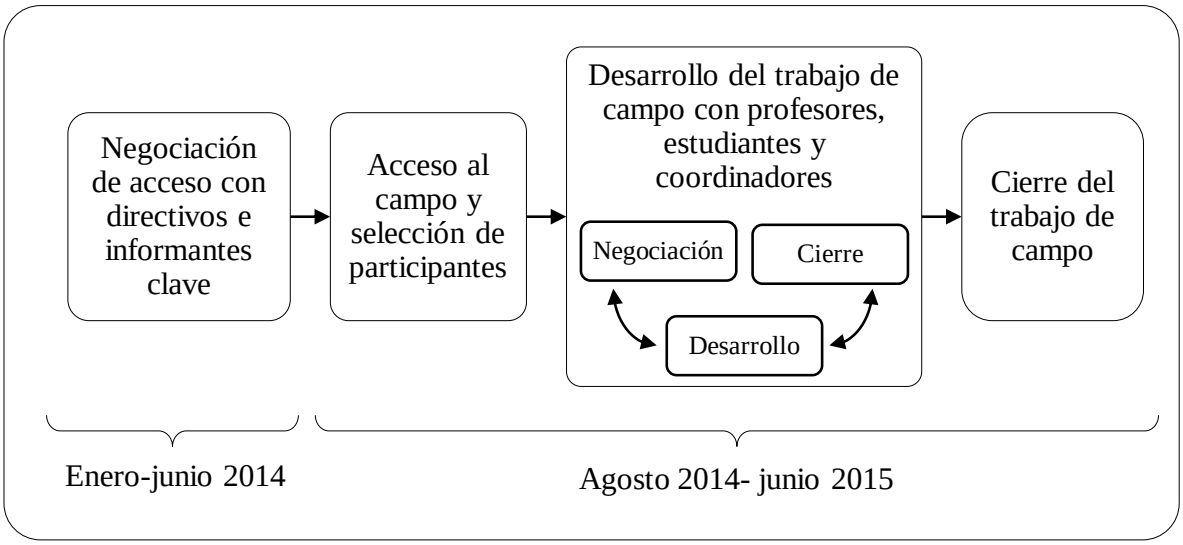
Modalidad de aplicación	Asignatura / programa	Número de estudiantes inscritos	Número de cuestionarios respondidos	% de respuesta
Impreso	Lingüística	37	34	92%
	Gramática	22	21	95%
	Morfosintaxis	28	27	96%
Digital	Desarrollo lingüístico	8	5	62%
	Maestría en Lingüística	20	11	55%

Organización y resultados del trabajo de campo. El trabajo de campo de este proyecto de investigación comenzó durante el semestre enero-junio 2014, cuando establecí el primer contacto con los informantes clave. Posteriormente, durante el semestre agosto-diciembre 2014 recolecté datos en la UABC sobre licenciatura; durante el semestre enero-junio 2015 hice lo propio en la UAQ, para recolectar datos de posgrado.

Durante los dos semestres que estuve inmersa el trabajo de campo, llevé a cabo diversas actividades, a fin de hacer la inmersión inicial al campo, negociar el acceso con cada participante, desarrollar las actividades diseñadas, hacer ajustes a los instrumentos diseñados, cerrar debidamente el proceso y comenzar con la organización y sistematización de los datos recolectados. Este proceso fue recursivo y no lineal (en la figura 11 sintetizo las actividades que realicé).

Figura 11

Síntesis gráfica de las actividades realizadas como parte del trabajo de campo de este estudio



Como he expuesto hasta aquí, aunque apliqué las mismas técnicas de recolección de datos en los diferentes contextos, los resultados no fueron exactamente los mismos en todos los casos, sobre todo por la disponibilidad de los participantes. En la tabla 12 presento una relación sintética de los datos recolectados en cada asignatura observada.

Tabla 12

Reporte de los datos recolectados con el trabajo de campo, en los diferentes contextos y mediante diversas técnicas

Nivel académico y asignatura	Técnicas de recolección de datos						
	Observación	Videos de clases	Textos (clases)	Textos (profes.)	Entrevista grupal	Entrevista profesores	Cuestionario
Lingüística	✓	✓	✓	✓	✓	✓	92%
Gramática	✓	✓	✓	✓	✓	✓	95%
Morfosintaxis	✓	✓	✓	✓	✓	✓	96%
Desarrollo lingüístico	Parcial	No	Parcial	No	Parcial	Parcial	62%
Sintaxis	✓	✓	✓	✓	✓	✓	55%
Adquisición del lenguaje	Parcial	✓	No	No	✓	Parcial	
Sociolingüística	✓	✓	✓	✓	✓	Parcial	0

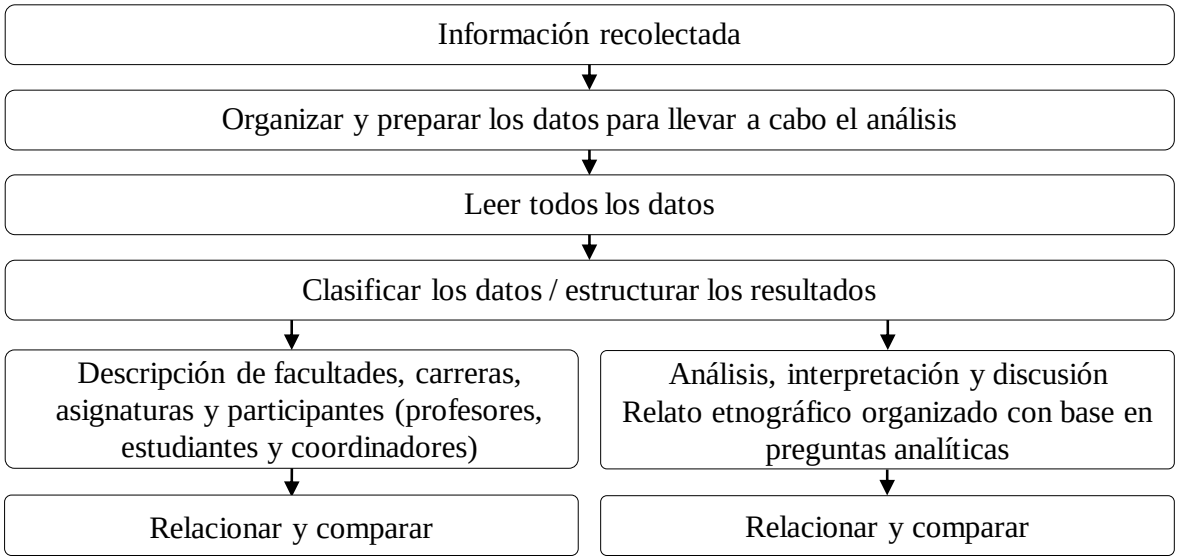
La información de la tabla 12 es importante porque evidencia la necesidad de tratar de manera diferenciada dos asignaturas, en cuanto al análisis de los datos. Esto quiere decir que los datos obtenidos en las asignaturas de Desarrollo lingüístico y Adquisición del lenguaje servirán más como complemento de la información que como fuentes principales, pues no cuento con el mismo tipo y cantidad de datos. La razón por la que no descarto estas asignaturas del estudio es porque ofrecen información destacada. Desarrollo lingüístico me permite comparar las asignaturas que se imparten en programas centrados en la docencia y en programas centrados en lengua o Lingüística a nivel posgrado. Adquisición del lenguaje me permite ver una faceta distinta de la formación de especialistas en Lingüística a nivel maestría.

Procedimientos de análisis de datos y presentación de resultados

Hasta aquí he descrito a los participantes y los procedimientos que llevé a cabo para la recolección de datos. En esta sección doy cuenta de los pasos que seguí para organizar, analizar y presentar los resultados de la investigación, para lo que me apoyé en las propuestas de Creswell (2013) sobre el análisis de datos en investigaciones cualitativas. Para iniciar, en la figura 12 ilustro este proceso, posteriormente daré más detalles sobre cada uno de los pasos.

Figura 12

Síntesis gráfica del proceso llevado a cabo para analizar los datos recolectados como parte de este estudio



Nota: Basado en "Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches", por J. W. Creswell, 2013, p. 197, California, Estados Unidos: SAGE.

El primer paso fue organizar los datos, prepararlos y respaldarlos. Organicé los textos que recolecté y la información derivada de la investigación documental, capturé los cuestionarios que apliqué físicamente y descargué los que apliqué en formato digital; además, transcribí las entrevistas individuales y grupales. El beneficio de estas transcripciones es tener la posibilidad de recrear el material verbal y no verbal observado, a fin de poder analizarlo tiempo después de que tuvo lugar el suceso (Seidman, 2006). Hice transcripciones ortográficas y me apoyé en *software*: para poder manipular el formato de las páginas hice las transcripciones en *Word*, y usé *Express Scribe Transcription Software Pro* para manipular los videos y facilitar la transcripción. El resultado de la investigación documental, las transcripciones, los videos de las clases, los textos recuperados, las notas de campo y las bases de datos de los cuestionarios, son los productos resultantes del trabajo de campo y constituyen el corpus de esta investigación (tabla 13).

Tabla 13

Componentes del corpus de este estudio

Técnica	Participantes	Producto resultante
Investigación documental	Instituciones	Datos sobre los contextos
Observación	Estudiantes y profesores (clases)	Registro de observación y videos de las clases
Entrevista grupal	Estudiantes	Transcripción de entrevistas grupales
Entrevistas enfocadas	Profesores	Transcripción de entrevistas
Entrevistas enfocadas	Coordinadores	Transcripción de entrevistas
Recolección de materiales escritos	Estudiantes y profesores	Textos producidos para las clases y en ellas
Conversación no estructurada	Alumnos, profesores y coordinadores	Notas del diario de campo
Diario de campo	Investigadora	Notas del diario de campo
Cuestionario	Estudiantes	Bases de datos

Una vez reunido todo el material, procedí a revisarlo, para tener un sentido general de la información. A partir de esa revisión general de los datos y tomando en cuenta tanto las preguntas de investigación como el hecho de que "la investigación etnográfica involucra una descripción detallada del escenario o los individuos, seguido por el análisis de los temas u otras cuestiones" (Creswell, 2013, p. 196, en inglés el original), tomé la decisión de presentar los resultados en dos capítulos. El primero relativo a la descripción de los contextos, lo que incluye información sobre las facultades, programas académicos, asignaturas, profesores, coordinadores y estudiantes, además de una sección final, que es más analítica, en la que comparo diversos aspectos de los diferentes contextos. El segundo capítulo contiene la descripción, análisis, interpretación y discusión de los datos, organizados con base en preguntas analíticas, las cuales surgieron a partir de la revisión de los datos y afiné posteriormente, luego de realizar un análisis de contenido cualitativo a las entrevistas (más adelante describiré este proceso). Una vez definida la estructura general, regresé una vez más a los datos, para definir qué información específica incorporaría en cada uno de los apartados de cada capítulo.

Woods (1995) señala cuáles son los modelos de análisis de datos que más se destacan en investigaciones etnográficas vinculadas al ámbito educativo. Estos modelos no necesariamente constituyen categorías discretas, no es indispensable que se sigan en el orden que se señala ni es obligatorio que se lleven a cabo todos, pero presentarlos permite conocer los enfoques más tradicionales:

1. Análisis especulativo: reflexión inicial derivada de la recolección de datos.
2. Clasificación y categorización: "ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta" (Woods, 1995, p. 140), para lo cual es necesario depurar la información, identificar categorías (temas) y clasificar la información con base en ellas.
3. Formación de conceptos: identificar símbolos culturales representativos, ya sea que los identifiquen o no los participantes, y describir sus propiedades estructurales.
4. Modelos: representar los componentes principales de procesos complejos.
5. Tipologías: organizar la información según los tipos más importantes, a fin de comparar e identificar interrelaciones.
6. Teorías: descubrir teorías, más que comprobarlas (teoría fundamentada).

El análisis especulativo lo usé al hacer la recolección de datos y se reflejó en las decisiones metodológicas que describí en secciones anteriores y también en mis notas de campo. La clasificación y categorización fue la base para hacer el relato etnográfico, del que hablaré más adelante; los modelos los usé principalmente en el capítulo descriptivo, para representar las características de las clases, y las tipologías las usé más en el capítulo de resultados interpretativos, para identificar el tipo de conocimiento que privilegian los docentes y las prácticas esenciales de la disciplina.

Además de estos análisis, que son un tanto menos sistemáticos, realicé un análisis de contenido cualitativo. Como mencioné previamente, lo hice a las entrevistas y esto me permitió afinar las preguntas analíticas con las que organicé la información, y también fue de utilidad para seleccionar la información específica con la que respondería cada una de ellas. Asimismo, lo usé para analizar algunas de las preguntas del cuestionario que apliqué a los estudiantes, específicamente las que me daban información sobre los temas que decidí presentar como parte de los resultados. El proceso para analizar cada conjunto de datos fue ligeramente diferente, así que describiré ambos a continuación.

Para analizar las entrevistas me apoyé en el programa informático *Atlas.ti*. Ahí creé una unidad hermenéutica que incluía todas las entrevistas que realicé con profesores, coordinadores y estudiantes. Posteriormente generé categorías con base en las preguntas analíticas que había preestablecido y, segmentando por temas, codifiqué de manera inductiva, lo que significa que me basé en la información de los textos (Elo y Kyngäs, 2008). Posteriormente realicé una segunda lectura, con lo que afiné las categorías y los códigos. Cuando terminé generé un reporte mediante el *software*, el cual agrupó la información por categorías y códigos; es decir, presentaba juntas todas las citas de un mismo código, especificando a cuál de las 23 entrevistas correspondía. A partir de la lectura de este documento, que tenía la información ya organizada, redacté los resultados, los cuales nutrí con datos obtenidos mediante otras técnicas de recolección, como las observaciones de clase y los textos generados en y para las clases.

En el caso de los cuestionarios, las categorías y los códigos derivaron de las propias preguntas del cuestionario. El proceso que seguí fue el siguiente: (1) revisé los cuestionarios para tener un sentido del todo y determiné cuáles eran las preguntas que iba a analizar, o sea, la muestra; (2) codifiqué las respuestas de los estudiantes, usando para ello códigos descriptivos; (3) estructuré la presentación de los resultados según la complejidad de la información; es decir, si las respuestas no eran diversas, describí los resultados en el cuerpo del texto; cuando las respuestas ofrecidas por los estudiantes eran diversas, elaboré tablas que incluyen categoría, código, definición, frecuencia y ejemplo, y en algunos casos, establecí comparaciones entre diferentes contextos, elaborando para ello tablas o gráficas (Elo y Kyngäs, 2008; Saldaña, 2016).

Una vez analizado el corpus fue momento de preparar los resultados, según la estructura preestablecida. Strauss y Corbin (como se cita en Maykut y Morehouse, 1994) señalan que hay diferentes formas de aproximarse a los datos cualitativo, en cuanto al nivel de interpretación que se hace de ellos. Este nivel en realidad es un continuo, pero señalan cuáles son las tres principales posibilidades: (1) presentar la información obtenida de los participantes sin ningún análisis, para que ellos hablen por sí mismos sin que haya interpretación; (2) presentar una reconstrucción de los datos obtenidos con los participantes, lo que implica un proceso de selección, descripción e interpretación, y (3) tener un alto grado de interpretación y abstracción de los datos, a fin de generar teoría (teoría fundamentada).

Yo me basé en el segundo enfoque. La descripción de los datos la hice en forma de relato etnográfico o *thick description*, esto es, en forma de narrativa según lo que emergió de la clasificación y análisis de los datos.

Es necesario hacer dos precisiones con relación a las narrativas etnográficas. En primer lugar, que los relatos están segmentados a partir de los ejes predefinidos para cada capítulo. En el capítulo descriptivo organicé los datos a partir de los contextos: presento primero el aspecto más general, las facultades, y finalizo con el más específico, los participantes; otro criterio es que inicialmente abordo lo referente a licenciatura y después hago lo mismo con posgrado, y dentro de cada nivel educativo, organizo los datos a partir de las asignaturas. El capítulo interpretativo lo elaboré con base en las preguntas analíticas y, más que ser una descripción lineal y sistemática, es una construcción temática, enriquecida con datos obtenidos mediante las distintas técnicas de recolección, aunque cada sección tiene una fuente de datos principal (en la tabla 14 se ven los apartados de cada capítulo y las principales fuentes de las que obtuve información para cada uno).

Tabla 14

Estructura de cada capítulo de resultados y fuentes principales de obtención de datos para cada uno

Capítulo	Apartado / contenido	Técnica de recolección de datos							
		Documentos institucionales	Entrevistas enfocadas con coordinadores	Entrevistas enfocadas con profesores	Entrevistas grupales con estudiantes	Cuestionario aplicado a estudiantes	Observación de clases	Textos producidos en y para las clases	Notas de campo y conversaciones no estructuradas
5 - Descriptivo	Facultades	✓							
	Carreras	✓	✓						
	Asignaturas			✓				✓	
	Profesores			✓					
	Estudiantes				✓	✓			
6 - Interpretativo	¿Qué es Lingüística?			✓	✓				
	¿Cuáles son las prácticas de literacidad y de alfabetización vinculadas con Lingüística?			✓	✓		✓		
	¿Cuáles son las identidades de los estudiantes?				✓	✓	✓		
	¿Cómo se enseña Lingüística en las asignaturas de licenciatura y posgrado?						✓		✓
	¿Es posible llevar a las aulas las prácticas de la Lingüística para fomentar alfabetización académica y disciplinar?			✓					

En segundo lugar, preciso que complementé las narraciones mediante diferentes estrategias de las que propone Creswell (2013): imágenes de los textos producidos en y para las clases, citas obtenidas de las entrevistas grupales e individuales, transcripciones de diálogos ocurridos en las sesiones de clase e información sintetizada en forma de tablas.

Cuando presento imágenes recuperadas del trabajo de campo especifico a qué asignatura corresponde, la fecha de la sesión específica en la que la obtuve y si se trata de material proporcionado por los participantes o de una fotografía que tomé, esto lo señalo como nota en un pie de fotografía. En algunos casos, el texto que aparece en las fotografías, sobre todo en las de los pizarrones, no es suficientemente claro, por lo que opté por calcar el texto y presentar una reproducción. En otros casos, específicamente cuando se trata de programas de curso, opté por transcribir el texto para mejorar su visualización. En estos casos especifiqué a qué curso correspondía y qué profesor me lo había facilitado, empleando para ello un seudónimo.

La información que recupero de las transcripciones, en forma de citas y diálogos, tiene dos finalidades diferentes y, por ende, dos tratamientos distintos. Por un lado, las uso para reforzar mi argumentación, a fin de evidenciar que la interpretación que presento, así como ciertos juicios o apreciaciones, parten de lo que señalaron los participantes. En este caso, presento citas breves y como parte del texto, pero entre comillas y siempre especificando quién es el autor. Por otro lado, uso las citas para darle voz a los participantes, de tal forma que son ellos mismos quienes exponen ciertos aspectos. Cuando esto ocurre coloco el fragmento con el mismo formato que tienen las citas textuales largas y, para indicar la fuente, entre paréntesis señalo los siguientes datos:

- Seudónimo del participante o nombre de la asignatura, si es una entrevista grupal.
- Especificación de que se trata de una entrevista (“ent.”). En las entrevistas a docentes señalo el número de sesión y, cuando se trata de transcripciones de clases, anoto la fecha.
- El turno[9] (“t.”) de la entrevista en el que comienza el fragmento que presento o el minuto (“min.”) del video en el que aparece, cuando se trata de clases no transcritas en su totalidad.

[9] Calsamiglia y Tusón (2012) señalan que las conversaciones se basan en la alternancia de turnos de palabra y que estos son “el espacio/tiempo de habla ocupado por un participante” (p. 21). Con esto en cuenta, numeré consecutivamente cada turno de palabra (conformado por un párrafo) en las entrevistas. Esto me da la ventaja adicional de que puedo ubicar fácilmente un fragmento específico a través de un número y, sin importar qué formato les dé o con qué *software* maneje los datos, la numeración se mantendrá fija, a diferencia de que pasaría, por ejemplo, si numero los renglones o las páginas. Esto que tiene que ver con las transcripciones resulta ajeno para el lector, pues por una cuestión de espacio no incluyo las transcripciones como apéndice; no obstante, sostengo la numeración para facilitar regresar a los datos cuando sea necesario.

Criterios de credibilidad

Los criterios para garantizar la confiabilidad y validez de una investigación cualitativa son distintos a los considerados en la investigación cuantitativa. Guba (1989) propone cuatro términos análogos a los tradicionales del paradigma positivista: (1) credibilidad: que los datos sean veraces, que capten significados completos de los acontecimientos y que sean verificados; (2) transferibilidad: dado que los fenómenos sociales dependen del contexto, los resultados no se pueden generalizar, no obstante, sí se deben describir ampliamente los datos y el contexto para que puedan ser aplicados a contextos similares; (3) dependencia: el uso de diferentes métodos para obtener datos y poder corroborar que son consistentes, y (4) confirmabilidad: garantizar que los datos no sean tendenciosos, sino neutrales. A continuación, describo las acciones que llevé a cabo para lograr estos cuatro criterios de credibilidad:

- En cuatro de las siete asignaturas que observé comencé el trabajo desde que inició el semestre, para propiciar que los participantes se adaptaran a mi presencia y que actuaran de manera más natural al videograbar las sesiones. Así logré ver patrones en las clases y ganar la confianza de los estudiantes antes de hacer las entrevistas grupales. La razón por la que no participé desde el principio en tres de las asignaturas fue porque no estaban contempladas inicialmente.
- Siempre que los participantes lo permitieron, los datos fueron recolectados en formato de video o de audio, esto con el fin de tener un registro fidedigno de lo que pasaba y también para facilitar la transcripción. Las transcripciones están a disposición de los interesados para corroborar cualquier afirmación realizada como parte del análisis de los datos, aunque mantendré en reserva los videos para garantizar el anonimato de los participantes.
- Triangulé los datos desde dos perspectivas: comparando la información recolectada con distintas técnicas y con los distintos participantes.
- Incluyo datos contextuales, en el capítulo 5, para situar claramente los datos recuperados. También presento, en este capítulo, elementos que evidencian un ejercicio de reflexión sobre las decisiones tomadas y los pasos seguidos a lo largo del trabajo de campo, procesamiento de la información y la forma en la que llegué a las conclusiones.
- Como parte de las acciones del programa de doctorado que enmarca este proyecto de investigación, he participado en reuniones periódicas con el comité de tesis, además de

reuniones semanales con la directora del proyecto y otra estudiante de doctorado que trabaja la misma línea, lo que ha permitido la discusión y retroalimentación constante de los pasos a seguir en cada etapa.

Consideraciones éticas

A fin de no afectar éticamente a los participantes del estudio, llevé a cabo las siguientes acciones para informarlos y obtener su consentimiento:

- Hice la negociación de acceso al campo tomando en cuenta, en primer lugar, a las autoridades institucionales, a quienes les entregué una carta donde se presentaba formalmente el proyecto de investigación y sus propósitos. El único caso en el que no entregué una carta fue en la Maestría en Aprendizaje, debido a que inicialmente solo había considerado entrevistar a la coordinadora, pero ella después me invitó a entrar como oyente en la asignatura que impartía.
- La participación de los profesores fue voluntaria. Les informé sobre los propósitos del estudio, dejando claro que no era una evaluación, sino una descripción de las prácticas de literacidad que realizan; les informé sobre las técnicas de recolección de datos que diseñé; les brindé el derecho de retirarse del proyecto si así lo consideraban conveniente en algún momento y me comprometí a mantener el anonimato de su identidad. También les solicité autorización para grabar en video las clases y las entrevistas, garantizando que ese material será usado solo para el análisis de los datos y no para su difusión. Además de explicarlo verbalmente, les pedí que firmaran una carta de consentimiento informado (Apéndice B). La excepción de esto fueron los coordinadores académicos y dos profesoras, a una de ellas únicamente la iba a entrevistar porque no quería ser participante, pero posteriormente cambió de parecer y me invitó a entrar a sus clases; la otra no aceptó que grabara sus clases, pero aceptó verbalmente que usara los registros de observación.
- En el caso de los estudiantes, informé sobre la investigación de manera oral durante la primera sesión a la que asistí y en ese momento pedí su consentimiento por escrito (Apéndice C), tanto para ser observados como para que un grupo de voluntarios participara en la entrevista grupal. La excepción fue con los estudiantes cuya clase no grabé; en este caso, solo los participantes de la entrevista grupal me dieron verbalmente

su consentimiento para ser grabados. Al igual que con los docentes, los datos de los estudiantes fueron tratados y expuestos respetando su anonimato.

Además de estas cuestiones, vinculadas con la obtención del consentimiento informado de los participantes, otra consideración ética es que, en los resultados de este estudio, no me referiré a los participantes por su nombre. En el caso de los estudiantes, me referiré a ellos de manera genérica como "estudiante"; si hablo de más de uno, los numeraré y siempre especificaré a qué contexto pertenecen. Cuando me refiera a los profesores y coordinadores emplearé un seudónimo (tabla 15).

Tabla 15

Seudónimos asignados a los profesores y coordinadores que participaron en este estudio

Función del participante	Nivel académico	Asignatura o programa en el que labora	Seudónimo
Profesor	Licenciatura	Lingüística	Ana
		Gramática	Berenice
		Morfosintaxis	Carolina
	Maestría	Desarrollo lingüístico	Diana
		Sintaxis	Ernesto
		Adquisición del lenguaje	Fernanda
	Doctorado	Sociolingüística	Gabriela
Coordinador[a]	Licenciatura	Lengua y Literatura	Hugo
	Maestría	Aprendizaje	Diana
		Lingüística	Gabriela
	Doctorado	Lingüística	Ilse

[a] Diana y Gabriela son profesoras y también coordinadoras de programas académicos, esta es la razón por la que se repiten sus nombres.

Así doy por terminada la descripción de los métodos, técnicas e instrumentos empleados en este trabajo de investigación. En los siguientes dos capítulos aparecen los resultados del estudio, primero desde una perspectiva contextual y descriptiva, después de manera más interpretativa y sumando la discusión.

Capítulo 5. Características de los escenarios observados

Dada la naturaleza cualitativa de este trabajo resulta conveniente describir cada uno de los contextos en los que llevé a cabo la recolección de datos. En este capítulo presento información general sobre las facultades y los programas académicos, principalmente con base en una revisión documental de la información publicada por las instituciones, además de que, cuando es pertinente, sumo fragmentos de las entrevistas que sostuve con coordinadores, profesores y estudiantes, específicamente para reflejar lo que ellos señalaron sobre las características de los programas. Asimismo, describo los aspectos concretos de los entornos en los que estuve inmersa: (1) los profesores, a partir principalmente de las entrevistas, para dar a conocer su perfil y los rasgos de su identidad disciplinar; (2) las asignaturas que formaron parte de este estudio, a partir de los programas de clase elaborados por los profesores, lo que ellos mismos comentaron sobre sus propósitos didácticos y las observaciones que realicé, esto último específicamente para señalar los patrones detectados en la dinámica de clase, y (3) los estudiantes, con base en la información de los cuestionarios, las observaciones y las entrevistas grupales, a fin de exponer sus características como grupo. Organicé la información de este capítulo por niveles académicos, es decir, comienzo por licenciatura y después toco lo referente al posgrado, y a manera de cierre de este capítulo, presento algunas reflexiones sobre las similitudes y diferencias entre los diferentes contextos, para lo que comparo los programas, a los profesores y a los estudiantes y también los cursos.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC

La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC, campus Tijuana (inicialmente Escuela de Humanidades), comenzó "sus actividades en agosto de 1986 con cuatro licenciaturas: Lengua y Literatura Inglesas, Lengua y Literatura de Hispanoamérica, Historia, y Filosofía" (Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, s. f.-a, recuperado el 6 de mayo de 2016, párr. 1). Con los años, la oferta académica se ha ido modificando y actualmente se ofrecen ocho programas de licenciatura vinculados con tres áreas de conocimiento diferentes (tabla 16), además de varios programas de posgrado: Maestría en Comunicación, Maestría y Doctorado en Historia y, en conjunto con la Facultad de Idiomas, la Maestría en Lenguas Modernas.

Tabla 16

Programas académicos ofrecidos en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC

Área de conocimiento	Programa de licenciatura
Humanidades	Filosofía Historia Lengua y Literatura de Hispanoamérica
Humanas y Ciencias Sociales	Comunicación Sociología
Pedagogía	Docencia de la Lengua y la Literatura Docencia de la Matemática Asesoría Psicopedagógica

Nota: Elaborado con base en "Programas académicos", por la Universidad Autónoma de Baja California, Coordinación de Formación Básica, s. f., recuperado el 18 de enero de 2016 de http://www.uabc.mx/formacionbasica/programaseducativos.html

Todos los programas académicos de licenciatura de esta Facultad tienen una duración de ocho semestres y curricularmente están organizados en tres etapas de formación: básica, disciplinar y terminal. La etapa básica es "un conjunto de unidades de aprendizaje de carácter multidisciplinario general […]. En esta etapa es posible la integración de un tronco común, que consiste en un conjunto de unidades de aprendizaje pertenecientes a un grupo de carreras afines" (Universidad Autónoma de Baja California, 2010, p. 43). En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales hay tres programas de tronco común diferentes, uno para cada una de las áreas de conocimiento que aparecen en la tabla 16. La duración de esta etapa es de dos semestres en todos los casos. La etapa disciplinar "comprende el desarrollo de competencias aplicables y transferibles a desempeños profesionales comunes relacionados con los aspectos técnicos y específicos de una profesión […] [y en la etapa terminal] se consolidan las competencias profesionales necesarias para incorporarse en el campo profesional" (Universidad Autónoma de Baja California, 2010, p. 44). La etapa disciplinar se ofrece en los semestres intermedios de cada programa y la etapa terminal corresponde a los últimos semestres, tres en el caso de las carreras de Pedagogía y dos para los programas de Humanidades y de Humanas y Ciencias Sociales.

Otra característica de los programas académicos de la UABC y, por ende, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, es que su modelo educativo se basa en tres atributos esenciales:

> [1] la flexibilidad curricular, entendida como una política que permite la generación de procesos organizativos horizontales, abiertos, dinámicos e interactivos que facilitan el tránsito de los saberes y los sujetos sin la rigidez de las estructuras tradicionales; [2] otro de los atributos es la formación integral, que contribuye a formar en los alumnos actitudes y formas de vivir en sociedad sustentadas en las dimensiones ética, estética y valoral; [3] y el sistema de créditos, reconocido como recurso operacional que permite valorar el desempeño de los alumnos (Universidad Autónoma de Baja California, 2013, p. 33).

Debido a esta estructura curricular, en cada plan de estudios se especifica una cantidad de créditos obligatorios, que todo estudiante de cada carrera debe cursar, además de una cantidad mínima de créditos optativos, los cuales pueden obtenerse de diversas formas, como asignaturas optativas ofrecidas específicamente para la carrera; asignaturas impartidas en otras carreras de la Facultad, en otras facultades de la universidad o en otras universidades, nacionales o extranjeras (movilidad académica), o realizando prácticas profesionales, actividades de vinculación o ayudantías de investigación o de docencia (Universidad Autónoma de Baja California, 2010). Esta diversidad de opciones para obtener los créditos optativos hace que los estudiantes tengan la posibilidad de tener una formación un tanto diferente a la de sus compañeros.

Enseguida hablaré con más detalle de los dos programas de licenciatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales que formaron parte de esta indagación.

Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura. Este programa de licenciatura nació en el 2004 en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC, campus Mexicali. Esta Facultad fue fundada en 1960 con “el objetivo fundamental de formar profesores especializados en Ciencias Químico-Biológicas, Ciencias Sociales, Psicología Educativa, Físico-Matemáticas, Literatura y Lingüística e Inglés, para atender el nivel básico (secundaria) y medio superior” (Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa y Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2012, p.

5). En el año 2009 se autorizó que los porgramas académicos de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa se ofrecieran también en el municipio de Tijuana, pero en este campus no hay una facultad de Pedagogía, así que los insertaron en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Desde el 2010 se ofrece la Lic. en Docencia en esta facultad.

En el campus Mexicali el programa ya cuenta con la acreditación del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C. (CEPPE) (Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa y Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2012), mientras que en Tijuana se considera un programa "no evaluable" (Universidad Autónoma de Baja California, s. f., recuperado el 19 de enero de 2016, p. 1). Aunque no se especifica el porqué, es posible presumir que se debe a que, en el 2014, cuando se hizo el trabajo de campo, apenas habían egresado dos generaciones de este programa, y el proceso de acreditación de CEPPE solicita que en los autoestudios se consideren las últimas cinco generaciones. Además, este comité considera esencial que exista "la cantidad adecuada de profesores de asignatura y de tiempo completo de acuerdo con los requerimientos del plan de estudios" (Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C., 2015, p. 14), y en Tijuana no hay profesores de tiempo completo asignados a este programa, salvo por la coordinadora, lo que puede ser otra razón por la que es un programa no evaluable.

De acuerdo con lo establecido en el plan de estudios 2004-2, vigente al momento de hacer el trabajo de recolección de datos[10], el propósito del programa de la Lic. en Docencia es formar un

> profesionista responsable y competente para planear y manejar las estructuras fundamentales de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, mediante el diseño de programas y estrategias [que] optimicen el proceso de aprendizaje del estudiante, [asimismo,] se le caracteriza por un dominio de la actividad docente y de su disciplina (Universidad Autónoma de Baja California, s. f., recuperado el 19 de enero de 2016, p. 1).

Con esta formación el egresado podrá aspirar a desempeñarse profesionalmente como docente de lengua y literatura en los niveles medio y medio superior, como coordinador

[10] Actualmente está vigente el plan 2014-2, no obstante, la descripción que hago a lo largo de este trabajo corresponde al plan de estudios 2004-2, que era el que cursaban los estudiantes que participaron en este estudio.

académico, elaborando material didáctico de lengua y literatura, o practicando el libre ejercicio de la profesión como asesor en áreas de Lingüística o Pedagogía (Universidad Autónoma de Baja California, s. f., recuperado el 19 de enero de 2016).

Otra cuestión a tomar en cuenta son las asignaturas que forman parte del plan de estudios de esta carrera (ver síntesis en el Apéndice A). El programa está estructurado con una cantidad de créditos que equivalen a 37 asignaturas obligatorias y, aproximadamente, 11 optativas. Dada la amplia gama de posibilidades que existen para obtener los créditos optativos, enseguida me referiré exclusivamente a las asignaturas obligatorias para dar más detalles del programa.

A partir de la información institucional es posible organizar las asignaturas obligatorias en dos bloques (Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, s. f., recuperado el 20 de enero de 2016). El primero es denominado tronco común y, aunque antes había mencionado que oficialmente este se limita al primer año de cada programa académico de la UABC, en la Lic. en Docencia hay asignaturas de esta área desde el primero hasta el sexto semestre. El tronco común incluye 17 asignaturas, que son iguales para las tres carreras del área de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (ver tabla 16), y están organizadas en tres ejes temáticos: Pedagogía (p. ej. La asignatura llamada Estrategias didácticas), Psicopedagogía (p. ej. Desarrollo del adolescente) y prácticas escolares (p. ej. Observación del contexto escolar).

El segundo bloque temático corresponde a lo que se denomina como eje de habilidades intelectuales específicas y está conformado por 20 asignaturas. Seis de las asignaturas de este bloque se imparten en la etapa básica y se caracterizan porque son las mismas para todos los programas del área de Pedagogía y abordan temas de formación general, ya sea tendientes al desarrollo de actitudes y conocimientos filosóficos (p. ej. Ética, responsabilidad social y transparencia), habilidades básicas de literacidad académica (se ofrecen dos: Lectura analítica y elaboración de textos y Desarrollo de habilidades de comunicación) o habilidades de tipo lógico-matemático (p. ej. Lógica matemática). Las 14 asignaturas restantes de este bloque se imparten en las etapas disciplinar y terminal, y son exclusivas de la Lic. en Docencia. Corresponden a asignaturas de literatura y de lengua, o más precisamente, de Lingüística, además de una asignatura sobre temas de investigación (Investigación aplicada a la

disciplina[11]). En la tabla 17 se puede ver la distribución de las asignaturas obligatorias en cada etapa del programa, tomando en cuenta los ejes mencionados previamente.

Tabla 17

Distribución de las asignaturas obligatorias en la Lic. en Docencia de la UABC

Bloque[a]	Eje temático	Etapa			Número total de asignaturas
		Básica	Disciplinar	Terminal	
Tronco común	Pedagógico	2	3[c]	2	7
	Psicopedagógico	2	3	-	5
	Práctica escolar	2	3	-	5
Habilidades intelectuales específicas[b]	Formación general	6	-	-	6
	Lingüística	-	5	1	6
	Literatura	-	2	5	7
	Investigación	-	-	1	1

Nota: Elaborado con base "Mapa curricular con claves de asignaturas: Lic. en Docencia de la Lengua y Literatura 2004-2", por Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, s. f., recuperada el 20 de enero de 2016 de http://pedagogia.mxl.uabc.mx/ofertaE/mapas_curriculares/MAPA_CURRICULAR_LENGUA_Y_LITERATURA-2004-2.pdf

[a] Las asignaturas de todos los ejes temáticos del tronco común y las del eje de formación general del bloque de habilidades intelectuales específicas se ofrecen para los estudiantes de todas las carreas del área de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; las asignaturas de Lingüística, literatura e investigación son exclusivas de la Lic. en Docencia.

[b] En la fuente consultada no se hace una distinción de las asignaturas de este eje a partir del área de conocimiento que se aborda en cada una. Yo hice la clasificación que presento aquí, con base en el nombre de las asignaturas.

[c] Las asignaturas de este bloque son de carácter general, únicamente hay una asignatura especializada en la enseñanza de la disciplina, cuyo título es: Didáctica de la lengua y la literatura.

La descripción anterior sirve de contexto para llegar al punto de interés de esta investigación: las asignaturas del área de Lingüística. Como pudimos ver en la tabla 17, el programa de la Lic. en Docencia tiene seis asignaturas obligatorias del área de Lingüística. En la tabla 18 especifico cuáles son, en qué semestre se imparte cada una y cuál es su carga horaria.

[11] La coordinadora de la Lic. en Docencia era quien impartía esta asignatura y, en una conversación informal, me comentó que la "disciplina" sobre la que se hacían las investigaciones en este curso era la didáctica.

Tabla 18

Asignaturas sobre alguna especialización disciplinar de Lingüística que se ofrecen en la Lic. en Docencia

Asignatura	Semestre	Horas semanales
Lingüística general	3	3
Gramática española I	3	7
Gramática española II	4	7
Etimologías I (latinas)	3	4
Etimologías II (griegas)	4	4
Pragmática lingüística	6	4

Nota: Elaborado con base en "Licenciatura en Docencia de la lengua y la literatura", por Universidad Autónoma de Baja California s. f., recuperado el 19 de enero de 2016 de http://www.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic_en_Docencia_de_la_ Lengua_y_la_Literatura.pdf

En cuanto a los propósitos de las asignaturas del área de Lingüística, los programas de los cursos oficiales proponen los siguientes:

- Lingüística general: "distinguir y comparar, a través de una revisión panorámica, la historia y formación de los estudios lingüísticos, así como las principales corrientes que han dominado el pensamiento lingüístico del siglo XX" (López Zamora, Robles García y Aguilar Siqueiros, 2009, p. 2).
- Gramática española I: introducir la disciplina y estudiar la estructura de las oraciones simples y compuestas, además de hacer un repaso de las reglas de acentuación y la puntuación (López Barrera, Castillo Solís, Aguilar S. y Rodríguez Valdez, 2009).
- Gramática española II: retomar el estudio de las oraciones y abordar el estudio de los verbos y de los modificadores del predicado (Aguilar Siqueiros, Rodríguez y Castillo Solís, 2009).
- Etimologías I y II: estudiar las declinaciones, la derivación y la composición del latín y del griego, respectivamente (Delgado López, 2009b, 2009a).
- Pragmática lingüística: "proporcionar al estudiante los contenidos básicos de estudio de los fenómenos lingüísticos desde las propiedades de su uso" (Aguilar Siqueiros, Robles García y Espinosa Pulido, 2009, p. 2).

Aunque estos son los temas que se proponen en los programas de los cursos publicados por la institución, cada docente tiene la libertad de hacer ajustes, así que lo que señalo como diseño institucional puede variar en la práctica, y de hecho varió en el caso de los participantes de este estudio, como se puede ver a continuación.

Lingüística general. Este curso se imparte a los estudiantes que cursan el tercer semestre de la Lic. en Docencia. Tiene asignadas tres horas por semana, las cuales se dan en una sola sesión. En el grupo observado la clase era los viernes por la tarde. A continuación, presento el perfil de la profesora y las características del curso y del grupo.

Perfil académico y profesional de Ana. La profesora de esta asignatura estudió la licenciatura en la Universidad Laval, en Canadá. Su disciplina principal fue letras francesas y su especialización secundaria fue en Lingüística hispánica. Posteriormente estudió la maestría en Educación, con la especialidad en Lingüística aplicada, en el ITESM y, al momento del trabajo de campo, estaba estudiando el doctorado en Lingüística, en la UNAM, con un proyecto de investigación sobre la competencia lingüística de pilotos aviadores. Este es un tema que ha trabajado desde hace varios años, en diversos proyectos y con diferentes colegas. Como resultado de estos esfuerzos, Ana colaboró con el desarrollo de uno de los dos instrumentos que se utilizan en México para certificar la competencia del inglés de pilotos aviadores. Uno de los instrumentos utilizados para dicha certificación fue desarrollado por el Centro Alas de América y mide la competencia lingüística (gramatical), mientras que el que Ana y otros colegas desarrollaron evalúa la competencia comunicativa del inglés en escenarios simulados, los cuales se basan en situaciones reales.

Ana ha realizado diversas actividades profesionales: asesora vocal, por ejemplo, para actores y políticos; consultora sobre diseño curricular en asociaciones y escuelas; administradora en ámbitos educativos, como coordinadora y subdirectora, y fue miembro del consejo ciudadano para la feria del libro de la ciudad. No obstante, su ocupación principal es la docencia, actividad que ha realizado por 24 años, tanto en licenciatura como en posgrado. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC, donde está adscrita a la Lic. en Lengua y Literatura. Tiene una carga regular de asignaturas, participa en un cuerpo académico de investigación, y lleva a cabo labores de

gestión y atención a estudiantes, específicamente está a cargo de la orientación y seguimiento de los estudiantes próximos a egresar de todas las carreras de la Facultad. Además de esto, ha trabajado como docente en otras instituciones, públicas y privadas. Las materias que imparte se relacionan directamente con lengua en general y Lingüística y, cuando trabaja en programas académicos de otras áreas, imparte sobre todo clases de metodología de la investigación y redacción de proyectos de investigación.

A pesar de que la docencia ha sido su actividad principal, ella inicialmente no estaba interesada en realizar esta actividad profesional. De hecho, mientras era estudiante aseguraba que nunca sería docente; no obstante, cuando terminó la licenciatura y regresó a México, la invitaron a dar clases y ella aceptó el trabajo.

> [Una profesora de la UABC] me preguntó, ¿quieres dar clase? Y yo contesté que sí. Andaba buscando trabajo, me pareció sencillo. No lo fue. Fue una experiencia formativa impresionante y, bueno, así empecé a dar clase. Cometí mis errores, como toda persona que no tiene formación en docencia, en Educación. Me fui fogueando, fui aprendiendo, fui, espero yo, mejorando mi desempeño docente, y fui dominando gracias, a la enseñanza, también más y más los conceptos. Porque eso me permitió especializarme, regresar a los libros, a estudiar más para poder dar una información mucho más clara y acabada a los alumnos (Ana, ent. 1, t. 48).

Aunque no era su interés inicial, ahora a Ana le "gusta mucho el salón de clases". Le parece que es una actividad que le permite aprender constantemente. Aprende de sus estudiantes, de sus formas de hablar y de cómo usan el lenguaje. Además, le parece que "es intelectualmente estimulante trabajar en cualquier contexto en donde tú provocas un cambio, una reflexión, y despiertas la curiosidad del alumno".

En cuanto a su experiencia en investigación, trabajó como asistente en dos proyectos de Lingüística en la Universidad de California, en San Diego; participó como investigadora en un proyecto financiado por CONACYT y, como mencioné antes, pertenece a un cuerpo académico en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. De este trabajo se han derivado ponencias y la publicación de artículos en revistas. También ha tenido la experiencia de las tesis que ha escrito como parte de su formación académica y de las que ha dirigido como parte de su quehacer profesional.

Al igual que inicialmente no se interesó por la docencia, Ana no se interesó inicialmente por la Lingüística. Ella fue a Canadá para perfeccionar su francés y el programa que estudiaba incluía asignaturas sobre Lingüística. Una secretaria se percató de que le iba bien en esas clases y la instó a tomar más asignaturas de esa disciplina. Ella lo hizo así y descubrió su fascinación:

> Yo encontré también que el tema me apasionaba […]. Ya estando ahí, haciendo las tareas propias de la licenciatura, fue que yo realmente encontré que eso era lo mío. Los primeros ejercicios de fonética me parecieron fascinantes. Realmente me gustó la manera en que también la universidad, el programa, abría el trabajo de Lingüística a sus estudiantes (Ana, ent. 1, t. 24).

Desde que terminó la licenciatura se identificó a sí misma como lingüista, aunque tuvo que enfrentar el hecho de que las personas no sabían qué implicaba esta profesión, pensaban que era una maestra de idiomas. El tema de Lingüística que más le interesa es el estudio de la cognición. Se siente fascinada por conocer "cómo funciona el cerebro para la producción del lenguaje y para la recepción y decodificación del mismo". En la actualidad, su identidad disciplinar sigue siendo de lingüista y ella manifiesta su interés por el estudio del lenguaje.

> Estoy casada con la Lingüística. Me voy a morir respirando Lingüística. Me gusta observar el entorno y explicarlo en términos de las realizaciones lingüísticas, independientemente del área. Soy una persona que me gusta estar constantemente estudiando. Me gusta poder entrar a los diferentes ámbitos de conocimiento, ámbitos profesionales, como testigo […], y dar cuenta de sus expresiones lingüísticas, de sus códigos, de su forma de interactuar. Eso para mí es fascinante (Ana, ent. 3, t. 92).

Características de la asignatura: Lingüística. Aunque Ana había impartido materias sobre introducción a la Lingüística desde que comenzó a trabajar en la universidad, esta era la primera ocasión que impartía la materia exclusivamente para estudiantes de la Lic. en Docencia. Un año antes trabajó esta materia con un grupo fusionado entre estudiantes de la Lic. en Lengua y Literatura y la Lic. en Docencia, y señaló que no funcionó[12].

[12] Esta profesora no fue quien impartió la asignatura de Lingüística general, de tercer semestre, a los estudiantes que yo observé en Gramática española II, de cuarto semestre.

Cuando recibió el programa del curso para trabajar esta asignatura ella lo valoró y decidió que no la seguiría, sino que trabajaría como normalmente impartía estos temas en la Lic. en Lengua y Literatura.

> No me gusta [el programa del curso]. No me parece que toque con profundidad y con sustancia los temas que debiera para sentar las bases fundamentales en los alumnos en torno al estudio, la teoría y la crítica del lenguaje en general y de las lenguas. O sea, ¡no! Es una mezcolanza de una revisión gramatical y de la historia de la Lingüística. Que me parece [que] la historia se puede consultar en una enciclopedia, pero es importante que sepan las bases epistemológicas y la metodología de investigación y de trabajo que en Lingüística se hace, para poder, ellos, en su momento, enseñar apropiadamente sobre la lengua (Ana, ent. 2, t. 11).

El propósito general del curso que planteó Ana en el programa del curso que elaboró, es el siguiente:

> Proporcionar al estudiante de la etapa básica, mediante lecturas y ejercicios, las herramientas teórico-metodológicas fundamentales para el análisis del fenómeno lingüística en general y de los procesos lingüísticos de la lengua española en particular con el objetivo de ponderar la importancia del estudio de la lengua en el ámbito profesional (programa del curso de Lingüística, elaborado por Ana, p. 2).

Para lograr alcanzar este propósito, Ana estructuró el curso con base en los niveles de lengua, como ella misma señala:

> Yo me basé en los niveles de la lengua. Primero hay una unidad que es un poco para abrir boca, que trata sobre la reflexión en torno al lenguaje y a las lenguas en general. Se tocan los parámetros fundamentales para la reflexión sobre el lenguaje humano, cómo hacer teoría, cómo construir las explicaciones […]. Y de ahí vienen el resto de las unidades que corresponden a los niveles de la lengua: el nivel de los sonidos, del léxico, del léxico en sus combinaciones y del sentido estructurado (Ana, ent. 2, t. 15).

El programa del curso elaborado por la profesora tiene una lista de referencias básicas y complementarias. La obra más antigua es de 1997 y la más reciente es de 2013. Entre las obras referidas hay un libro de redacción y todos los demás son libros enfocados en diferentes especializaciones disciplinares de la Lingüística, uno de ellos está en inglés y

otro es un texto de divulgación sobre la disciplina. Además de proporcionar estas fuentes de referencia, Ana pidió a los estudiantes que fotocopiaran una antología, la cual ya tenía preparada, suele asignar en sus cursos introductorios de Lingüística y está pensada de la siguiente manera:

> Es variopinta, o sea, tiene lecturas que son muy sencillas, son de hecho artículos de divulgación, y hay lecturas que son fundamentales, son densas, pero que se complementan con otras lecturas sobre el mismo tema, que no son tan densas. Entonces, de un mismo tema ellos pueden acceder por estas tres vías […], que varían en su nivel de complejidad (Ana, ent. 2, t. 23).

Ana tenía expectativas con relación a lo que debían lograr los estudiantes con el curso de Lingüística. Esto es lo que señaló en ese sentido:

> El objetivo en Lingüística es que ellos primero tomen conciencia de su propia producción lingüística y la modifiquen […], y sean conscientes también de cómo interactúan con el otro y cómo el otro interactúa con ellos […]. Si son sensibles a eso, creo que el propósito de la materia se logra, aunque no tengan todos los conocimientos bajo la manga (Ana, ent. 3, t. 72).

Para abordar lo referente a la forma en la que se impartió la asignatura debo comenzar por mencionar que el salón en el que se impartió esta asignatura estaba organizado a la manera tradicional; es decir, el escritorio y dos pizarrones están al frente, y los estudiantes se sientan en mesabancos individuales que están organizados en filas. Esta estructura se modificó únicamente cuando la profesora solicitó que los estudiantes trabajaran en equipos para resolver actividades específicas.

En este grupo observé dos unidades, la primera, introductoria a la disciplina, y la última, en la que abordaron temas de Morfología. La dinámica fue un tanto distinta en cada una. En la primera unidad Ana explicaba los temas, hacía ejercicios para fomentar la reflexión y esperaba que los estudiantes construyeran los conceptos con base en lo visto en clase y en algunas lecturas asignadas. En la segunda unidad que observé la maestra explicaba los temas, dictaba los conceptos y asignaba ejercicios para que los estudiantes practicaran los temas estudiados, pero ya no asignaba las lecturas de la antología. La dinámica de las clases cambió por la naturaleza misma de los temas y porque los estudiantes tenían problemas para comprender los temas, según señaló Ana:

> No estaban… Los exámenes primeros casi todos reprobaron, no saben tomar apuntes, no saben decidir qué es importante y qué no. Entonces, ahí la decisión era, bueno, que tengan todos más o menos el mismo concepto, porque me di cuenta de que también se formaban en grupos para estudiar, pero el que se creía que sabía, pues explicaba muy mal y hacia más bolas, entonces eso me atrasó mucho […]. Entonces fue también una decisión ejecutiva, de mejor que todo mundo tenga la información y yo esté con la tranquilidad de que al menos, si no están entendiendo las palabras que estoy usando, se van a acercar y me van a preguntar (Ana, ent. 3, t. 18).

Estudiantes inscritos en el curso. En el curso había 37 estudiantes inscritos, todos cursaban el tercer semestre de su programa de licenciatura. Los estudiantes más jóvenes tenían 19 años y, el mayor, 28; la edad promedio del grupo era de 20 años. Había siete hombres y el resto eran mujeres; 12 estudiantes tenían empleo, tres de ellos de tiempo completo y ninguno relacionado con la carrera que estudiaban en la universidad.

En este grupo había buena relación y los estudiantes se conocían, aunque no todos estuvieron juntos el año anterior, en la etapa básica de su programa. Ellos se ayudaban con las tareas y organizaban sesiones de estudio para discutir los temas de esta y de otras materias. Antes de que iniciara la sesión era común que estuvieran platicando, comiendo, haciendo bromas y riendo, pero en cuanto alguien se percataba de que Ana se acercaba al salón, gritaba: "ahí viene". En ese momento entraban los que estaban afuera, todos guardaban su comida, se sentaban y guardaban silencio. Cuando la maestra entraba, los estudiantes la saludaban y comenzaba la sesión. Nadie podía entrar después de la maestra y no podían platicar durante la clase. Este comportamiento se consolidó en la tercera sesión del curso, porque en las sesiones anteriores Ana le prohibió la entrada a quienes llegaron tarde, le puso inasistencia a quienes no respondieron cuando tomó lista (no escucharon por estar platicando), sacó a una estudiante por estar platicando y regañó al grupo por comportarse de manera inadecuada e irrespetuosa, argumentando que, sobre todo ellos, que estaban en el ámbito de la docencia, debían actuar con valores. Los estudiantes me dijeron que no le tenían miedo a la maestra, que más bien se generó cierta "tensión", aunque con el tiempo "se fue quitando" y hubo más confianza, incluso llegaron a haber bromas y ejemplos graciosos, por parte de los estudiantes y de Ana.

Los estudiantes dicen que al principio juzgaron a la profesora por su actitud, pero se pusieron en su lugar y comprendieron que, si ellos hubieran sido los maestros, no les habría gustado que el grupo se comportara como ellos lo hicieron. Coincidieron en que Lingüística era la única asignatura a la que todos asistían, llegaban temprano, no platicaban y no se distraían con el celular; además, había orden, escuchaban y no había burlas entre compañeros. Consideraron que la maestra era estricta para que ellos pudieran aprender mejor.

En el cuestionario les pregunté a los estudiantes las razones por las que escogieron su carrera. Ellos señalaron principalmente su interés por la docencia y por las áreas de especialidad: lengua y literatura. También hubo estudiantes que se sintieron influidos, positiva o negativamente, por los maestros que habían tenido; hubo quienes entraron al programa porque querían desarrollar sus propias habilidades y algunos sentían interés por tener la posibilidad de ayudar a la sociedad con su futuro trabajo como profesores (tabla 19). Cuando hablé con los estudiantes en la entrevista grupal reiteraron su interés por la docencia. Algunos comentaron que tuvieron dudas inicialmente sobre qué querían enseñar o en qué nivel académico, pero todos afirmaron que sabían que querían ser profesores.

Tabla 19

Razones por las que los estudiantes inscritos en el curso de Lingüística seleccionaron ingresar a la Lic. en Docencia

Código	Definición	Frecuencia	Ejemplo
Aportar	Ven la profesión como una oportunidad de ayudar a la sociedad	8	mejorar de alguna manera la lectura y escritura de los jóvenes considero que nos falta mucho por avanzar y no solo los jóvenes, también ayudar a todos los que nos rodean
Aprender	Mejorar sus capacidades o superar sus deficiencias	9	mejorar mi léxico y vocabulario fluidez
Tener influencias positivas	Se sienten inspirados por profesores buenos que tuvieron	4	El querer ser como mi maestra de literatura de la prepa
Tener influencias negativas	Se sienten retados para superar a los profesores malos que han tenido	7	Por una maestra que no impulsaba nada en sus clases, me propuse ser mejor que ella en todo momento
Gustar la docencia	Sienten vocación, pasión o interés por enseñar	15	mi pasión por la docencia (vocación)
Gustar lengua	Les gusta lo relacionado con el estudio de la lengua: ortografía, escribir, español	6	me gusta el español
Gustar literatura	Les gusta lo relacionado con la literatura o la lectura	5	me encanta la literatura, y leer
Gustar lengua y literatura	Combinan interés por lengua y literatura	6	me gusta leer, me encanta todo lo relacionado con la ortografía y la gramática
Decidir luego	Entraron a la facultad y seleccionaron su especialidad al terminar la etapa básica	2	En realidad estaba indecisa, no sabía si docencia en matemáticas o en lengua y literatura, pero me decidí por la literatura

Nota: Elaborado con base en la información que los estudiantes inscritos en el curso de Lingüística, de la Lic. en Docencia, proporcionaron en el cuestionario que apliqué como parte de las técnicas de recolección de datos.

***Gramática española II*.** La segunda asignatura que formó parte de esta investigación, en el contexto de la Lic. en Docencia fue Gramática. Este curso se imparte en cuarto semestre, su carga horaria es de siete horas semanales, distribuidas en tres sesiones con horario vespertino. Enseguida describiré lo correspondiente a la profesora, Berenice; asimismo, presentaré las características del curso que ella diseñó y del grupo inscrito en esta asignatura.

Perfil académico y profesional de Berenice. La maestra estudió la licenciatura en Lengua y Literatura Española, en la UNAM; posteriormente obtuvo la licenciatura en Ciencias de la Educación, mediante el examen general para la acreditación de la licenciatura (EGAL de CENEVAL). Además, obtuvo la maestría en Docencia en la UABC, un programa profesionalizante orientado a la docencia de segundas lenguas. Cuando recién se incorporó a la universidad solía participar en cursos de formación docente, pero en la actualidad la invitan a impartirlos y por eso ya no los toma.

En cuanto a su experiencia profesional, comenzó a dar clases a nivel bachillerato y secundaria en 1980, en escuelas particulares. Impartía diversas asignaturas de literatura y de gramática del español. A finales de la década de 1990 se desempeñó como correctora de estilo en un periódico, durante un año, y en el 2000 comenzó a trabajar como profesora en una universidad tecnológica. Impartía principalmente la materia de Expresión oral y escrita y, adicionalmente, colaboró con la corrección de los trabajos terminales de los estudiantes que se titulaban como técnico superior universitario. En el 2010 entró a la maestría y de ahí le surgió la oportunidad de incorporarse como profesora de asignatura en la UABC. Primero en la entonces Escuela de Artes, donde impartía la materia de Comunicación oral y escrita; después en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, específicamente en la Lic. en Docencia, donde desde hace aproximadamente tres años ha impartido las asignaturas de Gramática, algunas de Literatura y de didáctica de la lengua y la literatura. Cada semestre le asignan entre 20 y 25 horas semanales frente a grupo.

Berenice se siente muy cómoda trabajando en esta facultad, porque ahora sí puede impartir materias de su "dominio completamente", a diferencia de las que impartía en la universidad tecnológica, que eran más generales. Además, le gusta trabajar en la Lic. en Docencia porque los estudiantes "saben a lo que van", ella puede hablarles sobre lo que será su ejercicio profesional como "maestros de español" y, como ella misma es una maestra de español, no ha tenido problemas para adaptarse.

Como complemento a su trabajo en la universidad, Berenice regresó a dar clases a nivel secundaria, esta vez en una institución pública, donde tiene una plaza de 15 horas semanales. Ella siente que conocer el sistema educativo del nivel secundaria, no leyendo los programas, sino trabajando en él directamente, es benéfico para su práctica docente en la Lic. en Docencia, y contribuye con la formación de sus estudiantes como futuros profesores,

además de que es gratificante, en términos personales, el haber ganado unas horas en un sistema tan competido y cotizado. Aunque identifica beneficios al trabajar en el nivel secundaria, a ella no le gusta tanto y cree no ser "tan buena maestra en secundaria"; siente que ya perdió la paciencia. A pesar de eso, se esfuerza por hacer un buen trabajo.

Berenice no tiene experiencia formal en investigación. Solo elaboró el trabajo recepcional de la maestría, pero no era "propiamente una tesis". En cuanto a publicaciones académicas, cuenta con un manual de gramática española, que publicó de manera informal en 1991, y un manual para elaborar trabajos terminales que debían seguir los estudiantes de la universidad tecnológica en la que trabajaba.

Inicialmente había querido ser maestra de primaria, pero como no fue admitida en la normal, optó por entrar al bachillerato y después a la licenciatura. Escogió especializarse en lengua y literatura porque le gustaba leer, y siguió su camino por la docencia porque le gustaba ver que otros aprendían y usaban lo que ella les enseñaba. Ella se considera a sí misma una "maestra de español", su identidad profesional es fuerte y no tiene una identidad disciplinar vinculada con la Lingüística, aunque sí establece una conexión con la Gramática. Para ella, la Gramática estudia la Morfología y la Sintaxis del español, y es:

> una disciplina fácil. No es ninguna complicación ni algo que exija, ¡huy!, las grandes capacidades intelectuales de abstracción, o, no sé, como, no sé (habla riendo), la Química orgánica […]. [Es] una materia fácil y cuando uno le entiende a la dinámica y se apropia de los términos, de la terminología básica, pues prácticamente ya estamos del otro lado. Porque de alguna manera se relacionan con la práctica de nuestro idioma, con el uso que le damos de manera cotidiana. Claro, enfocado a lo gramatical y relacionándolo con el uso práctico (Berenice, ent. 3, t. 31).

Berenice considera que es importante que todas las personas conozcan su lengua materna, sin importar a qué se dediquen. Considera, de hecho, que es una obligación para todos los estudiantes universitarios conocer "cómo funciona nuestro idioma", debido a que lo usamos para comunicarnos, nos da "herramientas para poder aprender a redactar de una manera más clara, más precisa, más concisa" y, adicionalmente, porque tener nociones sobre "categorías gramaticales, conjugación de verbos, verbos irregulares, sujeto, predicado… ese tipo de cosas esenciales", facilita el aprendizaje de otros idiomas. Para los estudiantes de la Lic. en Docencia "es esencial que conozcan la gramática del español", debido a que ellos

serán maestros de secundaria y de bachillerato y "es uno de los dos aspectos que van a enseñar; por un lado, van enseñar literatura, y por otro, van enseñar Gramática, lectura de comprensión, redacción de textos, todo ese tipo de cosas".

Características de la asignatura: Gramática. Berenice había impartido la materia de Gramática por cinco o seis semestres. Cuando recién la contrataron le proporcionaron el programa oficial del curso, ella lo revisó y decidió hacer ajustes. En el siguiente fragmento podemos ver las razones por las que hizo los cambios, además de que la maestra señala qué sumó y qué restó al programa oficial.

- Berenice: Me pareció muy enredado, muy enredado y muy detallado, así como que, un chorizote de contenidos temáticos […]. Lo actualicé y presenté mi propia propuesta sobre los contenidos […]. No es sustancialmente diferente, es solamente la organización de los temas […].
- Entrevistadora: ¿Y le sumó alguna cuestión?
- Berenice: ¡Sí! Le sumé algunas cosas […] que a mí no me parecieron que estaban muy explícitos en el original. Me parece que le sumé lo de los verboides, lo de los verbos irregulares. Y quité por ejemplo lo de la ortografía, porque me parece que ese contenido debe ser abordado en un curso de redacción o en un curso de fundamentos de ortografía y redacción, un taller de ortografía y redacción, no en un curso de Gramática (Berenice, ent. 2, t. 117).

Como podemos ver, Berenice trabaja con su propio programa de clase y para ello cuenta con el aval de la coordinadora del programa de licenciatura. El propósito del curso, según lo que aparece en el programa que la maestra entregó a los estudiantes, es el siguiente:

> La materia de *Gramática española II* tiene como propósito general el estudio formal de la oración compuesta (coordinadas y subordinadas), a partir de los fundamentos teóricos estudiados en el curso precedente (Gramática Española I); igualmente, pretende retomar el estudio general de las diversas actividades, funciones, publicaciones, entre otros, propios de la Real Academia Española, como organismo dedicado al estudio de cuestiones relacionadas con la lengua española.
>
> Otro propósito de esta unidad de aprendizaje es que el alumno, mediante el conocimiento formal de cuestiones gramaticales, pueda generar en sus futuros alumnos

> el gusto por el constante estudio de la lengua, como instrumento básico en la comunicación humana (programa del curso de Gramática, elaborado por Berenice, p. 2).

De ese propósito destaco que se hace alusión a la utilidad de la asignatura para el ejercicio profesional de los egresados como futuros profesores de lengua y también que se especifican los temas que se abordarán, que principalmente son las oraciones coordinadas y subordinadas. Para abordar estos temas Berenice no sigue una corriente teórica específica, pues lo que hace es abordar los conceptos básicos y la estructura de la oración desde la perspectiva de la "gramática tradicional", "aunque en algún momento se consideraría como parte de [la corriente] estructuralista en general".

Berenice describió de la siguiente manera la forma en la que organizó los temas del curso de Gramática:

> Retomo el tema del primer curso, que es el de la oración simple, y a partir de la oración simple voy desarrollando. Primero el tema de la coordinación, porque es más corto y más fácil, y de ahí pasamos al tema de la subordinación, que es básicamente todo el resto del curso. Porque en la coordinación no nos llevamos más de dos semanas, pero en la subordinación sí, porque es… pues no sé, multiplicado por tres, tal vez (Berenice, ent. 2, t. 224).

El programa del curso contiene una lista de bibliografía básica y complementaria. La obra más antigua es de 1974 y la más reciente es de 2009. Esta lista bibliográfica incluye libros especializados de Gramática, textos de español de nivel bachillerato y un libro de redacción, también hay diccionarios y dos artículos obtenidos de bases de datos, que son reseñas. Estas obras aparecen como opción para los estudiantes, pero Berenice también consulta diferentes fuentes para preparar sus clases.

> Me remito a los libros, por supuesto. No soy tan asidua de la Gramática de la Real Academia, pero sí tengo, pues un bonchecito de libros sobre Gramática a los que recurro continuamente. Trato de conseguir versiones más actualizadas para ver cuáles son las novedades […] o en la página de RAE, [ver] cuáles son las publicaciones que han presentado sobre modificaciones de vocabulario, de acentuación, ese tipo de cosas (Berenice, ent. 2, t. 94).

Una obra que es particularmente relevante como fuente de consulta para Berenice es la titulada *Gramática del español, para 4o. grado de bachillerato*. Es el manual escolar que,

como mencioné previamente, ella elaboró e imprimió de manera informal en 1991, para lo cual contó con el apoyo de la escuela privada en la que en ese entonces daba clases a nivel bachillerato. En ese manual hay definiciones, explicaciones, ejemplos y ejercicios, y, las versiones que tiene impresas, las ha ido enriqueciendo mediante notas o ejemplos que apunta sobre el texto, en los márgenes o en la parte de atrás de las hojas. Este recurso es para ella, no se lo proporciona a los estudiantes, y lo usa como texto de consulta durante las sesiones, por ejemplo, para sacar los ejercicios que asigna.

Con esta asignatura Berenice esperaba que los estudiantes adquirieran conocimientos y, sobre todo, la habilidad y el interés de seguir aprendiendo, como ella misma señala:

> Yo recuerdo mi propia experiencia. Cuando salí de la universidad yo creía que sabía todo. Y cuando empecé a dar clases me iba dando cuenta que se me olvidaba […]. Me baso en esa experiencia propia para pensar que, si ellos, cuando salgan, se les quede la idea de que deben mejorar y que deben prepararse, pero que entienden lo básico y lo fundamental, yo creo que eso es más que bien. Estaría más que bien. Pues porque es solamente cuando uno se enfrenta a la práctica. Porque la Gramática es obviamente para ponerla en práctica en la redacción y ese tipo de cosas, de manera consciente, pero ellos como maestros de español van a tener que explicarlo y es en esa capacidad de poder explicar cómo van evidenciar si aprendieron o no (Berenice, ent. 2, t. 198).

He hablado hasta aquí sobre el diseño del curso, ahora, para finalizar este apartado, mencionaré lo referente a cómo se impartió. En primer lugar, menciono que salón estaba organizado de manera tradicional: había dos pizarrones y un escritorio para la maestra en la parte frontal, y para los estudiantes había pupitres individuales, organizados en filas, aunque normalmente estaban desorganizados y los mesabancos de las filas de los extremos solían estar girados, en forma de herradura. Este acomodo fue el que observé con mayor frecuencia en el salón, aunque se modificó cuando la maestra solicitó que los estudiantes trabajaran en equipos para resolver actividades específicas.

En segundo lugar, debo precisar que para los fines de esta investigación yo observé dos unidades, la primera, el repaso de lo estudiado el semestre anterior, y la segunda, sobre oraciones coordinadas. A lo largo de las sesiones identifiqué un patrón en la dinámica de clases, el cual coincide con la forma en la que Berenice describió una sesión típica de Gramática, como se ve enseguida:

> Normalmente explico los conceptos. Normalmente yo soy la que expone la clase parte teórica. Normalmente les dicto pequeñas notas. A veces ellos tienen que ampliar esa información. Y la parte de teoría la ponemos en práctica y hacemos ejercicios. Básicamente la clase se compone de esas dos partes: la explicación y un pequeño dictado y ejercicios. Primero yo voy guiando el análisis de los ejercicios: "primero analizamos esto, hay que fijarse en esto". Después les pido con otros ejercicios que ellos participen. Es una clase muy guiada, muy guiada. Porque le digo: "a ver, esto ¿qué es?, ¿y esto qué es?". Y procuro que cada uno de ellos participe (Berenice, ent. 2, t. 151).

Tal como señaló Berenice, la clase es muy guiada, además, ella explica repetidamente los temas y también las instrucciones, propicia la recuperación de conocimientos previos como andamiaje para revisar temas nuevos y responde dudas constantemente. Aunque pueden cambiar las estrategias específicas para realizar cada fase se la clase, el patrón se repite y es cíclico, en el sentido de que constantemente se recurre a los temas ya estudiados para facilitar la introducción de temas nuevos, con lo que llegan a hacer ejercicios cada vez más complejos, hasta que integran la suma de los conceptos estudiados.

Estudiantes inscritos en el curso. En la asignatura de Gramática había 22 estudiantes inscritos. El estudiante más joven tenía 19 años, la mayor, 40, y en promedio tenían 22 años. Había cinco hombres y 16 mujeres. Trece estudiantes señalaron tener un empleo, ocho de ellos de tiempo completo y, el resto, jornada parcial. Una estudiante se desempeñaba como profesora de Ciencias Naturales (ocupación vinculada con una licenciatura previa) y otra como asistente de preescolar; los demás tenían empleos no relacionados con lo que estudiaban en la universidad. Un estudiante señaló ser irregular, pues estaba inscrito en quinto semestre, pero cursaba esta materia de cuarto; el resto de los estudiantes cursaban el cuarto semestre del programa.

Todos los estudiantes se conocían, sabían sus nombres, se llevaban bien y había confianza entre ellos, aunque de pronto discutían o se molestaban por diversos motivos. A la profesora la conocían porque les había dado clase el semestre pasado, se llevaban muy bien con ella, le tenían confianza, la admiraban y la respetaban, aunque también bromeaban con ella y hasta le tenían un apodo: "la diosa de la gramática".

En el cuestionario les pregunté a los estudiantes por qué razones habían elegido estudiar la Lic. en Docencia y 11 de ellos señalaron que les gustaba tanto la docencia como leer, escribir, la literatura o el idioma español; seis más señalaron solo su gusto por la docencia; una estudiante argumentó que le gustaba la materia de español y otra dijo que esta materia le había resultado difícil, por lo que veía como un reto el buscar estrategias para poder enseñarla. Otra estudiante comentó que su interés al estudiar esta carrera es ayudar: "porque quiero ayudar a mejorar los niveles de lectores en el estado y en el país". Destaca que cuatro estudiantes más hablan de la docencia como una profesión positiva: "la docencia es una manera de ayudar directamente a la sociedad", "poder influir de manera positiva en los jóvenes me motiva", "la docencia me parece una profesión muy noble que da muchos frutos tanto personales para mí como para los posteriores estudiantes" y "me encanta el poder […] ayudarlos [a los estudiantes] en lo que pueda".

Licenciatura en Lengua y Literatura de Hispanoamérica. El segundo programa de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales que formó parte de este estudio es la Lic. en Lengua y Literatura. Como señalé previamente, esta carrera pertenece al área de conocimientos de Humanidades y se ofrece desde que nació la Facultad, en 1986. Actualmente, este programa académico se imparte solo en el campus Tijuana de la UABC y cuenta con la acreditación del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) y del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE) (Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, s. f.-b, recuperado el 21 de enero de 2016).

Según lo que se establece el plan de estudios (ver Apéndice A), este programa busca que el egresado sea "competente para crear, diseñar, evaluar y asesorar proyectos en el campo de la lingüística y la literatura que impulsen el desarrollo del entorno sociocultural" (Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Humanidades, 2005, p. 53). Se espera que el egresado pueda desempeñarse en alguna de estas áreas: comunicación social, prensa y medios audiovisuales; ámbito educativo y docencia; promoción cultural, relaciones públicas, consultoría o asesoría; creación de textos o corrección editorial (Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Humanidades, 2005).

Al preguntarle a Hugo, el coordinador del programa, a qué se dedican los egresados, con base en los estudios de seguimiento de egresados que se hacen en la institución, él señaló cuáles son los ámbitos principales y, dado que uno de ellos es la docencia, especificó en qué niveles educativos trabajan y qué tuvo que hacer la institución para que los egresados de este programa pudieran aspirar a puestos en el nivel básico.

> Mucha gente [trabaja] en el área de la docencia, sobre todo alumnos que se han interesado por entrar al nivel, por ejemplo, de secundarias, preparatorias, y los menos, pero los hay también, a nivel de universidad […]. En el caso, por ejemplo, de la secundaria, de la gente que entra a secundaria, hay que anotar nada más que, en su momento, se hicieron gestiones pertinentes para que los chicos de esta licenciatura no tuvieran problema de verse limitados para impartir clases en ese nivel, sobre todo por la presencia de otra carrera hermana que está dentro también de la facultad, que es Docencia de la Lengua y de la Literatura. Digamos, se hicieron gestiones ante el gobierno del Estado […]. Hay alumnos también que, en función de ello, están en este momento, que tenemos detectados en posgrado, que están estudiando fuera, sobre todo de la ciudad, y generalmente en el área de la lengua o de la literatura […]. Tenemos detectada gente también en el área de la promotoría cultural […], también en las áreas vinculadas, por ejemplo, a la cuestión de la corrección editorial, trabajo editorial (Hugo, ent. 1, t. 10).

En el plan de estudios de la Lic. en Lengua y Literatura se señala que "las áreas que predominan son la de Literatura y Lingüística" (Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Humanidades, 2005, p. 75), pero en realidad, el eje dominante es la literatura, de acuerdo con los comentarios que escuché en la facultad, por parte de profesores y estudiantes, y también porque hay significativamente más asignaturas de literatura que de Lingüística. Consulté esta cuestión con Hugo y esto es lo que me explicó:

> Es en principio el propio plan de estudios, como está diseñado, donde ciertamente, pues hay una inclinación quizá más pronunciada a la literatura […]. Los profesores que empezaron a colaborar, a trabajar, en esa área, pues tenían más el perfil de filólogos o de gente de literatura. Bueno, pues eso ha ido modelando la carrera. Ciertamente en este momento, si hablamos de PTCs, o sea, de profesores de tiempo completo, pues los más somos del área filológica o literaria, que los de Lingüística (Hugo, ent. 1, t. 12).

Las asignaturas de este programa están organizadas en las tres etapas que antes referí: básica, disciplinar y terminal. La etapa básica corresponde al primer año, la etapa disciplinar corresponde a los siguientes dos años del programa y la etapa terminal es el último año. La institución organiza las materias obligatorias de todas las etapas en cinco ejes temáticos: social (p. ej. Estudios culturales fronterizos), literatura (p. ej. Literatura hispanoamericana colonial), creación (p. ej. Seminario de creación: narrativa), investigación literaria (p. ej. Seminario de investigación literaria) y Lingüística (p. ej. Fonética y Fonología) (Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Humanidades, 2005). En la tabla 20 presento una relación de cuántas asignaturas corresponden a cada eje temático en cada etapa del programa.

Tabla 20

Distribución de las asignaturas obligatorias en la Lic. en Lengua y Literatura de la UABC

Área temática	Etapa			Número total de asignaturas
	Básica	Disciplinar	Terminal	
Social	6	1	-	7
Literatura	2	12[b]	2	16
Creación	1	2	1	4
Investigación literaria	0	1	2[d]	3
Lingüística	2[a]	5[c]	2	9

Nota: Elaborado con base en "Reestructuración de la carrera: Licenciatura en Lengua y Literatura de Hispanoamérica", por Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Humanidades, 2005, recuperado de http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/200510/10lengylithisp.pdf

[a] Uno de los cursos que se consideran en esta área, el Taller de Lengua Escrita, tiene temas propios de la alfabetización académica y no disciplinares de Lingüística.

[b] Es relevante destacar que en esta área se incluyen dos asignaturas vinculadas con la docencia: Introducción a la docencia y Taller de enseñanza de la lengua y la literatura.

[c] Aquí considero la asignatura de Morfosintaxis, que curricularmente es una optativa de la etapa disciplinar, pero en la práctica se pide a los estudiantes cursarla obligatoriamente.

[d] En esta área se incluyen materias vinculadas con el trabajo recepcional que los estudiantes deben elaborar en la etapa final del programa académico (aunque no es requisito que lo presenten como modalidad de titulación): Seminario de trabajo recepcional y Modalidades de titulación. En la descripción de ambos cursos se precisa que los estudiantes deben elaborar investigaciones literarias.

Como se especifica en la tabla 20, sumé al área de Lingüística una materia que curricularmente es optativa: Morfosintaxis. Esto se debe a que el coordinador, la profesora de esa asignatura y los estudiantes, señalaron que se solicita que todos los estudiantes la cursen, así que en la práctica es una materia obligatoria. En la misma tabla puede verse que, de las nueve asignaturas que oficialmente forman parte del área de Lingüística, una no puede ser considerada como disciplinar, el Taller de Lengua Escrita. Esto se debe a que con ella se busca que los estudiantes: (1) realicen ejercicios ortográficos y de comparación de estructuras sintácticas, y (2) elaboren textos, en sentido amplio, no especializados (Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Humanidades, 2005), lo cual constituyen actividades de literacidad básica o de alfabetización académica, no disciplinar, y de hecho este curso se imparte en el primer semestre de la etapa básica, para todas las carreras del área de Humanidades. Entonces, los estudiantes de la Lic. en Lengua y Literatura tienen que cursar obligatoriamente ocho asignaturas del área de Lingüística, cada una con una carga horaria de cuatro horas semanales. En la tabla 21 señalo cuáles son esas asignaturas, en qué semestre está programado que se imparta cada una y la competencia que se busca desarrollar con cada asignatura.

Tabla 21

Asignaturas sobre alguna especialización disciplinar de Lingüística que se ofrecen en la Lic. en Lengua y Literatura de la UABC

Asignatura	Semestre	Competencia del curso (fragmento)
Problemas gramaticales del español	2	Aplicar conocimientos de la gramática normativa
Lingüística	3	Identificar las dimensiones de la comunicación verbal
Fonética y Fonología	4	Analizar los sistemas fonológico y fonético de la lengua española
Morfología	4	Explicar los componentes morfológicos básicos de la lengua española
Morfosintaxis	Optativa[a]	Describir la estructura de la oración simple y analizar el sistema de relaciones entre las partes oracionales
Sintaxis	5	Analizar las estructuras sintácticas complejas
Semántica	7	Analizar críticamente las relaciones de sentido entre los elementos oracionales
Análisis del discurso	8	Diferenciar las diversas realizaciones estructurales del discurso y su relación con los fenómenos psicosocioculturales que le circunscriben

Nota: Elaborado con base "Reestructuración de la carrera: Licenciatura en Lengua y Literatura de Hispanoamérica", por la Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Humanidades, 2005, recuperado de http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/200510/ 10lengylithisp.pdf

[a] Dada la flexibilidad del plan de estudios, los estudiantes pueden inscribirse a esta asignatura a partir del tercer semestre, cuando comienzan la etapa disciplinar del programa, aunque la recomendación del coordinador y de los tutores es que la tomen en quinto semestre, después de haber cursado Lingüística, Fonética y Fonología y Morfología.

La administración de las asignaturas del eje de Lingüística conlleva dificultades. Primero, cursar la asignatura de Morfosintaxis en el semestre recomendado, quinto, implica que los estudiantes deban posponer Sintaxis para el sexto semestre, lo cual es posible por la flexibilidad curricular, pero requiere que los estudiantes reciban orientación sobre la mejor manera de seleccionar sus cursos. Vinculado con lo anterior y según se señala en el documento en el que se justifica el plan de estudios más reciente de la Lic. en Lengua y Literatura (Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Humanidades, 2005), la flexibilidad del programa propicia que los estudiantes escojan materias en función de la conveniencia en cuanto al horario y sin considerar la lógica de los temas, lo que afecta su aprendizaje y su identidad como grupo:

> Tienen problemas con [la] materia de introducción a la lingüística, los alumnos que entran a fonética, tiene[n] problemas para tomar la materia. Todos los alumnos, deben tomar introducción a la lingüística primero. Pasa lo mismo cuando los alumnos toman morfosintaxis sin llevar dicha materia [Introducción a la Linguistica]. No llevar esta secuencia hace que los alumnos tengan muchas problemáticas con la materia y los maestros pierden tiempo en repasar los temas […].
>
> La flexibilidad del plan no funciona […]. Ellos pierden la identidad como grupo, y se convierte en un problema que unos vayan en tercer semestre y otro[s] en séptimo, los alumnos tienen conocimientos distintos (Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Humanidades, 2005, pp. 211-212).

Hugo, el coordinador de este programa, es profesor-investigador especializado en literatura, por lo que no formó parte del estudio en carácter de especialista de la disciplina. La asignatura de la Lic. en Lengua y Literatura que formó parte de este estudio es Morfosintaxis, así que enseguida describo con más detalle el curso y a los participantes. A partir de la información que presentaré se constatará que, efectivamente, hay una falta de identidad de grupo y que la asignatura es cursada por estudiantes de diversos semestres.

***Morfosintaxis*.** Como he mencionado, este es un curso optativo de la etapa disciplinar. Su carga horaria es de cuatro horas por semana, distribuidas en dos sesiones con horario vespertino. Enseguida doy más detalles sobre Carolina, la profesora que lo impartió, así como detalles sobre el curso y sobre los estudiantes inscritos.

Perfil académico y profesional de Carolina. La profesora titular de esta asignatura estudió la licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamérica en la UABC y la maestría en Lingüística Aplicada en la UDG. Además, ha tomado varios cursos de formación de los que imparte la UABC a sus docentes, también una certificación como profesora de inglés. Estaba cursando su primer año en el doctorado en Ciencias Sociales, con especialidad en estudios regionales, en el COLEF, donde es estudiante de tiempo completo y becaria CONACYT. También laboraba en la UABC como profesora de asignatura.

La experiencia laboral de Carolina ha sido solo como docente. Comenzó este quehacer antes de terminar la licenciatura, hace ocho años, y únicamente interrumpió su trabajo mientras estudiaba la maestría. Inicialmente no tenía la intención de dedicarse a la

docencia, de hecho, cuando cursaba la preparatoria pensaba que quienes daban clases eran personas que no habían podido "desempeñarse" profesionalmente; no obstante, comenzó este trabajo porque la invitaron y ella lo vio como una oportunidad para tener dinero extra. Comenzó a trabajar como profesora en secundaria, donde daba clases de Geografía en inglés. Un año más tarde le ofrecieron una mayor cantidad de horas frente a grupo, ya vinculadas con temas de lengua, literatura y periodismo, tanto en inglés como en español. Ella aceptó por la oportunidad económica que esto representaba. Un año después la invitaron a dar clases en la UABC. En la Facultad de Idiomas ha impartido Morfosintaxis, Morfología, Psicolingüística y Análisis del discurso; en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales ha impartido Desarrollo de habilidades del pensamiento, Lectura y redacción (de la etapa básica), Lingüística y Morfosintaxis (de la etapa disciplinar).

Su experiencia en investigación ha sido únicamente por sus tesis de licenciatura, maestría y en la que estaba trabajando para en el doctorado. No se ha vinculado con proyectos de investigación de otra naturaleza. Lo que sí ha hecho, desde que era estudiante de licenciatura, son ponencias, básicamente a partir de trabajos escolares, lo que ha derivado en la publicación de capítulos de libros y memorias de congresos.

La labor de investigación es la actividad profesional que Carolina querría desempeñar a largo plazo y entiende que ese tipo de quehacer implica también la docencia, aunque no tiene planes concretos sobre lo que será su ejercicio profesional a largo plazo. Más aún, ella considera que no podrá ejercer como lingüista, salvo por la práctica independiente que decida realizar. La razón de esto, según argumenta la propia Carolina, es que la UABC es la única universidad en la región donde se dan clases propiamente de Lingüística y ahí le dijeron que el hecho de que su doctorado sea en Ciencias Sociales impedirá que obtenga un tiempo completo como docente de Lingüística. A pesar de este inconveniente, afirma que no le va a faltar trabajo, pues puede dar clases de inglés, redacción o metodología. Espera tener oportunidades profesionales, pero sin descuidar el desarrollo de su vida personal y familiar, que para ella son prioritarias.

A Carolina le gustaba escribir y sentía que era buena para ello, así que optó por el periodismo y decidió entrar a la carrera de Comunicación. Cuando estaba cursando la etapa básica de la carrera se dio cuenta de que el programa no estaba enfocado a lo que a ella le interesaba; además, sus profesores le hicieron saber que era muy buena para las cuestiones

literarias y un compañero le comentó que él se cambiaría de carrera y le recomendó que considerara esa opción. Todo esto hizo que ella cambiara su elección de carrera y entrara a la Lic. en Lengua y Literatura. Una vez que estaba en ese programa se interesó especialmente por la Lingüística y ahora considera que esta disciplina "es bastante sexy".

> Me encantaba. O sea […] las cosas de clase y todo eso, los contenidos, las lecturas, los arbolitos, o sea, la Morfosintaxis, todo eso, era como que ¡ah! Lo sentía como un rompecabezas, era un reto que me gustaba y lo sentía más práctico […]. Entonces ahí dije: "¡ah!, es que yo quiero algo que sea Lingüística y no Literatura". Porque Literatura, pensaba: "bueno con eso me puedo desarrollar muy fácil, puedo seguir aprendiendo muy fácil, pero Lingüística no". De Lingüística necesitaba más información, y más porque la carrera [de Lengua y Literatura] casi es en Literatura. Entonces sentía: "¡me falta!" […]. Y no, sí, me mega encantó, estaba donde quería estar (Carolina, ent. 1, t. 64).

Seleccionó hacer la maestría en la UDG porque consideró que ahí podría estudiar Lingüística desde un enfoque más social, que era lo que le interesaba. No obstante, una vez que fue admitida a sus asesores no les interesó el tema que ella proponía, que era el cambio de código inglés-español en *tweets* escritos por tijuanenses. Le decían que ese tema era "algo muy social y ellos lo veían muy lejano a ellos y pues no les interesaba". Ella los convenció y finalmente pudo sostener su tema de interés, pero la situación la hizo pensar que sus intereses lingüísticos tenían un enfoque muy social y esa es la razón por la que optó por el doctorado en Ciencias Sociales.

> Me quedé con la idea de, chin, mi tema es lingüístico, sí, sí, sí, pero también es muy social y me interesa. Conforme me fui adentrando en los estudios de Análisis del discurso, cortesía, Pragmática, me di cuenta de que necesitaba saber muchísimo más de sociedad, de cultura, de luchas de poder, y sobre todo Política y Economía. Yo sentía ese vacío […]. Decía: "si yo puedo pensar, no solamente en el cambio de código, sino el contexto de frontera y las políticas… lingüísticas y la migración y todo eso, voy a tener más información". Y de nuevo pensé: "la Lingüística ya sé suficiente para yo seguirle sola, ahora necesito Ciencias Sociales". Y sí, como que estoy donde quiero estar, de nuevo (Carolina, ent. 1, t. 72).

Carolina se ve a sí misma como lingüista, como literata y un poco como "escritora frustrada"[13]. Se enfrenta constantemente con que las personas no saben qué implica ser lingüista y ella suele explicarles tratando de simplificar su concepción de la disciplina:

> Les digo: "soy como una experta en español". Porque luego de todas formas no entienden, o, así como que, si preguntan más, les digo: "haz de cuenta que me especializo en tratar de entender por qué la gente habla como habla". Y ya: "ah ok" (hace un gesto) […]. Pero no me preocupa mucho, ya estoy acostumbrada a que no sepan qué es (Carolina, ent. 1, t. 427).

Características de la asignatura: Morfosintaxis. Esta era la quinta ocasión que Carolina impartía la materia de Morfosintaxis en la UABC, donde trabaja esta misma asignatura tanto en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales como en la Facultad de Idiomas. Ella considera que esta asignatura es difícil y que puede ser considerada tediosa y aburrida, porque requiere seguir pasos concretos y fijos para hacer los análisis, así que impartirla requiere hacer que los temas sean atractivos para los estudiantes, visual y cognitivamente.

A Carolina le pareció que el programa institucional que le dieron estaba bien y por eso los ajustes que hizo fueron mínimos.

> Me lo dieron [el programa]. Ese me lo dieron. Es el único que no he modificado. Bueno, sí lo he modificado, pero el orden en el que doy los temas y el, como énfasis y duración de cada tema. Es la única cartilla que le he hecho modificaciones muy pequeñas. En todas las demás materias que he dado hago… *I do my own thing*, sí (Carolina, ent. 1, t. 288).

En el programa del curso que Carolina elaboró presenta el siguiente objetivo de la materia, con la denominación de "competencia del curso":

> Analizar a profundidad la estructura de oraciones simples, coordinadas y complejas para identificar las funciones sintácticas de sus componentes. Desarrollar un sentido crítico a la hora de proponer soluciones de análisis gramatical a diversos problemas lingüísticos. Aplicar lo aprendido en otras materias donde se requiere la realización de análisis textuales (programa del curso de Morfosintaxis, elaborado por Carolina, p. 2).

[13] Carolina ha ganado premios en concursos universitarios de cuento y ensayo, también ha publicado blogs sobre temas no académicos, ensayos, artículos periodísticos y tiene publicado un capítulo en un libro sobre un tema ajeno a su campo disciplinar. Señala que sus amigos piensan que es escritora, pero ahora ha decidido abocarse a la publicación académica.

Además de lo que señala en el programa, cuando le pregunté a la profesora por el propósito del curso, esto fue lo que señaló:

> Para mí, [el propósito de la asignatura es] que puedan dilucidar la ruptura gramatical de los enunciados, la coherencia, las relaciones entre las funciones sintácticas y… identificar como lo gramatical de lo no gramatical, y que lo gramatical es gramatical porque estas cosas cuajan y conviven entre sí. Porque eso de alguna forma… No escriben en mi clase, pero eso de alguna forma los va a ayudar a escribir mejor, y darse cuenta de sus errores a la hora de escribir (Carolina. ent. 1, t. 268).

También le pregunté a Carolina si se basaba en alguna corriente teórica o escuela de la Lingüística en particular para diseñar e impartir esta asignatura, esto fue lo que me respondió:

> No. *Or do I?* Déjame pensarlo. No, me voy como por el consenso, el consenso de la gramaticalidad. Trato de agarrar los términos que son más difundidos en las gramáticas, porque ves que les cambian el nombre cada rato, y sí les digo: "en algunos se llama así, en otros así, bla, bla, bla, y yo les voy a llamar así, pero sepan que cuando los vean en otras partes es este" (Carolina, ent. 1, t. 303).

En cuanto a los temas, el curso consta de cinco unidades: (1) diferencia entre categorías gramaticales y funciones sintácticas; (2) el sintagma; (3) la oración; (4) funciones sintácticas y (5) oraciones coordinadas y complejas. Para comprender los temas de este curso es necesario que los estudiantes conozcan las categorías gramaticales, un tema propio de la asignatura de Morfología. Por esta razón Carolina comienza el semestre diagnosticando los conocimientos de los estudiantes sobre este tema y repasándolos.

> Las primeras semanas hago como un diagnóstico, de ver cómo llegan con las categorías gramaticales. Comúnmente… la experiencia me ha dicho que siempre llegan fríos. No tanto este grupo, este grupo sí llegó bastante, bastante bien […]. Lo que hice en esos grupos es repasar, pero rapidísimo. O sea, una semana, una semana y media. En todos los otros grupos que me llegaban muy fríos, me tardaba algo de tiempo, y con juegos y, el basta, y varias cosas para repasar las categorías gramaticales. Y ya que eso estuviera bien, ya empezaba con el programa. Si no, no se podía (Carolina, ent. 1, t. 293).

Carolina considera que esta clase "casi se da sola", porque la secuencia de los temas le resulta bastante lógica, sabe en qué orden van y solo es cuestión de planear los ejercicios. La forma en la que organiza los temas es

> de más relevantes para el sistema de la lengua a menos relevantes, o sea, que se repitan más a que se repitan menos, que… o niveles pues. ¡Necesitas! primero saber qué es el sujeto, para diferenciarlo de predicado, luego ¡necesitas! diferenciar el sujeto del objeto directo, que es lo que más se complica. Luego, ya pues, ¡ay!, bueno, el objeto indirecto, porque pues para diferenciarlo del directo. Directo e indirecto. Y luego de ahí ya me voy en el otro orden, más o menos, porque una cosa te lleva a la otra […]. El de régimen me gusta dejarlo al final, porque está como que un poco más difícil pensar en los verbos que necesitan una preposición o en la valencia, y porque ya tienen una visión más gramatical, o sea, ya saben poquito más reconocer estructuras, entonces es más fácil […]. Se me afigura que es así que se va despertando una visión más crítica cada vez, y de otra forma yo creo que pudiera ocasionarles problemas o confusiones, o incluso no saber qué esperar (Carolina, ent. 2, t. 72).

Además de la estructura lógica de los temas, ella tiene un libro "de cabecera", en el que se apoya para establecer el orden de los temas y también para asignar los ejercicios. Es un libro solo para su consulta, lo lleva al salón y de ahí, cada sesión, dicta los temas. No solicita que los estudiantes lo adquieran, porque "está bien caro".

Siguiendo con el tema de las fuentes de información, el programa del curso incluye solo tres referencias básicas y una complementaria. Todos son libros especializados y fueron publicados entre el 2001 y el 2012. Entre ellos se incluye el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*, de la Real Academia Española, lo cual menciono porque la maestra se las facilitó a los estudiantes. Lo que hizo fue que, al inicio del semestre, les compartió el link de un sitio de *Google Drive*, el cual incluía tres archivos: el programa del curso, una presentación titulada *Guía para la Preparación de Trabajos Escolares*, en la que se sintetizan las normas de estilo de la APA, y la versión completa de la gramática que mencioné (en PDF). Durante el periodo de observación esta gramática fue usada en clase por los estudiantes únicamente en una ocasión, cuando la profesora les pidió que leyeran un capítulo. Según comentó Carolina, asigna la lectura de capítulos de este texto "de vez en cuando, para problematizar algunos temas".

Esto fue lo que señaló Carolina sobre sus expectativas con relación a los aprendizajes de los estudiantes en el curso de Morfosintaxis:

> Lo que me interesa es que entiendan que no todo es blanco y negro, que… O sea, que no es tan fácil como que, "¡ay!, la definición de sujeto es esta, pues toma tu oración

> y encuéntrame el sujeto". No, sino que vean las dificultades que hay detrás, que entiendan que no todo son reglas […]. Eso es lo que me interesa […]. No me interesa que me sepas decir la respuesta, me interesa que veas el problema detrás de la oración. Cuando me empiezan a cuestionar o cuando me empiezan a proponer diferentes análisis de la misma oración, y que todos esos análisis pudieran ser válidos, ahí es cuando sé que ya cumplí, ahí es lo que me gusta que sepan: problematizar lo que están viendo. Así como que ir más allá (Carolina, ent. 1, t. 360).

Como último aspecto de esta asignatura describiré, de manera muy general, cómo se trabajaba en el salón. Por un lado, destaco que el acomodo del mobiliario en el aula era tradicional: los estudiantes se sentaban en pupitres individuales, organizados en filas, y la profesora tenía un escritorio en la parte frontal del salón, donde también había dos pizarrones.

Yo observé la última unidad de este curso y me percaté de que había un patrón en la dinámica de trabajo, una que la propia Carolina me comentó:

> Mi clase consiste en dictarles un apunte, realizar ejercicios, comentarlos y se acabó. A lo mucho, me sacó ejercicios de libros de literatura infantil o notas de periódico así que me llamaron la atención (Carolina, ent. 1, t. 270).

La revisión de los ejercicios se hacía básicamente de dos formas: si eran de tarea, la maestra los revisaba individualmente (se hacía una fila al frente del salón, junto al escritorio, para que Carolina revisara las tareas); si eran en el salón, los resolvían en el pizarrón, ya fuera la profesora o los estudiantes. Los ejercicios correspondían al tema que se había abordado en clase, pero al final de la unidad hicieron ejercicios en los que integraban los diferentes temas, a manera de repaso para el examen.

Estudiantes inscritos en el curso. En el curso había 28 estudiantes inscritos. La edad promedio era de 22 años, los más jóvenes tenían 20 años y la mayor, 31. Había seis hombres y el resto de las estudiantes eran mujeres. Trece estudiantes señalaron tener empleo, con jornadas de entre 12 y hasta 50 horas semanales, tres de ellos trabajan en corrección de estilo para publicaciones digitales y el resto en ámbitos distintos a lo que estudiaban.

El semestre que cursaban los estudiantes variaba, iba desde cuarto hasta noveno (tabla 22), aunque la mayor cantidad de estudiantes, 13, estaban cursando quinto semestre. Tal como se anticipaba por las características del programa que describí previamente, este no era un grupo

fusionado, lo cual afirmo porque no se sabían los nombres de los compañeros y había poca interacción entre ellos, mayormente solo socializaban en pequeños grupos. La relación con la maestra era muy buena, cordial y relajada, los estudiantes la apreciaban, les gustaba la dinámica de trabajo y sentían que estaban aprendiendo, según me comentaron en la entrevista grupal. La participación también era muy buena, constantemente querían pasar al pizarrón para hacer los ejercicios, también planteaban dudas y respondían las preguntas que les formulaba la profesora.

Tabla 22

Semestre cursado por los estudiantes inscritos en el curso de Morfosintaxis

Semestre cursado	# de estudiantes inscritos
4	1
5	13
6	9
7	7
8	2
9	1

Nota: Elaborado con base en la información que los estudiantes inscritos en el curso de Morfosintaxis, de la Lic. en Lengua y Literatura, proporcionaron en el cuestionario que apliqué como parte de las técnicas de recolección de datos.

Les pregunté a los estudiantes las razones por las que se habían inscrito a la Lic. en Lengua y Literatura y señalaron motivos diversos. Organicé sus respuestas en cinco categorías distintas (tabla 23): (1) interés por uno de los dos campos disciplinares de la carrera, es decir, literatura y, un único estudiante, Lingüística; (2) interés por un área de especialidad en particular, específicamente refirieron creación literaria y, un estudiante, docencia; (3) interés por alguna característica del programa que estudiaban, como el campo laboral, el plan de estudios o el perfil, aunque el estudiante que señaló esto último no especificó a qué se refería con "perfil"; (4) diversas cuestiones personales, como el gusto por la carrera, pero sin especificar por qué, o el haber tenido algún tipo de influencia que los motivó, y (5) el caso de un estudiante que señaló no tener certeza sobre la respuesta a esta pregunta.

Tabla 23

Razones por las que los estudiantes inscritos en el curso de Morfosintaxis seleccionaron ingresar a la Lic. en Lengua y Literatura

Categoría	Código	Definición	Frecuencia	Ejemplo
Campos disciplinares	Literatura	Interés, vocación o gusto por literatura, lectura o libros	15	Por mi pasión por la lectura
	Lingüística	Gusto por la lingüística	1	Principalmente por mi gusto por la lingüística
Áreas de especialidad	Creación	Interés, vocación, gusto o pasión por la escritura o la creación literaria	7	Desde muy chica me apasiona escribir e inventar historias en mi mente
	Docencia	Interés de ser profesor	1	Porque deseo ser profesor de literatura
Características del programa	Campo laboral	Posibilidades laborales que ofrece la carrera	3	Tiene varios campos de trabajo
	Plan de estudios	Valoración positiva del plan de estudios	2	Creo que tiene un buen plan de estudios
	Perfil	Interés por el perfil de la carrera	1	Porque el perfil de la carrera es conforme a mis intereses
Aspectos personales	Gusto	Gusto por la carrera en general	3	Principalmente, la estudio porque me gusta
	Aprendizaje propio	Mejorar habilidades o adquirir conocimientos	3	Quería explotar más mi potencial y conocimiento
	Influencia	Interés despertado por un profesor o por un curso tomado previamente	2	Tomé una clase de literatura en mi preparatoria. Me interesó tanto los temas […] que decidí tomarla como mi carrera.
	2da. opción	No poder estudiar lo que quería	1	La primera era arqueología, pero no se pudo
	Otro	Cuestiones generales o imprecisas	4	– Porque lo único que quería era estudiar – Alejarme del hogar – Por razones personales – Una fotografía
Reacción	Incertidumbre	Manifestación de no tener certeza	1	No tengo una respuesta clara para esa pregunta

Nota: Elaborado con base en la información que los estudiantes inscritos en el curso de Morfosintaxis, de la Lic. en Lengua y Literatura, proporcionaron en el cuestionario que apliqué como parte de las técnicas de recolección de datos.

Con esto termino la descripción de licenciatura, enseguida haré lo propio con posgrado. Comenzaré con la Maestría en Aprendizaje, pues guarda más semejanza con los programas de licenciatura que he descrito, en el sentido de que no forma especialistas en Lingüística, sino que esta disciplina es solo un eje disciplinar.

Facultad de Psicología de la UAQ

En 1967 nació la Escuela de Psicología, para 1977 se ofreció el primer programa de posgrado, la maestría en Psicología Clínica, por lo que se convirtió en Facultad de Psicología (Universidad Autónoma de Querétaro, s. f.-a, recuperado el 25 de enero de 2016). Actualmente en esta Facultad se ofrecen cinco programas de licenciatura, dos especialidades, siete maestrías y un doctorado (tabla 24), vinculados con Psicología y con Educación. Cabe precisar que en la UAQ no hay una facultad de Pedagogía o Educación.

Tabla 24

Programas académicos ofrecidos en la Facultad de Psicología de la UAQ

Nivel académico	Programa
Licenciatura	Psicología: Clínica, Educativa, Social y del Trabajo
	Innovación y Gestión Educativa: Educación virtual, Psicopedagogía, Docencia y Sociocultural
Especialidad	Enseñanza y Aprendizajes Escolares
	Clínica de los Padecimientos Subjetivos
Maestría	Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas
	Ciencias de la Educación
	Psicología del Trabajo
	Psicología Clínica
	Psicología Social
	Educación para la Ciudadanía
	Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo
Doctorado	Psicología y Educación

Nota: Elaborado con base en "Programas", por la Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología, s. f., recuperado el 25 de enero de 2016 de http://psicologia.uaq.mx/index.php/programas

Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. La Maestría en Aprendizaje se inserta en la Facultad de Psicología y fue creada en 2012 (Universidad Autónoma de Querétaro, s. f.-b, recuperado el 25 de enero de 2016). Este programa tiene como eje disciplinar dominante la Psicología educativa y se caracteriza, como mencionó Diana, porque "el enfoque […] es muy piagetiano, entonces todo es como muy constructivista". La maestría es semestral, la duración es de dos años, escolarizada, está orientada a la práctica profesional y tiene el reconocimiento de pertenecer al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACYT, en nivel en desarrollo (CONACYT, s. f., recuperado el 25 de enero de 2016). El objetivo general de este programa de posgrado es

> formar profesionistas altamente calificados que puedan realizar actividades de intervención en las áreas de la adquisición y didáctica de la lengua y las matemáticas, tanto en el medio escolar como en otros entornos pertinentes […].
>
> De manera específica se busca profesionalizar educadores y otros profesionales de la educación con conocimientos teóricos y prácticos acerca de la adquisición y enseñanza de la lengua y las matemáticas, capaces de diseñar, implementar y evaluar secuencias y proyectos didácticos eficaces para la educación básica (Facultad de Psicología y Universidad Autónoma de Querétaro, s. f.-a, recuperado el 25 de enero de 2016, párrs. 1-2).

Como su nombre y su objetivo lo indican, este programa permite que los estudiantes se especialicen en dos áreas: lengua o matemáticas. En ambos casos se busca la profesionalización de docentes, directivos o personal de apoyo, específicamente de educación básica (Torres Pacheco, 2015, p. 1). Diana, la coordinadora del programa, hace hincapié en esto:

> No trabajamos educación superior, para nada. O sea, las materias están muy enfocadas a preescolar, primaria y hasta secundaria. Ahora, sí tenemos gente que viene de formación profesores de preparatoria, o gente de universidad, y que de todas maneras les sirve, porque si tú entiendes cuál es el proceso lo puedes aplicar a cualquier nivel […]. O sea, nuestro fuerte es la parte de la educación básica (Diana, ent. 1, t. 9).

En la descripción del programa no se especifica la profesión de origen que deben tener los interesados en ingresar a este programa académico, únicamente se señala que deben tener "conocimientos básicos de gramática, redacción, ortografía y matemáticas" (Universidad Autónoma de Querétaro, Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, s. f.,

recuperado el 6 de mayo de 2016, sec. Conocimientos, párr. 3). Diana comentó que comúnmente llegan profesores, egresados de la Licenciatura en Psicología Educativa y licenciados en otras áreas. Muy pocas veces llegan egresados de los programas de Letras Modernas de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ o de otros programas orientados a cuestiones de lenguaje, pero cuando llegan "sí te da otra perspectiva, completamente, o sea, es gente que puede ir más allá, pero no los podemos obligar a tener esa formación", afirma Diana.

Además de los conocimientos previos necesarios, para aspirar al programa los interesados deben tener "conocimientos del ejercicio docente, preferentemente como profesores(as), supervisores(as), directores(as), apoyo técnico o capacitador(a) de planteles escolares o del trabajo profesional independiente ligado a las necesidades de educación básica" (Universidad Autónoma de Querétaro, Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, s. f., recuperado el 6 de mayo de 2016, sec. Conocimientos, párr. 1). Este aspecto, sobre la experiencia laboral, es importante no solo como criterio de ingreso, sino también para cursar el programa. De hecho, es necesario que los estudiantes estén frente a grupo mientras cursan la maestría, como señala Diana:

> Nuestro programa te obliga a ser maestro. O sea, por el programa. Por ejemplo, armar una secuencia didáctica, armar un proyecto didáctico, ¿cómo lo vas a hacer en la teoría? La teoría está padrísima, pero a ver, enfréntate al grupo de 30 niños y ármalo, y así es la manera en la que aprendes. Entonces, tiene una carga práctica muy fuerte. Entonces, si tú no tienes un grupo, no puedes aprobar esa materia. Entonces la gente que, por ejemplo, no tiene grupos, se tiene que conseguir un grupo. Entonces por lo general son maestros que ya trabajan en escuelas (Diana, ent. 1, t. 17).

Además del perfil deseable, hay varios filtros para seleccionar a los estudiantes que ingresan al programa, según consta en la convocatoria para la promoción 2016-2018 (Torres Pacheco, 2015). Primero, los aspirantes deben cumplir ciertos requisitos administrativos, tener una entrevista individual y presentar un examen de conocimientos y otro de inglés. Si aprueban esta etapa deben inscribirse y costear un curso propedéutico, que es presencial, tiene una duración de un semestre y consta de cuatro asignaturas: Desarrollo cognoscitivo y aprendizaje (60 hrs.); Adquisición del sistema de numeración y de las estructuras aditivas (40 hrs.); La lengua escrita como objeto de conocimiento (40 hrs.) y Taller de documentación (40 hrs.). Diana señaló que el propedéutico es pesado, por lo que es un filtro para los aspirantes.

Después de este proceso de selección los estudiantes admitidos son pocos, pero es lo que se espera. La convocatoria señala que el cupo máximo para el propedéutico es de 30 estudiantes y que máximo serán admitidos 10 estudiantes a la maestría (Torres Pacheco, 2015). Diana relató su experiencia sobre este proceso de selección y explicó la razón por la que son admitidos pocos estudiantes.

> No es un número amplio [de estudiantes que ingresen cada generación]. Yo calculo, aplican como 30, pasan el… Es que tenemos un chorro de filtros. El primero, el filtro es un examen de admisión de conocimientos generales, o sea, ni siquiera es así algo muy elaborado. Ahí quedan, pon tú como unos 12, 15. Porque es gente, pues que, aunque ya tiene una licenciatura, no sabe ni leer ni escribir, prácticamente […]. Luego hay un curso propedéutico de seis meses, que es muy pesado […]. De ahí normalmente se auto batean varios, o sea, dicen: "¡no!, aquí está bien pesado". Y no es que esté más pesado, así es toda la maestría, pero es un poco para que prueben. Como hay muchas maestrías patito, ¡la verdad! […]. Luego como que solitos se salen dos, y dos los sacamos, entonces quedan como ocho normalmente. No, no son tantos […]. Tampoco podemos admitir tantos, porque somos cinco personas en el cuerpo académico y luego cómo dirigimos tantas tesis (Diana, ent. 1, t. 21).

A los estudiantes admitidos se les asigna un asesor para que trabajen individualmente un proyecto de investigación, pues es requisito de egreso que elaboren y defiendan una tesis. Los estudiantes reciben asesorías semanales o quincenales a lo largo del programa, además de que participan semestralmente en sesiones de presentación de avances ante el Colegio de Profesores del programa (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología, s. f.-b, recuperado el 25 de enero de 2016). Los temas de tesis los determinan los estudiantes con sus tutores, pero deben relacionarse con alguna de las líneas de investigación del programa (señalo únicamente las que se relacionan con cuestiones de lengua):

- Procesos psicológicos ligados con la adquisición de la lengua escrita en niños y/o adolescentes en el trayecto de la escolaridad básica […]
- Didáctica de la lengua escrita en la escolaridad básica (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología, s. f.-a, recuperado el 6 de mayo de 2016, párrs. 3-5).

El perfil de egreso de este programa puede verse en el Apéndice A. El campo laboral de los egresados, que aparece en la convocatoria para la generación 2016-2018, (Torres Pacheco, 2015) es el siguiente:

> Los egresados de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas podrán desempeñarse como docentes frente a grupo en la educación básica. A su vez, podrán fungir como coordinadores de área en escuelas, como directores de escuela, como capacitadores para docentes, como formadores de profesionistas de la educación y como docentes en educación superior de las áreas de Psicología Educativa, Desarrollo y Aprendizaje y Didácticas Específicas (pp. 2-3).

El programa consta de 17 asignaturas (ver Apéndice A), organizadas en tres ejes temáticos: teórico, metodológico y didáctico. Las materias que buscan formar a los estudiantes sobre temas disciplinares de Lingüística están en el eje teórico. Hay un curso obligatorio llamado Lingüística (en la tabla 25 presento una síntesis de los temas que se abordan en el curso) y tres seminarios especializados, cuya finalidad es "ampliar la formación del estudiante en relación al área en la que se enfocará su trabajo de tesis" (Colegio de Profesores de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, 2012e, p. 1). En el eje didáctico hay tres asignaturas obligatorias vinculadas con temas de Lingüística, pero se relacionan específicamente a cuestiones de aprendizaje y didáctica de la lengua: (1) Lectura y aprendizaje, cuyo objetivo es "que el estudiante adquiera las destrezas necesarias para su desempeño académico y profesional […] relacionados con la lectura y la escritura" (Colegio de Profesores de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, 2012c, p. 1); (2) Adquisición del sistema de escritura, de la que se ofrecen dos opciones entre las que pueden elegir los estudiantes: adquisición inicial, que trata sobre adquisición de la lengua escrita (Hess Zimmermann, 2012), y adquisición de convenciones, que "aborda la adquisición de las convenciones de la escritura (separación de palabras, ortografía, puntuación, puesta en página)" (Colegio de Profesores de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, 2012a, p. 1), y (3) Diseño de proyectos didácticos, aplicada a lengua o a Matemáticas, según el área de especialidad de los estudiantes.

Tabla 25

Temas de la asignatura Lingüística de la Maestría en Aprendizaje

Unidad	Temas que se proponen
La Lingüística como objeto de estudio	Historia de la lingüística Ramas de la lingüística
Definición de lenguaje	Lenguaje, lengua, habla; características del lenguaje Signo lingüístico, doble articulación, arbitrariedad y convencionalidad, sistema lingüístico
Componentes del lenguaje	Fonética y Fonología Morfología: Morfología flexiva y derivativa Sintaxis Semántica y léxico Pragmática Discurso: discurso conversacional y extendido Metalenguaje

Nota: Elaborado con base en "Lingüística (programa del curso)", por el Colegio de Profesores de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, 2012c, recuperado de http://www.uaq.mx/psicologia/malm/programas/Programa%20Linguistica.pdf

En la Maestría en Aprendizaje no se abordan a profundidad los temas de Lingüística, pues su finalidad es crear consciencia y problematizar la disciplina, dado que el programa se centra en cuestiones de didáctica. Esto se ve en lo que señala la coordinadora:

> Nosotros solo les damos un curso de Lingüística general, en donde asumimos, estoy segura, que no es posible que en un curso van a aprender lo que es el lenguaje […]. El objetivo es que se den cuenta de lo complejo que es, y yo con eso me doy por bien servida […]. Después, la gente que elige irse al área de lengua […] lleva otra materia, de adquisición del lenguaje […], y luego hay varias materias optativas, que entonces, dependiendo de las tesis que están haciendo […], como que les reforzamos lo que necesitan específicamente, pero no salen con una formación lingüística sólida, ¡no! Porque el enfoque es mucho más didáctico. Entonces, con lo que sí salen, con una formación sólida, es cómo armar una clase (Diana, ent. 1, t. 11).

Del fragmento anterior resalta que Diana habla de que los egresados serán especialistas en "armar una clase". Ella considera que, a diferencia de otros programas de enseñanza de lenguas, que se centran en la lengua misma, este programa se interesa por indagar cómo es que los niños construyen su conocimiento sobre la lengua. Por ejemplo, interesa saber qué procesos mentales lleva a cabo el niño para saber que un texto es una

biografía y, sobre todo, interesa definir cómo puede trabajar el maestro con el niño para ayudarlo a que construya ese conocimiento. Como se ve, este programa tiene como objetivo crear consciencia en sus estudiantes sobre la lengua.

> Hacemos muy conscientes a los maestros de lo complejo que es. Empiezan a reflexionar sobre lo que ellos hacen y eso a ti te ayuda mucho a decir, "¡ah!, si yo hago esto yo puedo enseñar al niño a hacer eso" (Diana, ent. 1, t. 61).

Aunque este programa está dirigido a profesionales que ya trabajan como docentes frente a grupo, y algunos de ellos en el área de lengua, los estudiantes llegan con pocas habilidades y conocimientos sobre lengua y sobre cómo elaborar trabajos académicos e investigaciones, según mencionó Diana en repetidas ocasiones. A pesar de que el panorama puede parecer desalentador, para Diana hay dos aspectos a rescatar. Primero, que se notan los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades con su paso por el posgrado. En segundo lugar, que "con lo poquito que le podamos dar [a los estudiantes] […] va a lograr mucho, mucho más de lo que ya hacía [en su ejercicio como docentes]".

***Desarrollo lingüístico*.** Como señalé en el capítulo anterior, la observación en esta asignatura resultó un tanto accidentada, debido a que inicialmente no había contemplado incluir la Maestría en Aprendizaje como parte del estudio. La sostengo por las similitudes que tiene con la Lic. en Docencia, en cuanto a que forman docentes de lengua, y por las comparaciones que me permitirá establecer, pero debo tratarla de manera diferente, por el tipo y la cantidad de datos que recolecté. Tomando esto en consideración, enseguida describo algunas características de la profesora, la asignatura y los estudiantes inscritos en el curso de Desarrollo lingüístico, que es una asignatura optativa para los estudiantes de segundo semestre de la maestría y también es un curso obligatorio para los estudiantes del último semestre de la Especialidad en Enseñanza y Aprendizajes Escolares.

Perfil académico y profesional de Diana, y características de la asignatura: Desarrollo lingüístico. Diana[14] es licenciada en Comunicación Humana por la Universidad de las Américas (UDLA), maestra y doctora en Lingüística por el Colegio de México

[14] Los datos sobre la formación y experiencia profesional de Diana los obtuve principalmente de una versión de su currículum publicada en Internet, pues en la entrevista no tocamos con detalle las cuestiones de su formación.

(COLMEX). Su experiencia laboral ha sido como docente, en diferentes niveles educativos. Entre 1994 y 1996 trabajó como profesora en el nivel preescolar; 1998 comenzó a dar clases en el nivel superior; de 2004 hasta la fecha se ha desempeñado como profesora de español en el nivel secundaria, en un colegio particular, y desde 2007 ocupa simultáneamente un puesto como profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Psicología en la UAQ, donde además es coordinadora de la Maestría en Aprendizaje y da clases en licenciatura y posgrado. También da clases y es tutora de estudiantes del Doctorado en Lingüística de la Facultad de Lenguas y Letras. Su línea de investigación es "Adquisición y didáctica de la lengua" y sus temas de interés son: desarrollo lingüístico tardío, adquisición del lenguaje en la escuela y desarrollo lingüístico y cultura escrita. Como parte de su producción científica, vinculada con estos temas, cuenta con la publicación de libros, capítulos de libros, reseñas y artículos, también ha participado en proyectos de investigación y actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1, en la disciplina en Psicología educativa, con especialidad en Psicolingüística (CONACYT, 2016).

Sobre su campo de trabajo Diana me dijo lo siguiente en la entrevista: "me apasiona, como verás, me apasiona, me fascina". Y efectivamente lo pude constatar, la maestra habla con pasión de su trabajo, de las estrategias didácticas que ha diseñado para trabajar con sus estudiantes de secundaria y de lo que les enseña a sus estudiantes de posgrado. Diana es muy congruente entre lo que enseña a hacer a los profesores y a futuros profesores, y lo que ella misma hace en el salón con sus estudiantes, según pude constatar al observar algunas de sus clases en secundaria.

Con respecto al curso de Diana, la observación fue parcial. No observé una cantidad de sesiones suficientes para identificar un patrón, no hice videograbación de las sesiones ni tuve acceso al programa. Por esto, de momento no describiré las características de la asignatura, aunque más adelante sí retomaré algunas de prácticas concretas que se dieron en este curso.

Hay dos cuestiones que sí me interesa destacar sobre este curso. Primero, que su carga horaria es de tres horas por semana, las cuales se imparten en una sola jornada, en horario vespertino. El segundo aspecto tiene que ver con el salón en el que se daba la clase. Había mesas largas, colocadas en línea horizontal, y los estudiantes se sentaban en sillas, viendo hacia el frente, donde estaban dos pizarrones, una televisión y un escritorio. El salón era muy pequeño y apenas había sillas suficientes para los participantes, así que cuando Diana organizó una actividad en equipo, los estudiantes únicamente pudieron girar sus sillas, para estar un poco más de frente.

Estudiantes inscritos en el curso. En el curso había ocho estudiantes inscritos, siete mujeres y un hombre. Cinco contestaron el cuestionario, con base en ello señalo que el más joven tenía 23 años y, la mayor, 48; tres estaban inscritos en la maestría y dos en la especialidad; tres hicieron tesis de licenciatura, tres tenían algún tipo de publicación académica y cuatro tenían experiencia docente (más detalles en la tabla 26). Cuatro de los estudiantes entraron al posgrado con el propósito de complementar su formación profesional. Una de las estudiantes de la maestría añadió que le interesa mejorar su desempeño como docente y también "ayudar a abatir los bajos niveles de lectura"; la otra estudiante de la maestría especificó que su "tesis de licenciatura estuvo relacionada con actividades de la lengua escrita" y su interés por incrementar sus conocimientos sobre ese tema es lo que la motivó a entrar a este programa de posgrado.

Tabla 26

Características de los estudiantes inscritos en el curso de Desarrollo lingüístico

Estudiante	Programa en el que está inscrito[a]	Actividad laboral actual	Formación de origen	Tesis de licenciatura	Publicaciones académicas	Experiencia docente
1	Especialidad	Ninguna	Criminología	No	Ninguna	Victimología, en licenciatura
2	Especialidad	Maestra de inglés en primaria y secundaria	Ingeniería en Computación y Licenciatura en Educación	Sí	Carteles	Inglés, desde preescolar hasta universidad
3	Especialidad	Maestra de aprendizaje en USAER	Terapia de Audición y Lenguaje	No	Artículos arbitrados	Ninguna
4	Maestría	Maestra titular de segundo de primaria	Psicología Educativa	Sí	Ponencias	Grammar, Reading, Spelling, Science, Geography y History, en primaria
5	Maestría	Ninguna	Psicología Educativa	Sí	Ninguna	3ro. de preescolar y asesorías individuales niños de primaria

Nota: Elaborado con base en la información que los estudiantes inscritos en el curso de Desarrollo lingüístico, de la Maestría en Aprendizaje, proporcionaron en el cuestionario que apliqué como parte de las técnicas de recolección de datos.

[a] En la asignatura observada de la Maestría en Aprendizaje había estudiantes inscritos de la Especialidad en Enseñanza y Aprendizajes Escolares, pues comparten algunas materias. Por esto, los respondientes son de ambos programas.

En general los estudiantes tienen buena relación entre ellos, aunque hay quienes participan e interactúan poco. En clase suelen participar y aportar, también hacen preguntas y presentan como ejemplos los casos de sus estudiantes o de sus familiares. Antes de que comience la sesión o en periodos de descanso es común que hablen sobre los proyectos de otras clases y que se ayuden, así que se ven comprometidos con su actividad académica. La relación con Diana, la profesora del curso, es muy cordial y de mucha confianza, el ambiente es relajado.

Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ

En 1967 nació el Instituto de Idiomas, que ofrecía clases de lenguas extranjeras; en 1988 ofreció una licenciatura y en 1997 fue aprobada la Maestría en Lingüística, lo que originó lo que ahora es la Facultad de Lenguas y Letras (s. f.-a, recuperado el 28 de enero de 2016). En 2005 se aprobó el Doctorado en Lingüística y desde entonces han surgido nuevos programas (tabla 27).

Tabla 27

Programas académicos ofrecidos en la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ

Nivel	Programa
Cursos de idiomas	Curriculares: inglés, francés, alemán e italiano No curriculares: chino, japonés, ruso, portugués y español para extranjeros
Técnico	Profesional universitario asociado en enseñanza de lenguas
Licenciatura	Estudios literarios Lenguas modernas - francés, inglés y español
Maestría	Lingüística Enseñanza de estudios literarios
Doctorado	Lingüística

Nota: Elaborado con base en "Facultad de Lenguas y Letras - Programas", por la Facultad de Lenguas y Letras, Universidad Autónoma de Querétaro, s. f.-e, recuperado el 28 de enero de 2016 de http://fll.uaq.mx/

Maestría en Lingüística. Abrir este programa académico en la ciudad de Querétaro fue un reto por la falta de tradición en esta disciplina, como comentó Ernesto, quien es uno de los profesores fundadores:

> Arrancamos de cero. Porque además no había tradición de Lingüística teórica, no había nada. Lo lógico hubiera sido que fuera como una maestría en enseñanza de la

> lengua o algo así, y nosotros abrimos otra cosa. Abrimos un programa de Lingüística teórica y descriptiva, con un área para hñähñu, para otomí, y otra área para español y didáctica. Pero los que iniciamos aquí éramos… todos estábamos más orientados hacia análisis teórico, y de hecho ha seguido así (Ernesto, ent. 1, t. 72).

A pesar del desafío inicial, actualmente este programa de posgrado, orientado a la investigación y con duración de dos años, cuenta con el nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y forma parte del PNPC de CONACYT (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, s. f.-a, recuperado el 28 de enero de 2016), en el nivel en desarrollo (CONACYT, s. f.). Este programa

> ofrece una sólida formación en Lingüística General desde una perspectiva funcional, cognitiva y tipológica. Su plan de estudios está organizado en dos líneas terminales: una línea teórica-descriptiva enfocada a la descripción lingüística y el estudio de las interfaces lenguaje-uso-cognición, y una línea aplicada a la adquisición de lengua materna en poblaciones típicas y con trastornos de lenguaje y a los procesos de aprendizaje y enseñanza segundas lenguas (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, s. f.-a, recuperado el 28 de enero de 2016, párr. 1).

En la documentación publicada por la institución (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, s. f.-e, recuperado el 28 de enero de 2016) se establece que para aspirar al programa los interesados deben tener una licenciatura en Lingüística o Ciencias del Lenguaje, evidenciar su capacidad de trabajo académico mediante la presentación de su tesis de licenciatura o publicaciones en el área, tener un promedio mínimo de ocho en el último grado obtenido, aprobar un curso propedéutico y demostrar que pueden leer textos científicos de Lingüística publicados en inglés. El curso propedéutico que mencioné es presencial, tiene una duración de siete semanas, los interesados deben costearlo y consta de dos cursos de 45 hrs. cada uno: Introducción al análisis lingüístico y Lingüística interdisciplinaria (Coordinación de la Maestría en Lingüística, s. f., recuperado el 28 de enero de 2016). No se establece un cupo máximo ni se anticipa el máximo de estudiantes que pueden ser aceptados.

A continuación, hago tres precisiones sobre este perfil de ingreso, específicamente con respecto a lo que ocurre en la práctica. Primero, que para ingresar al propedéutico se pueden

hacer concesiones con relación a la profesión de origen de los interesados; por ejemplo, en la generación que observé había un ingeniero químico, pero fue aceptado porque tenía experiencia y conocimientos en el campo. Gabriela, la coordinadora del programa, considera que el no tener formación inicial en Lingüística no es un impedimento para que los estudiantes cursen exitosamente la maestría, aunque reconoce que, si no la tienen, les resultarán más difíciles las clases. La segunda cuestión a resaltar tiene que ver con la experiencia en investigación de los aspirantes. En este rubro también son flexibles y reciben tesis de licenciatura o trabajos de investigación de cualquier temática, como comentó Gabriela.

- Gabriela: Es bastante abierto ese criterio, o sea, hay veces que si no tiene una tesis de licenciatura pueden presentar algún trabajo de investigación que haya escrito, que hayan escrito.
- Entrevistadora: Que tenga que ver con Lingüística o lo que tienen…
- Gabriela: ¡No!, de cualquier tema, y eso también lo evaluamos (Gabriela, ent. 1, t. 26).

Finalmente, que los aspirantes también deben elaborar un protocolo de investigación que se relacione con alguna de las líneas de trabajo de los profesores del programa[15] y, si aprueban el propedéutico y cumplen el resto de los requisitos, deberán presentar su anteproyecto en una entrevista ante profesores, para ser evaluados. Así que, para seleccionar a los aspirantes que ingresarán al programa, el comité toma en cuenta "en igual medida los tres criterios: el desempeño en el curso propedéutico, la entrevista y la solidez y afinidad del proyecto de investigación propuesto" (Coordinación de la Maestría en Lingüística, s. f., recuperado el 28 de enero de 2016, p. 4). La cuestión de la afinidad tiene que ver con que haya algún investigador dispuesto a trabajar con el estudiante.

A pesar de que es un criterio de selección, el anteproyecto de investigación propuesto puede sufrir ajustes una vez que el estudiante ingrese al programa, pues el tutor asignado juega un papel importante en la selección del tema.

> Hay chicos que llegan con un tema tesis muy definido. Hay chicos que llegan y te dicen: "pues yo quiero hacer aplicada, pero no sé qué quiero hacer". Hay tutores que

[15] No se señala que haya líneas de investigación específicas del posgrado, salvo por las dos grandes áreas terminales que ya mencioné: Lingüística teórico-descriptiva y Adquisición-enseñanza de lengua. Lo que se publica en los medios oficiales son las áreas de especialización de los profesores adscritos al programa, 13 en total, además de que se incluyen sus correos electrónicos y sitios web personales (salvo en un caso) (Facultad de Lenguas y Letras y Universidad Autónoma de Querétaro, s. f.-b).

> dicen, "pues yo trabajo esto, si quieres trabajar conmigo vas a hacer esto", y hay tutores que dicen, "pues yo trabajo esto, pero, si quieres hacer eso, lo trabajamos". Entonces, depende ahí de los chicos. La idea es que entren a la maestría con una […] idea de qué van a trabajar, con qué, etcétera, etcétera. Pero muchas veces… Justo hoy tuve asesoría con una chica de maestría, que está en el primer semestre, y me decía que hay chicos en la clase que todavía[16] no tienen el tema de tesis, y esta chica está recolectando datos y codificando ya […]. Y claro, coincide con que, los que tienen ya el tema definido de tesis, es la gente que viene de Lingüística, que ya ha tenido experiencia en investigación, etcétera (Gabriela, ent. 1, t. 58).

El proceso de selección de candidatos que se sigue en este programa de maestría permite escoger a los estudiantes más adecuados y deja fuera a los que, por diversas razones, no lo son. Gabriela comentó cuántos aspirantes hubo en la convocatoria 2015-2017, que fue la generación que yo observé, y cómo llegaron a conformar el grupo de los 20 estudiantes admitidos:

> Al propedéutico entraron como 27 o 29, por ahí […]. Dos reprobaron el propedéutico, así que se fueron, ya no pasaron a la segunda… Un par tenían proyectos que no tenían nada que ver con lo que hacemos nosotros y, ¿qué fue? Hubo otra que aceptamos, que aceptó y después se fue, renunció, y los demás, pues no me acuerdo, pero normalmente es eso. Que, o que no pasan el propedéutico o que no tienen un […] proyecto (Gabriela, ent. 1, t. 8).

Los estudiantes que son aceptados en el programa comienzan a trabajar con sus directores desde el primer semestre de la maestría, pues es requisito para titularse que elaboren y defiendan una tesis original. Durante el primer semestre deben definir y registrar su tema, además de que se conforma su comité tutorial, el cual está integrado por su director y dos tutores, que frecuentemente son profesores de la misma facultad. A lo largo de los cuatro semestres que dura el programa los estudiantes trabajan directamente con sus directores y, al terminar cada semestre, se reúnen con el comité tutorial para ser evaluados. La finalidad es que las tesis estén terminadas el semestre siguiente a la finalización de los cursos (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, Maestría en Lingüística, s. f., recuperado el 28 de enero de 2016). El maestro de Sintaxis confirmó que esto, que está publicado, sí ocurre en la práctica.

[16] La entrevista fue en marzo y los estudiantes habían comenzado clases en enero.

> Lo que ha sucedido es que entran… Ahorita que salgas tú, entra la alumna que voy a conocer[17], y ahorita vamos a definir su tema de tesis y empieza a leer sobre eso […]. Y lo que va a estar muy bien es que desde el primer semestre está trabajando en su tema, y para el cuarto semestre está escribiendo la tesis y va a salir a tiempo, y le va a ir muy bien, y va a estar bien padre la tesis. No hay duda, así salen. Porque les damos seguimiento, formamos comités que acompañan semestralmente el desarrollo de la tesis, y acompañan en serio. Es decir, ven, revisan cómo va avanzando, y el alumno tiene que aprender a hacer presentaciones súper ordenadas, etcétera. Y entonces, ¡claro!, para cuando llegan al final del cuarto semestre, los alumnos son muy buenos lingüistas. Sí son. Este programa ha sido bueno, o sea, se nota. De pronto vas a congresos y está lleno de queretanos, y son muy buenos (Ernesto, ent. 1, t. 152).

Este programa busca que sus egresados tengan conocimientos sólidos y actualizados sobre la disciplina, que tengan la capacidad para llevar a cabo análisis de datos lingüísticos, hacer aportaciones teóricas y elaborar investigaciones con parámetros científicos. Esto les permitirá desempeñarse como profesores de licenciatura o maestría, colaborar en proyectos de investigación o continuar con sus estudios de doctorado (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, s. f.-d, recuperado el 28 de enero de 2016). Muchos de los egresados de la última generación de la maestría seguirán sus estudios de doctorado en la misma institución, algo que es benéfico para el programa:

- Gabriela: La gran mayoría se irá al doctorado […]. Muchos se quedan aquí […]. Lo cual es muy bueno. Digo, no necesariamente queremos que se queden aquí y que hagan todo el posgrado aquí, pero también es muy bueno porque…
- Entrevistadora: Ya están formados.
- Gabriela: Exacto, ¿no? Y dices, bueno (nos reímos), es mejor si los formas y después los sigues aprovechando, que después tener que estar formando o recibir estudiantes que vienen formados de otros programas, que no tienen necesariamente la formación (Gabriela, ent. 1, t. 38).

El plan de estudios consta de 22 asignaturas, organizadas en un eje común, que cursan todos los estudiantes, y un área terminal, con materias específicas para los estudiantes de cada línea terminal (puede verse una síntesis del plan de estudios en el Apéndice A).

[17] La entrevista fue en enero, cuando los estudiantes estaban comenzando le primer semestre del programa.

> En las materias del tronco común, los alumnos adquieren una sólida formación en los distintos niveles de análisis lingüístico y en la metodología de investigación de base teórica y experimental que definirá su proyecto de tesis, mientras que las materias específicas de cada área terminal completan la formación profesional de los estudiantes. Por otra parte, los seminarios especializados ofrecen contenidos avanzados dentro de las áreas prioritarias de especialización de cada línea terminal (Coordinación de la Maestría en Lingüística, s. f., recuperado el 28 de enero de 2016, p. 1).

En el tronco común hay cuatro asignaturas de investigación, que son los seminarios en los que trabajan el estudiante, su director y su comité tutorial. En el eje de formación básica del tronco común hay cinco asignaturas: Sintaxis y Fonología en primer semestre, Morfología y Semántica en segundo, y Análisis estadístico en tercero. Además de estas asignaturas, se ofrecen dos cursos obligatorios y cuatro seminarios especializados para cada línea terminal. La temática de estas asignaturas es definida según los intereses de los estudiantes y la disponibilidad de los profesores.

El último aspecto a mencionar sobre la Maestría en Lingüística es que los estudiantes cuentan con diversos recursos para complementar su formación:

> Los maestrandos participan activamente de la vida académica del posgrado, asistiendo a ciclos de talleres y conferencias de investigadores invitados, presentando avances de investigación en las Jornadas de Presentaciones de los estudiantes de Posgrado, y asistiendo a conferencias nacionales e internacionales. Todos los estudiantes de la Maestría cuentan con becas para su dedicación de tiempo completo y apoyos para asistencias a congresos y publicaciones. El programa tiene convenios con diversas instituciones nacionales e internacionales, de los que resultan la visita de profesores invitados para dictar seminarios especializados así como la posibilidad de cursar materias en otras instituciones a través del programa movilidad estudiantil (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, s. f.-a, recuperado el 28 de enero de 2016, párr. 1).

Y, según comenta Ernesto, el profesor de Sintaxis, los estudiantes aprovechan estas oportunidades para publicar y participar en congresos nacionales e internacionales, a pesar de que esto no es un requisito de egreso en el programa de maestría.

***Sintaxis*.** Esta asignatura se imparte en el primer semestre para todos los estudiantes de la Maestría en Lingüística. Su carga horaria es de tres horas por semana y se dan en una sola jornada vespertina. El salón en el que se impartió tenía un acomodo tradicional: había dos pizarrones y un escritorio en frente, los estudiantes se sentaban en pupitres que estaban acomodados en filas. A continuación, describo el perfil del maestro, las características del curso y de los estudiantes inscritos.

Perfil académico y profesional de Ernesto. El profesor es Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM; maestro en Lingüística Antropológica por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y doctor en Lingüística teórica por la Universidad de California en San Diego (UCSD). Actualmente es profesor-investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM y, por un convenio de intercambio, trabaja también para la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ. Además, es miembro del SNI, nivel 2, en el área de Lingüística, con las especialidades en Lingüística cognoscitiva, Semántica y Sintaxis (CONACYT, 2016). Desde finales de la década de 1980 y hasta la fecha ha publicado una importante cantidad de artículos, ponencias, libros y capítulos de libros, tanto en español como en inglés, sobre temáticas vinculadas con diversas especializaciones disciplinares de la Lingüística, como Gramática, Semántica, Pragmática y adquisición del lenguaje. En su producción académica explora fenómenos lingüísticos, tanto del español, como de lenguas indígenas.

Él inicialmente entró a la Licenciatura en Letras Francesas, se interesó en ese programa después de haber leído a Camus. Como parte de su formación tomó un curso de Introducción a la Lingüística con un profesor que, en términos didácticos, "era malísimo", pero "el contenido era genial", lo que hizo que se sintiera "fascinado" y decidiera cambiar de carrera. Entró a Letras Hispánicas porque ahí había más cursos de Lingüística: "me encontré con la Lingüística en el camino y se convirtió en una pasión". Yo le pregunté qué tenía la Lingüística para atraer así a las personas y esto fue lo que me comentó:

> Era realmente apasionante. Es realmente inexplicable cómo es que a todos los que estudian Lingüística les pasa algo así, porque es una pasión, matas por esto. Y pues la verdad no es muy buen negocio que digamos ni nada, es nada más que el fenómeno de la lengua está en todos lados y está de muy distintas maneras y esa configuración

> compleja es la que con… Yo creo que no es especial, o sea, que no nada más me pasa a mí. Cuando me empiezan a preguntar y les empiezo a poner ejemplos, gente que no tienen absolutamente nada que ver con el oficio de pronto dice, "¡ah!, sí es cierto, ¿verdad? Oye, y por qué decimos…". Entonces se les prende todo. Porque sí sería muy simple si para cada concepto hubiera una forma, eso sería sencillísimo y entonces no sería interesante, el problema es que nunca es así […] y eso genera una gran cantidad de preguntas respecto de cómo opera la mente […]. Borges decía que no hay Filosofía, no hay mente, no hay humano, si no hay gramática. Y ya si lo decía ese señor, medio ciego, pero de gran visión, es cierto. Si no tienes el tejido de la lengua, tu pensamiento es totalmente plano… plano, plano (Ernesto, ent. 1, t. 20).

Cuando ya se había cambiado de carrera y tuvo la oportunidad de tomar más cursos de Lingüística, Ernesto se dio cuenta de que "la cosa más difícil era analizar lenguas indígenas" y eso orientó su tesis de licenciatura, la cual trató sobre cómo resolver la ortografía de los indigenismos. Este trabajo tuvo un impacto importante, pues sus propuestas se convirtieron "en el sistema de reglas para el *Diccionario del español de México*". Su interés por las lenguas indígenas también determinó que optara por la Maestría en Lingüística Antropológica. En este programa aprendió "cómo analizar una lengua desconocida" y también descubrió "la otra parte bellísima de la lengua: que […] ver la lengua es ver la cultura", que la visión del mundo, la herencia, las tradiciones y la historia están arraigadas en el sistema lingüístico.

Su tesis de maestría fue "un modelo matemático para calcular la organización de los verbos", lo que le permitió determinar, mediante vectores, su dirección y fuerza. Aunque él dice que este trabajo no tuvo impacto y que "nadie lo leyó", en realidad sentó las bases para su área de especialización actual: la Lingüística cognoscitiva. Él comenzó a encontrarse con autores que abordaban la relación entre cognición y lenguaje, y a raíz de eso se interesó por comprender "de qué la manera la lengua representa fenómenos de cognición". Su tesis de doctorado fue un estudio sobre el pronombre reflexivo *se*, lo cual hizo precisamente a partir de principios cognoscitivos. Las propuestas que él formuló sobre el tema se volvieron un referente teórico importante para el estudio del *se medio* en español.

Su interés por la cognición hace que en la actualidad trabaje en colaboración con psicólogos y neurólogos, no únicamente para hacer trabajos teóricos y descriptivos de

fenómenos sintácticos y semánticos, sino que también tiene proyectos sobre adquisición y patologías del lenguaje.

> El problema es cómo se forma la cognición… no, está mal dicho. Cómo la cognición y el lenguaje se van reflejando el uno al otro. Entonces, el nivel de evolución y de complejidad conceptual se puede ver a través de la manifestación Lingüística, y ahí es donde la lengua a veces aparece por todos lados. Y entonces, claro, ¿qué tipo de categorías se conceptualizan más fácilmente?, ¿qué cosas se pueden ver con más claridad?, ¿aparecen primero los verbos, los sustantivos?, ¿por qué unos y por qué otros?, ¿todas las lenguas tienen adjetivos o no?, ¿por qué dejan de tener?, ¿cómo resuelven las lenguas el problema de movimiento?, por ejemplo. Es endemoniado, es muy complejo […]. En las lenguas indígenas es brutal. ¿Cómo dividen el mundo? Y entonces ya no estás viendo nada más cómo se dice, estás viendo cómo ven el mundo, y todo tu mundo se reorganiza, y entonces es maravilloso […], es apasionante. Para mí lo es (Ernesto, ent. 1, t. 30).

En cuanto a su experiencia laboral, Ernesto comenzó su labor como docente en 1975, cuando aún era estudiante de licenciatura. Dio clases de Gramática en secundaria por alrededor de cuatro años, una actividad que disfrutaba mucho y que aún hoy extraña. Lo dejó porque lo invitaron del COLMEX para que fuera parte del equipo que elaboró el *Diccionario fundamental del español de México.* Durante seis años fue lexicógrafo y también colaboró con la redacción de la gramática del diccionario. Así comenzó su trabajo como investigador y nunca lo ha dejado: "van cambiando las preguntas, pero siempre he estado en investigación".

Mientras trabajaba en el diccionario comenzó a dar clases de Lingüística en la UNAM, y cuando salió del COLMEX siguió dando clases en la Escuela de Antropología. Lo dejó cuando se fue a Estados Unidos para estudiar el doctorado y allá, como parte de su programa de estudios, debió dar clases de Gramática. En ese contexto recibió acompañamiento para dar las clases y también formación, la única que ha recibido para ser profesor. Ahí seguía un "sistema ampliamente comunicativo", algo que le resultó fácil y que ahora ha adoptado en su práctica docente en general.

- Ernesto: La idea era no enseñar Gramática y no hacer repeticiones, reglas gramaticales y todo eso […]. La gramática la enseñábamos echando relajo […]. El chiste era que los alumnos no se aburrieran repitiendo, entonces enseñar el

subjuntivo, con lo que todo mundo sufría, para mí era la cosa más simple, no tenía chiste, pero porque generaba puras situaciones ridículas.

- Entrevistadora: ¿Se quedó con ese tipo de prácticas?
- Ernesto: De alguna manera sí […]. Depende de qué vaya a hacer, pero como enseño cosas muy pesadas, muy teóricas, acabo bailando y echando relajo y diciendo groserías […], lo ligo mucho con vida cotidiana. Mientras más teórico, más suave trato de hacerlo, porque la cosa no es muy fácil que digamos, y cada vez es más teórica, cada vez es más difícil […]. Cuando está uno seguro, puede uno jugar más y decir: "no estoy tan seguro" (Ernesto, ent. 1, t. 52).

Antes de que terminara el doctorado lo buscaron de la UNAM para invitarlo a que regresara como profesor de esa institución y desde entonces trabaja ahí. Además, es uno de los fundadores de la maestría en Lingüística de la UAQ, ya que colaboró desde el inicio, cuando una profesora de la UAQ lo invitó a crear un programa de posgrado.

En los últimos años Ernesto ha trabajado como docente en posgrado, así que está acostumbrado. La última vez que trabajó en licenciatura fue hace cuatro años, cuando lo invitaron a dar Sintaxis en el programa de Letras Modernas en inglés, pero no funcionó porque no supo adecuar los temas y no fue posible que los estudiantes los comprendieran ni desarrollaran las habilidades que él pretendía con el curso.

- Ernesto: Fue un fracaso maravilloso, no entendieron nada, no lo supe bajar […]. He sido invitado a no volver a enseñar [en licenciatura]. No se quejaron ni nada, pero yo veía los resultados, veía que les costaba muchísimo trabajo.
- Entrevistadora: Entonces más bien se mueve en posgrado.
- Ernesto: Sí. Te acostumbras a no facilitar tanto las cosas (Ernesto, ent. 1, t. 98).

A pesar de los incidentes que pudieron haberle ocurrido, para Ernesto, la docencia "es la manera de mantenerse alegre". También es una forma de mantenerse actualizado, aunque, en su caso, su ejercicio docente ya no le permite crecer, "porque hay una serie de cosas que no puedo dejar de enseñar". Para no aburrirse y mantenerse actualizado busca otras estrategias: organiza seminarios para sus estudiantes de la UAQ o de la UNAM, con especialistas de todo el mundo y sobre temas que a él le interesa aprender.

Características de la asignatura: Sintaxis. Ernesto había impartido la materia de Sintaxis en muchas ocasiones a lo largo de su trayectoria profesional, a pesar de lo cual esta asignatura sigue siendo un reto para él, por lo compleja que es esta especialización disciplinar de la Lingüística: "tengo mucho miedo, siempre tengo mucho miedo de dar Sintaxis, porque nunca sé cuánto, qué tan compleja, cuánto dar; eso me cuesta muchísimo trabajo". Específicamente en la Maestría en Lingüística la había impartido en tres o cuatro ocasiones. No es la materia que imparte normalmente, en esta ocasión la dio porque el profesor titular estaba de sabático.

Él elaboró el programa del curso y tenía plena libertad para determinar los temas. Desde la planeación estableció que, aunque las primeras sesiones se centrarían en español, para hacer un repaso y nivelación de temas básicos, el resto del semestre estudiarían muchas lenguas y no solo español. Con respecto a la corriente teórica que seguiría en el curso, me dijo que serían dos: "una aproximación de corte funcional y luego una cosa que es funcional-formal, que los obliga a dar argumentos".

En el programa del curso que elaboró y que entregó a los estudiantes, Ernesto estableció dos objetivos:

- Hacer una exploración básica de las estructuras sintácticas más importantes en las lenguas del mundo.
- Aprender a construir argumentos para comprobar la existencia de una estructura sintáctica (programa del curso de Sintaxis, elaborado por Ernesto, p. 1).

El programa del curso está organizado a partir de las sesiones (tabla 28), al estilo de los *syllabus* usados en Estados Unidos: se establece la fecha, el tema y qué lecturas deberán hacer los estudiantes para cada día. Solo en una sesión no hubo lectura asignada, en el resto había uno o dos capítulos asignados, todos en inglés. Las fechas de las referencias van de 1980 al 2005 y el maestro les facilita todas las lecturas a los estudiantes, a través de una carpeta en *Dropbox*. Esas lecturas son las mismas que él usa como material de referencia cuando imparte las clases.

Tabla 28

Fragmento del programa del curso de Sintaxis, elaborado por Ernesto

(11 may) 14. Antipasivas	Cooreman, Ann. 1994. A functional typology of antipassives. En Fox, Barbara y Paul J. Hopper (eds.). *Voice. Form and function.* Amsterdam: John Benjamins: 49-87.
(18 may) 15. Incorporación	Gerdts, Donna B. 1998. Incorporation. En Andrew Spencer and Arnold M. Zwicky, *The handbook of morphology.* Oxford: Blackwell, 84-100

Nota: Tomado del programa del curso de Sintaxis, de la Maestría en Lingüística, que Ernesto, el profesor, les facilitó a los estudiantes.

Cuando pregunté cuál era el criterio para organizar los temas del curso, Ernesto señaló que esa era "una pregunta más o menos fácil":

> Tengo que iniciar primero con una visión muy facilita de la estructura de la lengua. Que sea capaz de reconocer cómo se hace una oración simple. Y luego, voy reconociendo sujeto y objeto, y objeto indirecto y oblicuos. Y ya empiezo a ver movimientos, cambios de voz y ese tipo de cosas. Hay muchos fenómenos, entonces prácticamente dedico una clase a cada fenómeno […]. Después entro a fenómenos […] que tienen una Sintaxis ya más complicada (Ernesto, ent. 1, t. 116).

Las expectativas que tenía Ernesto para este curso eran principalmente tres: primero, "hacerlos hábiles a reconocer formas y funciones"; en segundo lugar, que lograran comprender fenómenos abstractos, y finalmente, que desarrollaran la capacidad para argumentar, entendido esto como el dar pruebas, a partir de la teoría, que permitan explicar cualquier fenómeno abstracto, por ejemplo, que una forma cumple con cierta función (¿por qué razones ese sintagma es el sujeto de la oración?, o ¿cómo se comprueba que es el objeto directo?).

Una sesión típica consistía en que los estudiantes pasaran al pizarrón para resolver los ejercicios que Ernesto les había dejado de tarea, y esta actividad era retroalimentada, tanto por los compañeros como por el maestro. Solía ocurrir que los ejercicios tuvieran aspectos todavía no tratados en clase, lo que hacía que los estudiantes tuvieran problemas para resolverlos. En ese momento Ernesto explicaba los temas necesarios para resolver el ejercicio, lo que hacía que se abordaran muchos temas, aparentemente no vinculados u ordenados, pero al final los estudiantes comprendían todos los fenómenos que aparecían

en cada oración, y paulatinamente estas eran cada vez más complejas. Después de los ejercicios era normal que el profesor presentara un tema que tenía preparado, con un apoyo visual basado en alguna de las lecturas asignadas, las cuales ya debían haber realizado los estudiantes (la presentación de las lecturas solía estar desfasada con relación al plan de trabajo). Ernesto presentaba las definiciones que aparecían en las lecturas, explicaba los temas, daba ejemplos y asignaba ejercicios, resolvía las dudas de los estudiantes y constantemente promovía su participación para confirmar que estaban comprendiendo.

Al inicio del semestre todos los ejemplos y tareas eran oraciones en español, pero hacia el final del periodo de observación, cuando se acercaba la primera evaluación final y los temas se volvieron más abstractos y teóricos, el tipo de ejercicios cambió. Ernesto comenzó a recurrir a oraciones, frases o palabras en distintas lenguas. Seguía siendo común que los ejercicios fueran más allá de lo estudiado previamente, lo que fomentaba que se profundizara en más temas y también que fuera necesario recurrir a lo que habían estudiado previamente.

Estudiantes inscritos en el curso. En el curso de Sintaxis había 20 estudiantes de la Maestría en Lingüística, además de dos estudiantes de doctorado que estaban cursando la asignatura como requisito de su programa. El cuestionario lo apliqué en formato digital y únicamente lo respondieron 11 estudiantes, todos de maestría. Con base en esa información haré la descripción del grupo.

El estudiante más joven tenía 22 años; la mayor, 45; el promedio de edad era de 29 años. Había ocho mujeres y tres hombres; ocho se dedicaban de tiempo completo al programa y tres complementaban su actividad académica con el ejercicio profesional como profesores de lenguas extranjeras, ya fuera inglés o francés. Las profesiones de origen eran diversas en este grupo, como se ve en la tabla 29. Ahí destaca que 10 de los respondientes tenían estudios universitarios en áreas sociales o humanas, y que uno de los estudiantes tenía formación previa, a nivel licenciatura y maestría, en Química Ambiental.

Tabla 29

Estudios previos de nivel superior de los estudiantes inscritos en la Maestría en Lingüística

Número de estudiantes	Programa académico
3	Licenciatura en Lenguas Modernas, con especialidad en inglés
2	Licenciatura en Lenguas Modernas, con especialidad en español
1	Licenciatura en Comunicación
1	Licenciatura en Enseñanza de Inglés
1	Letras
1	Psicología Clínica
1	Licenciatura en Psicología Educativa y acreditación mediante examen CENEVAL de la Licenciatura en Educación Preescolar
1	Ingeniería y Maestría en Química Ambiental

Nota: Elaborado con base en la información que los estudiantes inscritos en el curso de Sintaxis, de la Maestría en Lingüística, proporcionaron en el cuestionario que apliqué como parte de las técnicas de recolección de datos.

En cuanto a la experiencia previa de los estudiantes en investigación, es posible señalar que únicamente cuatro declararon haber colaborado en equipos de investigación, realizando transcripciones, análisis de datos o colaborando con los investigadores. Tres estudiantes hicieron tesis de licenciatura y el ingeniero químico había hecho tesis de maestría. Dos estudiantes señalaron tener publicaciones académicas, ambos, ponencias. Cuatro de los respondientes no había realizado ninguna de las prácticas de investigación referidas: participación en equipos de investigación, tesis ni publicaciones académicas. En sentido opuesto, solo una estudiante había realizado las tres actividades.

Sobre cuestiones profesionales, nueve estudiantes afirmaron tener experiencia como docentes, algunos en más de un nivel educativo. Cuatro estudiantes habían trabajado como profesores de inglés en educación básica; tres en bachillerato, dando clases de inglés, Psicología, español o literatura; cuatro estudiantes habían dado clases de inglés o de español en el nivel superior y dos habían trabajado en la enseñanza de idiomas.

Entre los estudiantes había personas de otros estados, como Oaxaca, Ciudad de México o Sonora. Ellos se trasladaron a Querétaro específicamente para cursar la maestría en la UAQ. También había dos extranjeros, una cubana, con formación en Lingüística hispánica, y un praguense, el ingeniero químico. Cabe hacer una nota sobre este último

estudiante: a pesar de su formación previa, en términos académicos destacaba significativamente de sus compañeros. En clase era muy participativo, proponía, argumentaba y cuestionaba; además, comprendía con rapidez los conceptos y algunos de sus compañeros lo buscaban para discutir temas de clase. Dos de los profesores que participaron en este estudio lo mencionaron de manera espontánea y fue el único estudiante del que señalaron algo específico: Ernesto dijo que tenía muy desarrollada la capacidad para hacer análisis lingüísticos y Fernanda resaltó su sentido crítico, el cual difería notablemente, en su opinión, con el de los estudiantes formados en México. Yo hablé de manera informal con este estudiante y lo que me comentó fue que seleccionó su carrera muy joven, cuando aún no tenía claro qué era lo que verdaderamente quería, y realizó el posgrado como opción de titulación, justo cuando terminó su carrera; no se dedicó a ella, sino que dio clases de idiomas en España y ahí se interesó por la Lingüística. Planeó entrar a la Maestría en Lingüística y, en preparación, estudió de manera autónoma, lo que le permitió tener el nivel necesario para ingresar y cursar el programa.

Volviendo a la descripción del grupo en general, expondré las razones que señalaron tener los estudiantes para interesarse en estudiar la Maestría en Lingüística. Estas fueron diversas (tabla 30), lo que más destaca fue su interés por la disciplina, las características del programa y el hecho de que pudieran recibir una beca por estudiar.

Tabla 30

Razones por las que los estudiantes inscritos en la Maestría en Lingüística seleccionaron su programa académico

Código	Definición	Frecuencia	Ejemplo
Disciplina	Gusto, interés o curiosidad por la Lingüística	7	Me gustó mucho que podía investigar más a fondo un tema que me apasiona
Programa	Interés por alguna cuestión propia del programa: calidad, áreas de especialidad, docentes	3	Los docentes que imparten las clases y el enfoque del programa
Beca	Señalamiento de que tienen una beca por estudiar el programa	2	Hay una poyo económico, lo que me permite estudiar de tiempo completo
Tener bases		1	Me di cuenta que me faltan bases sobre mi lengua
Expectativa laboral		1	Me ayudará formarme para dedicarme a la investigación y docencia en el campo
Giro a la formación		1	La posibilidad de darle un giro académico a mi experiencia profesional previa.
Continuar área de formación		1	Mi línea terminal de la licenciatura fue lingüística, decidí seguir estudiando esto a profundidad

Nota: Elaborado con base en la información que los estudiantes inscritos en la Maestría en Lingüística proporcionaron en el cuestionario que apliqué como parte de las técnicas de recolección de datos.

La última cuestión que mencionaré sobre este grupo de estudiantes es la relacional. Recordemos que estaban cursando el primer semestre de la maestría, se conocían solo por el curso propedéutico, así que apenas estaban comenzando a relacionarse. A pesar de esto el ambiente era ameno en general. Muy pronto se comenzaron a formar pequeños grupos de estudiantes que se reunían para convivir, pero también para ayudarse con las actividades del programa. Era común que antes de que iniciara la clase de Sintaxis discutieran sobre las tareas, sus clases o sus avances con la tesis. Había un pequeño grupo que solía hablar de lo difícil que era la clase, porque no tenían conocimientos previos de Lingüística; en oposición, otro grupo

de estudiantes hablaba con mucha familiaridad de los temas de Sintaxis y, aunque algunos les resultaban complicados, tenían los conocimientos previos necesarios para comprenderlos.

El ambiente de la clase era muy relajado, el lenguaje era coloquial y había bromas constantes, sobre todo por parte del maestro, pero siempre se mantuvo una relación de respeto. El profesor se sentía muy satisfecho con el desempeño de los estudiantes y se los decía. Reconocía que estaban haciendo cosas cada vez más complejas y que manejaban un nivel de dificultad muy alto. Los estudiantes se sintieron abrumados al principio, poco a poco desarrollaron estrategias para tomar notas y para seguir el ritmo de la clase, lo que les permitió llegar a disfrutarla.

Adquisición del lenguaje. La segunda asignatura que observé de la Maestría en Lingüística fue Adquisición del lenguaje, un curso de primer semestre dirigido a los estudiantes que cursaban la especialidad en adquisición y enseñanza de lenguas, que eran 15 de los 20 estudiantes de la generación. La carga horaria de este curso era de tres horas por semana, que se impartían en una única sesión, con horario matutino. El salón en el que se trabajaba tenía un acomodo tradicional de los pupitres; es decir, estaban organizados en filas y el escritorio y los pizarrones estaban al frente.

Es necesario recordar que este fue uno de los dos cursos en los que recolecté datos parciales, por las limitaciones de acceso que tuve por parte de Fernanda. Observé las sesiones que ella seleccionó, no tengo el programa del curso ni evidencias de los trabajos realizados por los estudiantes. En consecuencia, no describiré la asignatura, sino que me limitaré a describir el perfil de la profesora. Las características del grupo no las menciono porque esencialmente es el mismo grupo que describí previamente en el curso de Sintaxis.

Perfil académico y profesional de Fernanda. Fernanda estudió educación especial, centrada en trastornos del lenguaje, en la UDLA, y después hizo el doctorado directo en Lingüística, en el COLMEX. Ha trabajado como terapeuta de lenguaje, tanto vinculada con escuelas como de manera independiente; asimismo, desde 1979 se ha desempeñado como profesora a nivel superior en diferentes instituciones, y desde 1981 ha realizado funciones de investigadora en distintas instituciones y universidades. Actualmente está adscrita a la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, como profesora-investigadora, y es miembro del

SNI, nivel 2, en el campo disciplinar de Lingüística, en las especialidades de desarrollo lingüístico y trastornos del lenguaje (CONACYT, 2016). Asimismo, es miembro asociaciones internacionales encargadas del estudio del lenguaje infantil, adquisición y trastornos del lenguaje.

Su trabajo de investigación siempre ha girado en torno a la adquisición y los trastornos del lenguaje. Inicialmente se especializó en el "método auditivo para sordos", pero ahora trabaja con "lenguaje manual". También se ha interesado en el área de bilingüismo; por su trabajo personal, enfocado en niños, y por algunas tesis que ha dirigido, también en adultos. La producción académica de Fernanda es extensa. Desde la década de 1980 ella ha publicado, tanto en inglés como en español, una cantidad importante de capítulos de libros, libros, artículos en revistas científicas y ponencias en congresos y seminarios especializados. También ha dirigido tesis de licenciatura, maestría y doctorado.

Quien decidió que Fernanda estudiaría trastornos del lenguaje fue su madre. Con esa instrucción solicitó ingreso y fue aceptada en una universidad estadounidense. Por cuestiones personales no se pudo ir y, en cambio, en México tomó cursos a nivel superior que eran equivalentes a un programa de *liberal arts*, especializado en Antropología y televisión. Se interesó en la televisión educativa, se olvidó de la idea de estudiar trastornos del lenguaje y comenzó a trabajar en la primera temporada en México de Plaza Sésamo. Estado ahí se dio cuenta de que eso no era lo suyo: "era horrible… horrible, horrible, horrible. Y entonces así, me llegó la iluminación. Un día, en el foro […] dije: 'esto no es lo mío, voy a regresar a trastornos del lenguaje'". Buscó un lugar en México en donde pudiera estudiar lo que quería y renunció a la televisión educativa. El programa que estudió en la licenciatura no se impartía en la universidad, sino en una escuela, así que Fernanda tenía la posibilidad de convivir y trabajar directamente con niños que tenían trastornos del lenguaje. Más que por las clases que recibía, aprendió sobre el tema directamente de los niños.

Posteriormente decidió entrar al doctorado en Lingüística. Recuerda que el primer día de clases había quienes se preguntaban: "Lingüística, ¿para qué?". Esa pregunta no pasaba por su mente en ese momento, pues sabía muy bien por qué estaba ahí.

> Yo sabía exactamente por qué estaba ahí. Porque yo había trabajado en el campo y yo veía los programas de educación para trastornos que no estaban fundamentados en nada. O sea, los habían creado, y luego había traducido del inglés, y yo decía: "no, no,

> no, esto no está bien, hay que basarse en adquisición". Y busqué cosas de adquisición. No había, estoy hablando de hace muchos, muchos años. Entonces dije, "yo para eso necesito Lingüística". Porque tengo que apoyar los programas de enseñanza en trastornos del lenguaje. O sea, a mí no me quedaba la menor duda para qué era la Lingüística y yo sabía qué le quería sacar a la Lingüística (Fernanda, ent. 1, min. 12:32).

Fernanda comenta que en la licenciatura no recibió formación sobre investigación y en el doctorado tampoco, porque no recibió acompañamiento para realizar su tesis. Señala que fueron dos las personas que la ayudaron. En una primera experiencia, cuando estudiaba el doctorado, y por cuestiones ajenas a su programa, conoció a la autora en la que estaba basando su investigación. Ella la orientó no solo sobre el modelo que estaba siguiendo, sino también sobre cómo lleva a cabo la investigación en general y qué consideraciones éticas debía respetar. La segunda experiencia que le resultó formativa se dio cuando Fernanda ya había terminado el doctorado. Vivía en Estados Unidos y ahí conoció a una investigadora que trabajaba sobre el tema que le interesaba. Ella la invitó a formar parte de su equipo de investigación, asistir a sus reuniones con doctorandos y a una de sus clases. De esta experiencia es de la que más aprendió y a la profesora que la recibió es a quien le debe su "formación fuerte de investigadora": desde hacer diapositivas y cómo hablar al hacer una exposición, hasta "leer" y "ver los datos de otra manera".

Para Fernanda, el tipo de Lingüística que hace tiene una aplicación. Comenta que en la actualidad se especializa en la Psicolingüística y desde hace años no hace Lingüística, aunque sí se nutre de los hallazgos de quienes se especializan en Lingüística teórica para hacer la Lingüística aplicada en la que ella se especializa. Reconoce que muchas personas que investigan sobre trastornos del lenguaje tienen pocas bases de en Lingüística y, por eso, ella podría prescindir de la parte descriptiva. No lo hace porque considera relevante enriquecer teóricamente sus conclusiones, así que trabaja con colegas especialistas en descripción de lenguas.

Doctorado en Lingüística. El último programa que formó parte de este estudio fue el Doctorado en Lingüística. Como señalé previamente, este programa fue creado en 2005, consta de ocho semestres, está orientado a la investigación y forma parte del PNPC (García Ramírez, s. f., recuperado el 29 de enero de 2016), en el nivel en desarrollo (CONACYT, s.

f., recuperado el 25 de enero de 2016). Tiene como objetivo "formar investigadores que realicen estudios lingüísticos originales" (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, s. f.-b, recuperado el 29 de enero de 2016, párrs. 1-3). De manera más específica, los estudiantes deben elaborar investigaciones que se circunscriban a alguna de las siguientes áreas:

> la lingüística y sus sub-disciplinas (como la Sociolingüística, Psicolingüística, Neurolingüística y Lingüística educativa) desde una perspectiva cognoscitiva/funcional a nivel teórico y/o aplicado, en el área de la Lingüística Teórica-Descriptiva y en el campo de la Adquisición/Enseñanza de Lenguas, para estudios de problemas en la adquisición de la Primera Lengua (oral, escrita y trastornos del lenguaje) o en la Adquisición/Enseñanza de Segundas Lenguas (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, s. f.-f, recuperado el 29 de enero de 2016, párr. 1).

El perfil de ingreso de los aspirantes incluye ciertas capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, los cuales aparecen con detalle en el Apéndice A. Entre los requisitos para ingresar se incluye que el aspirante debe ser egresado de la Maestría en Lingüística de la UAQ; si estudió la maestría en otro programa, "deberá demostrar los conocimientos suficientes en materias básicas de Lingüística, así como tener conocimientos de procesos psicológicos y sociológicos relacionados al lenguaje" (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, s. f.-h, recuperado el 1 de febrero de 2016, párr. 2), aunque no se especifica de qué manera se demostrarán estos conocimientos. En caso de que el aspirante no tenga formación previa en Lingüística, deberá demostrar tener los conocimientos necesarios para cursar las materias de formación básica de la Maestría en Lingüística de la UAQ que su comité de tesis le asigne como obligatorias. Además de la formación previa en la disciplina que debe tener, es un requisito que el aspirante presente un anteproyecto de investigación y demuestre que tiene experiencia en investigación, entregando para ello su tesis de maestría o publicaciones que haya realizado. Para la coordinadora del Doctorado en Lingüística, Ilse, es más importante la experiencia en investigación que la formación previa en Lingüística, porque en el programa sí pueden formarlos en Lingüística, pero no hay tiempo para enseñarles a investigar. No se espera que los aspirantes elaboren un anteproyecto muy desarrollado, es suficiente con que expongan

qué es lo que les interesa investigar y es necesario que se alineen a los intereses de alguno de los investigadores que participan en el programa[18].

> El protocolo de investigación que presentan en realidad es una carta de intención de qué quieren trabajar. Porque, a menos que estos chicos ya hayan contactado a uno de los profesores del colegio, realmente no hay protocolo de investigación. O sea, sí pedimos un protocolo de investigación, pero se quedan más como en intenciones de investigación dentro de las líneas de alguno de los profesores que están en el colegio (Ilse, ent. 1, t. 100).

El proceso de selección consta del armado del expediente de cada aspirante, con base en toda la documentación requerida, y una entrevista con al menos tres profesores del posgrado. No hay exámenes ni curso propedéutico. El paso siguiente es que se reúne todo el colegio de profesores del posgrado y en una sesión deciden quiénes serán los estudiantes admitidos y quiénes serán los directores de cada uno. La convocatoria se lanza cada año y lo más común es que haya pocas solicitudes, alrededor de seis o siete, y muy pocos estudiantes admitidos, alrededor de tres. Ha ocurrido que uno de ellos se da de baja, "porque no aguanta el ritmo del primer semestre", lo que ha causado que las autoridades institucionales les llamen la atención a los responsables del doctorado. Ilse tiene una hipótesis para explicar el porqué de la poca demanda de este y de otros programas de doctorado en el área de Humanidades que recientemente se han incorporado al PNPC:

> Los programas, en general de Humanidades, dentro del PNPC, han crecido muy recientemente […]. No hay camadas con el chip CONACYT, que digan, "¡ah!, entro a un doctorado, voy a terminar en cuatro años, me voy a dedicar de tiempo completo". Simplemente esa dedicación de tiempo […]. Pienso que estos doctorados necesitan un tiempo para para cambiar su naturaleza, de doctorados tradicionales, que recibían a profesores con muchos años de experiencia […], a nuevos estudiantes jóvenes que vienen preocupados por hacer un cambio en la investigación (Ilse, ent. 1, t. 134).

[18] En el sitio de Internet del Doctorado, la presentación de las líneas de investigación del programa es prácticamente igual que en la Maestría en Lingüística. Los ejes temáticos del programa aparecen un poco más desglosados, aunque se señala que son los mismos que los de la maestría: (1) Lingüística Teórica/Descriptiva y (2) Adquisición/Enseñanza de Lengua, con tres sub-áreas: Adquisición de 1ª lengua, Adquisición de 2ª lengua y Enseñanza de lenguas (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, s. f.-b). Las líneas de interés de los profesores se presentan de la misma manera que en la maestría y son prácticamente los mismos investigadores, salvo porque hay tres investigadores más (Facultad de Lenguas y Letras y Universidad Autónoma de Querétaro, s. f.).

La manera en la que administran el programa con esa cantidad de estudiantes es abriendo cursos con profesores de planta (porque no se les paga), promoviendo que los estudiantes tomen cursos en combinación con estudiantes de la maestría, en otras facultades de la universidad o en otras universidades.

Al margen de la cantidad de estudiantes inscritos y de las implicaciones administrativas que esto tiene, es relevante hablar sobre la manera en la que trabajan los proyectos de investigación quienes ingresan al programa. Desde que son admitidos se les asigna un comité doctoral, que está conformado por su director y por dos profesores de la facultad, quienes hacen las veces de asesores o incluso llegan a ser cotutores, aunque no se les llame de esa forma. Este comité tiene mucho peso a lo largo del programa. Por ejemplo, durante siete de los ocho semestres que dura el doctorado, los estudiantes deben inscribirse a una asignatura llamada Seminario de tesis, ahí trabajan durante todo el semestre con su director, en sesiones semanales, pero la calificación la designa por consenso todo el comité, luego de la presentación final que hace el estudiante. Además de esto, las solicitudes para hacer estancias o tomar clases en otros programas, deben estar autorizadas por todos los miembros del comité.

El proyecto de investigación se trabaja a lo largo del programa. Durante el primer semestre deben elaborar el protocolo, cada semestre tienen reunión con su comité y también cada semestre, a partir del segundo, deben presentarse en las Jornadas de Posgrado para mostrar sus avances. Esto se complementa con los seminarios especializados que cursan cada semestre, seis en total (ver el mapa curricular en el Apéndice A). Para egresar, el estudiante debe presentar y defender su tesis; asimismo, debe haber presentado una ponencia y publicado un artículo en una revista indexada, con la previa autorización del comité doctoral en cuanto a la revista seleccionada y el evento específico (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, s. f.-g, recuperado el 31 de enero de 2016). Aunado a esto, en la convocatoria para la generación 2015-1 (García Ramírez, s. f., recuperado el 29 de enero de 2016), vigente cuando realicé el trabajo de campo, se sumó como requisito la "aprobación del examen de comprensión de una tercera lengua, distinta del español y del inglés" (p. 3).

Una vez que egresen, se espera que los doctores en Lingüística se desempeñen en alguna de las siguientes funciones: docencia en el nivel superior, investigación, asesoría en instituciones gubernamentales o como terapeutas del lenguaje (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, s. f.-c, recuperado el 31 de enero de 2016).

***Perfil académico y profesional de Ilse*.** La coordinadora del Doctorado en Lingüística es Ilse y, al entrevistarla, habló tanto en ese rol, como en su papel de profesora-investigadora especialista de la disciplina. Por ese motivo, expondré su perfil, de manera muy breve, antes de presentar lo referente a la asignatura observada en este programa académico.

Ilse estudió la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas en la UNAM. Se tituló con una tesis sobre el uso de los verbos ser y estar en la enseñanza del español como segunda lengua. Hizo la Maestría en Psicología Educativa en la UAQ y su tesis fue también sobre segunda lengua, un estudio de caso sobre la reactivación de una "lengua dormida" en una niña. Su doctorado fue en Filología Española y lo obtuvo en la UNED. Su tesis fue sobre adjetivos en predicación en textos narrativos que son utilizados por los niños en la escuela primaria.

Su línea de investigación inicial se relacionaba con el bilingüismo, como pudimos ver por sus tesis de licenciatura y maestría. Su interés por este tema surgió por una situación relacionada con el bilingüismo de su propia hija y lo abordó mediante narraciones. Después pasó a interesarse por "la narración de los niños en general, en el desarrollo del lenguaje", que es la línea sobre la que ha estado trabajando desde hace muchos años. Recientemente ha incursionado en el tema del discurso argumentativo, a raíz del trabajo que realizó una de sus tesistas.

Profesionalmente Ilse se ha desempeñado como profesora en la UAQ desde 1987. Ha dado clases en licenciatura, maestría, doctorado y educación continua. También ha dirigido numerosas tesis y ha ocupado varios cargos relacionados con la administración y gestión educativa. Desde 1996 es formalmente una investigadora de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ y entre su producción académica destaca la publicación de una cantidad importante de artículos y capítulos de libros, además de la presentación de ponencias, conferencias y carteles, en foros nacionales e internacionales. Asimismo, es miembro del SNI, nivel 1, en la disciplina de Lingüística aplicada y la especialidad en lenguaje de niños (CONACYT, 2016, recuperado el 27 de junio de 2016), y es miembro de asociaciones y grupos de investigación, nacionales e internacionales, especializados en el estudio y difusión de conocimientos sobre Lingüística, Lingüística aplicada y adquisición del lenguaje.

Desde antes de entrar a la licenciatura, Ilse comenzó a dar clases de inglés en secundaria. Quería seguir su camino como docente, pero tenía interés por ser universitaria, así que descartó la normal. Entró a la Licenciatura en Pedagogía y el primer año, cuando

cursó el tronco común con Lengua y Literatura (entre otras carreras), descubrió la Lingüística, se enamoró de la disciplina y decidió cambiar de carrera.

> Por un lado, los profesores de Pedagogía eran unos bodrios. Eran muy pesado estar con ellos, no tenían pasión y sus textos eran bastante incomprensibles y sus clases más. Y las de Lingüística, en cambio, eran maestras muy jóvenes, recién egresadas, con mucho amor a su disciplina […]. Se ponían a hacer arbolitos y brincaban, iban y venían, sus clases eran muy dinámicas. Entonces, pues yo no me había percatado de que tenía una inclinación a la Lingüística, porque en realidad lo que yo quería ser era maestra de inglés, pero entonces ahí descubrí que lo que a mí me interesaban eran los sistemas, era ver este la parte del lenguaje, como tal, y que pues el español era interesantísimo. Entonces ahí tomé la decisión de que quería ser conocedora del español desde sus entrañas. Y fue lo que me hizo cambiar (Ilse, ent. 1, t. 6).

Al terminar la licenciatura Ilse comenzó a trabajar como profesora en la UAQ y muy pronto obtuvo una plaza, hace 28 años. Como parte de las exigencias institucionales debió ingresar a la maestría y optó por el programa en Psicología Educativa de la UAQ, porque era prestigioso. Con su grado de maestra le fue posible "meter proyectos" de investigación y trabajar directamente con quien había sido su directora de tesis en la maestría y con otros colegas, pero quería ser miembro del Colegio de Profesores de Lingüística que trabajaba en el posgrado y para eso debía seguirse preparando. Optó por estudiar el doctorado, lo que "sí ya fue una decisión más personal […], no tanto por cuestión de que me pidieran que hiciera un posgrado".

***Seminario en Sociolingüística y variación*.** Esta es una asignatura optativa para los estudiantes del Doctorado en Lingüística. En el momento en el que hice la observación esta era la única materia optativa que se abrió, así que estaban inscritos los tres estudiantes que conformaban la generación 2014-2018. La carga horaria de este curso es de tres horas por semana, las cuales se impartían en una sola sesión semanal, en horario matutino, y el espacio asignado para el curso era una sala de juntas, que tenía mesas de trabajo organizadas en forman herradura, al frente había un escritorio y un pizarrón. Los estudiantes solían sentarse juntos en un extremo de la herradura, así que tenían a la profesora de frente, como en un acomodo tradicional.

Enseguida presentaré datos relacionados con Gabriela, la profesora que impartió la materia, también daré detalles sobre el curso y los estudiantes inscritos.

Perfil académico y profesional de Gabriela. La profesora estudió la Licenciatura en Neurolingüística y Psicopedagogía, en el Colegio Superior de Neurolingüística y Psicopedagogía (COLSUP), en México. Cursó la Maestría en Lingüística en la Universidad de Alberta, en Canadá, un programa en el que colaboraban también la UNAM y el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, de México, y la Universidad de Ohio, en Estados Unidos. Hizo el Doctorado en Lingüística en la Universidad de Ohio. Actualmente se desempeña como profesora-investigadora de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, es miembro del SNI, en la categoría de candidata, en el campo disciplinar de Lingüística y la especialidad de variación morfosintáctica (CONACYT, 2016). Entre su producción académica cuenta con una cantidad importante de artículos, capítulos de libros, ponencias y carteles, sobre todo en inglés, aunque también en español. Asimismo, ha dictado conferencias en diferentes eventos académicos y es miembro de varias asociaciones internacionales centradas en la investigación lingüística.

Cuando Gabriela estaba en el momento de escoger qué estudiar buscaba algo que le permitiera combinar las ciencias y las Humanidades. En ese momento se enteró de la existencia de una carrera en la que aprendería sobre trastornos del lenguaje, la cual "combinaba muy bien las dos: tenías todo el componente neurológico, que tenía una base muy muy fuerte en la licenciatura, y además cuestiones pedagógicas". Cursó este programa y se tituló con una tesis sobre los procesos fonológicos en la adquisición del español en niños. Cuando terminó la licenciatura se dio cuenta de que la práctica en clínica no le era suficiente y que le gustaba más hacer investigación, además de que le parecía benéfico para su práctica profesional. En ese momento dejó la clínica y comenzó su interés por la investigación y la docencia.

Optó por hacer un posgrado fuera del país. Para lograrlo, primero se fue a trabajar a Estados Unidos como maestra bilingüe de educación especial y estando ahí la invitaron a entrar a la maestría en Educación Especial Bilingüe. Cursó el primer año del programa, pero este no llenó sus expectativas y prefirió regresar a México. Siguió su búsqueda de un programa de posgrado y finalmente optó por la Universidad de Alberta, porque ahí había una investigadora que trabajaba el tema que a ella le interesaba: el trastorno específico del lenguaje. Su tesis de maestría fue sobre los clíticos de objeto directo usados por niños monolingües, con y sin trastorno del lenguaje, que hablaban español de México. El experimento que diseñó para este proyecto fue específicamente sobre producción del lenguaje y había planeado que, para el doctorado, seguiría con el mismo tema, pero sumando la cuestión de la comprensión. Cuando terminó la maestría la

invitaron a irse a la Universidad de Ohio para continuar con este proyecto; no obstante, estando ya ahí sus planes cambiaron. Tomó una clase de Pragmática y le interesó tanto que decidió cambiar de asesor y de tema, aunque se quedó en el mismo programa. Así comenzó su trabajo sobre variación, y más específicamente, sobre variación morfosintáctica, lo cual considera que "no es nada difícil, porque necesitas bases de datos muy grandes, necesitas tener como muy bien definido el contexto en el que ocurre tu variable, las variantes, etcétera".

Para su tesis del doctorado hizo un trabajo cuantitativo, de lingüística de corpus, sobre "los usos variables del *se medio* con verbos en gestión". Para su investigación se basó en el modelo teórico de Ernesto, el profesor de Sintaxis que formó parte de este estudio. Al terminar el doctorado la contrataron como profesora en una universidad en Estados Unidos, pero ella quería regresar a México. En ese momento tuvo la oportunidad de concursar por una beca para hacer un intercambio con un investigador de otro país y se interesó por trabajar con Ernesto, precisamente porque había recurrido a su modelo teórico. Lo contactó, comenzaron a trabajar juntos, después ganó la beca y se fue a Querétaro. Durante su estancia la invitaron a concursar por el equivalente de una plaza en la UAQ, que no era de tiempo completo, sino por honorarios. Obtuvo el trabajo y llevaba tres años como profesora-investigadora en esa institución, además de que se desempeña como coordinadora de la Maestría en Lingüística. En el doctorado imparte el seminario de Sociolingüística, en la maestría ha impartido uno de los cursos del propedéutico y en licenciatura ha dado Introducción la Lingüística y Sociolingüística, entre otros cursos. Sus líneas de investigación son variación morfosintáctica y pragmática, y ocasionalmente trabaja también cuestiones de adquisición el lenguaje.

Su experiencia profesional se ha centrado principalmente en la docencia en el nivel superior. Desde el 2005 comenzó a dar clases, cuando ya había terminado la maestría. En Estados Unidos dio clases tanto de español (Gramática, pronunciación, conversación) como de Lingüística y de variación. También ha participado en proyectos de investigación. Desde 1999, justo al terminar la licenciatura, comenzó a desempeñarse como asistente de investigación en varios proyectos; después fue colaboradora y desde el 2011 ha ocupado el rol de investigadora principal. Además de estas, realizó otras actividades profesionales, algunas de las cuales ya he mencionado: terapeuta del lenguaje, maestra de educación especial bilingüe a nivel secundaria y bachillerato, y coordinadora académica de una escuela de educación especial. También colaboró en el diseño y elaboración de exámenes de español en Estados Unidos.

Como última cuestión a mencionar sobre Gabriela retomaré lo que comentó cuando le pregunté qué vio en la Pragmática para sentir ese interés y decidir cambiar su proyecto doctoral. Ella me habló no solo de su interés por la Pragmática, sino también de su evolución como investigadora, de las características de su trabajo y de sus inquietudes académicas:

> Yo creo que fue por un lado la clase, bueno, el profesor que dio la clase. Era un profesor muy bueno, la forma en la que daba las clases, y yo nunca había tomado clases de Pragmática, entonces no sabía de qué iba. Yo creo que yo siempre tenía curiosidades lingüísticas […]. Empecé con algo muy específico, la Fonética y la Fonología, y después me fui a la Sintaxis, y ahora estoy haciendo más bien cuestiones Pragmáticas. Con la Sintaxis me parece que el trabajo era muy limitado. Eran cuestiones más experimentales, y yo no trabajaba con lenguaje en uso, digamos, trabajar con niños, con un corpus. El lenguaje espontáneo es mucho más complicado, más si estás observando un fenómeno muy específico […]. Los análisis pragmáticos son mucho más moldeables es en ese sentido, entonces por eso decidí… Más que yo soy una persona a la que… tengo que cambiar lo que estoy haciendo. Me gustan mucho los retos y no me encasillo con una cosa, entonces es una ventaja y una desventaja. A veces digo: "si me hubiera quedado haciendo adquisición, pues ahorita estaría en otro lugar y a lo mejor sería experta en adquisición". Pero bueno, pues surgen otras curiosidades y uno va cambiando (Gabriela, ent. 1, t. 12).

Características de la asignatura: Sociolingüística. Desde que se incorporó a la UAQ, Gabriela ha impartido cursos sobre Sociolingüística, tanto en licenciatura como en posgrado. Los cursos que ha dado en maestría y en doctorado son muy similares en cuanto a los temas, la diferencia es que en doctorado leen más y los temas se abordan con mayor profundidad. Los programas de clase los elabora ella, con una perspectiva teórica diversa, como ella misma señala:

> [La corriente teórica en la que me baso] es Lingüística variacionista. Y lo que pasa es que hay como dos grandes corrientes teóricas. Por un lado, está la Sociolingüística laboviana y de Eckert, que la uso mucho para variación fonológica, donde hablas mucho de factores sociales, pero cuando hablo de la variación morfosintáctica y la variación pragmática, pues Labov y Eckert no tienen nada que decir, porque los factores sociales no inciden tanto como en la variación fonológica, entonces, pues ahí es como una mezcla. Para

> variación morfosintáctica yo tengo la formación de mi *advisor*, que la verdad no sé qué, o sea, es variación pragmática. Es la variación desde la perspectiva más pragmática. Bueno, es funcional evidentemente, y pues, así es que dentro de un marco teórico yo creo que lo vemos desde diferentes perspectivas, pero la gente que trabaja Sociolingüística, pues en general es Lingüística funcional (Gabriela, ent. 1, t. 18).

A continuación, presento, textualmente, la descripción del curso que hizo Gabriela en el programa del curso de Sociolingüística:

> En este seminario discutiremos los aspectos fundamentales de la sociolingüística y la variación lingüística. Asimismo revisaremos literatura relevante sobre diversos fenómenos en los que se observa variación lingüística en el español actual. De igual manera se realizará trabajo de investigación cuantitativa sobre algún tema en particular relacionado con los criterios de clase (programa de curso del Seminario en Sociolingüística y variación, elaborado por Gabriela, p. 1).

En la descripción del curso podemos ver que hay un componente teórico y otro práctico. Inicialmente la maestra dividía el curso en estas dos partes, pero esto no le funcionó, debido a que las lecturas tenían elementos que los estudiantes no comprendían, específicamente sobre análisis e interpretación de datos cuantitativos empleando para ello *software* especializado. Por esta razón cambió la estructura del curso y lo organizó en cuatro módulos, en los que intercalaba teoría y práctica:

> [1] Una parte introductoria a la Sociolingüística: los estudios variacionistas, ver cuáles son las metodologías que se utilizan, en qué niveles de la lengua ocurre la variación, observar algunos fenómenos, describir algunos fenómenos a muy grandes rasgos […]. [2] Después, vamos a ver el manejo de un *software*, que se llama *Goldbarg*, que es un *software* que se ha utilizado para estudios de variación […]. Y vamos a hacer análisis de datos […]. [3] En la siguiente parte leemos artículos sobre variación lingüística. Hay variación sociofonológica, morfosintáctica, discursiva y pragmática, y en cada módulo leemos diferentes artículos que los chicos presentan […]. [4] En la siguiente etapa lo que ven es cómo los resultados se incorporan en un trabajo académico, cómo se reportan en un artículo (Gabriela, ent. 1, t. 14).

La revisión teórica y aplicada de los temas del curso, así como el que aprendan a utilizar *software* especializado, tiene como intención que los estudiantes adquieran los recursos que

necesitan para elaborar su trabajo final. Este trabajo es de investigación y deben presentarlo tanto por escrito, con formato de artículo académico, como oralmente, con formato de ponencia.

El programa del curso está organizado por sesiones, como se ve en la tabla 31. Se especifica la fecha, los temas generales y específicos que se abordarán, y las lecturas que los estudiantes deben hacer para cada sesión, que son entre tres y cinco capítulos, en español o en inglés, y fechados entre 1972 y 2014. Gabriela facilita a los estudiantes cada lectura mediante una carpeta vía *Dropbox*. De igual manera, en el programa se especifican los días en los que los estudiantes deberán hacer presentaciones de artículos y, como todos los participantes deben leerlos, esos textos también son compartidos por los estudiantes mediante el mismo recurso electrónico.

Tabla 31

Fragmento del programa del curso de Sociolingüística, elaborado por Gabriela

Semana	Unidad	Tema (s)	Lecturas, materiales
Semana 5 (17/2)	3. Procesos lingüísticos	Variables lingüísticas Patrones lingüísticos de variación	Moreno Fernández (2009); Tagliamonte (2012); Serrano (1996); Myhill (1992)
Semana 6 (24/2)	4. Recolección y análisis de datos	Entrevista sociolingüística	Lastra (1992); Silva-Corvalan (2001); Labov (1972)

Nota: Tomado del programa del curso de Sociolingüística, del Doctorado en Lingüística, que Gabriela, la profesora, les facilitó a los estudiantes.

Las mismas lecturas que asigna a los estudiantes son las que utiliza Gabriela como recurso para trabajar cada sesión. Ella prepara presentaciones en *Power Point,* donde sintetiza el contenido de cada lectura y, además, entrega impreso un documento que ella llama *handout*[19], en el que desglosa los temas que abordarán (figura 13). La finalidad de los *handouts* es que les sirvan a los estudiantes para tomar notas, estudiar y orientarse durante la clase, además de que, mediante el modelado, aprendan a elaborarlos, pues considera que les pueden servir como guía para hacer sus propias presentaciones y también como esquemas para redactar textos académicos.

[19] El *handout* es un recurso didáctico empleado en el contexto anglosajón; en México se utiliza básicamente en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Hillier (2009) señala que con esta denominación se alude a una inmensa gama de recursos didácticos, como copias de las diapositivas que se van a exponer, notas sobre el tema que se abordará, hojas de trabajo para que los estudiantes realicen alguna actividad o copias de algún texto para que deba ser leído en clase.

Figura 13

Handout *de una sesión teórica del curso de Sociolingüística, elaborado por Gabriela*

Seminario en Variación y Sociolingüística
Unidad 1. Introducción a la (socio)lingüística variacionista

I. Introducción

a) Sociolingüística, variación, dialectología y cambio lingüístico

- Precursora de los estudios de variación lingüística:
- Variación determinada por factores sociales, lingüísticos o por una combinación de ambos
- William Labov es el padre de la sociolingüística moderna

b) Principios de la variación y el cambio lingüístico (LVC)

- All languages vary across regions, age, gender, social-groups etc.
- Language variation and language change are not good or bad, they are just inevitable and natural.
- Languages are constantly changing, the only languages that do not change are "dead languages".
- Because languages naturally adapt to their situations of use and also reflect the social identities of their speakers, *linguistic variation* is inevitable and natural.
- Language variation follows patterns, therefore it can be measured and studied using quantitative methods.

c) Estudio de la sociolingüística (los trabajos de Labov)

- Fundador de la sociolingüística variacionista
- Estudio de las variedades del inglés hablado en la ciudad de Nueva York (The Social Stratification of English in New York City, Labov 1966)
- Métodos innovadores
- Observaciones fundamentales sobre los componentes sociales del lenguaje y su estratificación social

d) Inicios de la sociolingüística moderna

- *Rapid and anonymoussurveys*
- Estratificación del lenguaje
- Estudio cuantitativo del lenguaje
- Fonética acústica

II. Conceptos introductorios

a) Sociolingüística y variación

- "Sociolinguistics is the study of how **language serves** and is **shaped** by the social nature of human beings. In its broadest conception, sociolinguistics analyzes the many and diverse ways in which language and society entwine. This vast field of inquiry requires and combines insights from a number of disciplines, including linguistics, sociology, psychology and anthropology." (Tagliamonte, 2006).
- La esencia de la sociolingüística variacionista radica en tres nociones:
  - Orderly heterogeneity (Weinreich et al. 1968:100)
    - Orderly heterogeneity is not random
  - Language changes perpetually
    - Variation analysis aims to put linguistic features in the context of where each one has come from and where it is going (dirección y orígenes del cambio lingüístico)

Nota: Fragmento del material elaborado por Gabriela y entregado a los estudiantes en la sesión del 27 de enero de 2015 del curso de Sociolingüística del Doctorado en Lingüística.

Gabriela tenía expectativas sobre el aprendizaje que deberían lograr los estudiantes inscritos en este seminario:

> Yo tengo dos tipos de expectativas muy importantes. Por un lado, es que manejen los contenidos básicos de la materia. Y por otro lado es desarrollar… A mí me preocupa mucho que tengan estas habilidades que un académico necesita en cualquier área. Que sean capaces de ser críticos en una lectura, que puedan escribir un *paper*, que pueden diferenciar entre los objetivos, los antecedentes. Que si tú les das un tema puedan… de un tema, cualquiera tema lingüístico, te puedan, elaborar un proyecto o identificar en un proyecto cuáles son las partes. Yo creo que, en doctorado, a mí sí me preocupa […] que sean capaces de proponer investigaciones (Gabriela, ent. 1, t. 46).

Lo dicho hasta ahora tiene que ver con el diseñó del curso, ahora hablaré sobre las sesiones observadas. Había un patrón en la forma en la que Gabriela organizaba las clases, así que con esa base describiré la dinámica de este curso.

La tarea de todas las sesiones consistía en que los estudiantes debían leer los capítulos asignados y enviarle a Gabriela, por correo electrónico, lo que ella denominaba "preguntas críticas" sobre la lectura, que podían ser dudas o aspectos de interés. Una vez en el salón, Gabriela entregaba el *handout* de la sesión y procedía a exponer y explicar el tema que correspondía a esa jornada. Se basaba en las mismas lecturas que habían hecho los estudiantes y se apoyaba tanto de una presentación en *Power Point* como en notas que hacía en el pizarrón, sobre todo para presentar ejemplos. Mientras exponía, solicitaba la participación de los estudiantes, para que se generara una discusión y se enriqueciera el tema; no obstante, la participación en el grupo era pobre, ya que, aunque la relación era cordial y había confianza, aparentemente el que solo hubiera tres estudiantes no promovía la discusión. Antes de finalizar la sesión Gabriela proyectaba las preguntas críticas que le habían mandado los estudiantes y verificaba si les había dado respuesta durante la clase, de no ser así, lo hacía en ese momento. Hubo algunas variaciones en esta dinámica; por ejemplo, en algunas ocasiones Gabriela solicitó a los estudiantes que llevaran sus computadoras e hicieron ejercicios prácticos en clase, también les solicitó que expusieran una lectura o un ejercicio asignado, lo que fue considerado para la evaluación. A pesar de estos cambios, en general la dinámica era la misma, en el sentido de que había lectura previa y exposición o discusión en clase.

Estudiantes inscritos en el curso. Como mencioné previamente, en el curso había tres estudiantes inscritos, dos mujeres y un hombre. Dos de ellos se desempeñaban como profesores de la universidad, por lo que no tenían beca; la otra estudiante sí se dedicaba de tiempo completo al doctorado, para lo cual contaba con la beca CONACYT. Este grupo no respondió el cuestionario, así que describiré únicamente a los dos estudiantes que participaron en la entrevista grupal, con base en lo que ahí comentaron.

La primera participante estudió la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa, en la Universidad de Hidalgo, y tenía dos maestrías, una en Educación y otra en Lengua y Literatura Hispánica, que obtuvo en una universidad en Estados Unidos. Ella comentó que no tenía mucha formación en Lingüística, pero que había dado clases de idiomas por varios años y así se había enamorado de la disciplina.

> Tomé algunas clases de Lingüística y me gustó muchísimo. Mi línea era más la Educación […] y yo iba para el Doctorado en Educación, pero pues me di cuenta, según yo, como que Educación pues tenía bases más fuertes, también tenía mucha experiencia […]. La Lingüística me llamaba más y dije que, de acuerdo a lo que yo enseñaba, porque yo enseñaba una lengua, aquí inglés y allá español, pues me ayudaba más la Lingüística que Educación […] ¿Por qué Querétaro? Porque yo quería regresar a México, como que ya era mi tiempo de regresar. Y desde que iba en Lingüística hispana, para mí era mejor hacerlo en un país hispano. Entonces decidí regresar a México. Y bueno, pues conocí a la doctora [Gabriela], ella me dijo que el programa estaba muy bueno, y estuve leyendo e investigando, pero por lo que yo realmente buscaba, pues me venía muy bien Querétaro. Y ahora creo que estoy contenta, no me arrepiento de haber escogido esta opción (ent. estudiantes Sociolingüística, t. 12).

Para su tesis está trabajando un tema de variación, aunque tenía la intensión de que le permitieran titularse con la publicación de artículos y que no debiera elaborar una tesis[20]. No había hecho tesis de licenciatura ni de maestría, no tenía experiencia haciendo investigación,

[20] En la información publicada sobre el programa de Doctorado en Lingüística de la UAQ no aparece como opción de titulación la publicación de artículos en lugar de la elaboración y defensa de una tesis. Lo que se especifica es que al finalizar el séptimo semestre los estudiantes deben haber cumplido con tres requisitos para poder permanecer en el programa: (1) tener un avance del 80% del trabajo final para poder presentar el Examen de Avance de Tesis; (2) haber presentado ante su comité doctoral un artículo científico vinculado con su tema de tesis, para que sea enviado a una revista académica, y (3) haber presentado su trabajo en un congreso relevante y de alto nivel (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, s.f.-g, recuperado el 13 de noviembre de 2016)

nunca había tomado una clase de redacción académica ni había elaborado ponencias o artículos, así que decía que no sabía cómo hacerlo. Además, tenía problemas con la redacción académica en español, según comentó, porque buena parte de su vida académica y profesional había sido en Estados Unidos. Ella argumentó que era más importante aprender a hacer artículos, porque a eso se iba a dedicar:

> Cada quien tenemos formas de pensar y para otros la tesis vale más que oro molido, para mí no. Para mí vale más el aprender a escribir artículos, porque finalmente en el doctorado de eso vamos a vivir y ya tenemos que escribir. De donde vengo ya tenemos que aprender a escribir artículos, pero, de todas formas, si no publicara mis artículos, le agrego introducción y conclusión y ya está mi tesis (ent. estudiantes Sociolingüística, t. 180).

El segundo doctorando que participó en la entrevista grupal era licenciado en Lenguas Modernas en inglés y maestro en Lingüística, ambos grados obtenidos en la UAQ. Para titularse de la licenciatura hizo un trabajo escrito, que no en una investigación; en la maestría sí había hecho tesis, pero fuera de esa experiencia, no había participado en otras actividades de investigación ni había redactado ponencias o artículos académicos. Trabajaba como profesor en la UAQ, principalmente daba clases de inglés y, en una conversación informal, comentó que esas clases no le gustaban, porque le pedían hacer juegos y dinámicas. Si debía enseñar inglés prefería que fuera con estudiantes muy avanzados, pero idealmente querría dar clases vinculadas con Lingüística histórica, que es en lo que trabajó en la maestría y lo que hace ahora en el doctorado. Seleccionó ingresar a este programa de doctorado "más que nada por falta de opciones". Al igual que la participante anterior, él tiene el interés de titularse con la elaboración de artículos, en lugar de hacer una tesis. Esta fue la razón que expuso:

> Una tesis ahí está y está poca madre, ¿pero para qué sirve? Artículos es más completo, porque la tesis está hecha en pedazos y se pueden meter a una publicación. Te quitas la bronca de introducciones horrorosas (ent. estudiantes Sociolingüística, t. 203).

La relación entre los estudiantes era cordial. Se consultaban sobre las actividades y se apoyaban en su elaboración. En clase participaba más una de las estudiantes, pero como señalé antes, en general la participación era poca y no se llegaban a generar discusiones o debates sobre los temas. La relación con la maestra era también cordial y de confianza.

Similitudes y diferencias entre los diferentes escenarios

Hasta aquí he presentado información sobre siete programas académicos, tres de licenciatura, tres de maestría y uno de doctorado. En esta última sección del capítulo compararé los programas para resaltar sus principales similitudes y diferencias. Lo haré en tres niveles: (1) los programas en general, (2) los participantes, tanto profesores como estudiantes y (3) las asignaturas observadas.

Comparación entre los programas académicos. Todos los programas que formaron parte de este estudio son similares en cuanto a que tienen la Lingüística como su eje disciplinar, o como uno de ellos, y en que sus egresados podrán desempeñarse como docentes. Las diferencias entre los programas se derivan principalmente de la disciplina dominante y del nivel educativo en el que se espera que trabajen los egresados que opten por la docencia. Por un lado, los programas centrados en Lingüística (maestría y doctorado en Lingüística de la UAQ), o en lengua y literatura (Lic. en Lengua y Literatura de la UABC), se interesan por la especialización en la disciplina y dejan la formación explícita en docencia en un nivel menor (el caso de licenciatura) o incluso nulo (en posgrado), a pesar de que una cantidad importante de sus egresados ejercerá la docencia. Los egresados del programa de licenciatura estarán en posibilidad de trabajar en secundaria, bachillerato o licenciatura, mientras que se espera que los de posgrado lo hagan principalmente en el nivel superior.

Por otro lado, los programas centrados en la enseñanza-aprendizaje de lengua, tanto a nivel licenciatura (Lic. en Docencia de la UABC) como posgrado (Maestría en Aprendizaje de la UAQ), forman profesores de educación básica o del nivel medio superior, que están especializados en Lingüística en un nivel inferior al que se obtiene en los otros programas, pues su principal fortaleza está en la sólida formación en cuanto a competencias para la docencia, por ejemplo, evaluación de los aprendizajes o diseño de secuencias didácticas. A pesar de que tienen esas similitudes, los programas enfocados en la formación de docentes tienen una diferencia importante: en la Lic. en Docencia se forma a docentes con la capacidad de enseñar, de transmitir conocimientos del área de lengua que son más bien fijos y acabados; mientras que en la Maestría en Aprendizaje se promueve la formación de docentes capaces de diseñar estrategias y secuencias didácticas mediante las cuales sus estudiantes puedan aprender y

construir aprendizajes significativos, también que puedan diagnosticar problemas en el desarrollo del lenguaje de los niños y canalizarlos con especialistas, si llega a ser necesario.

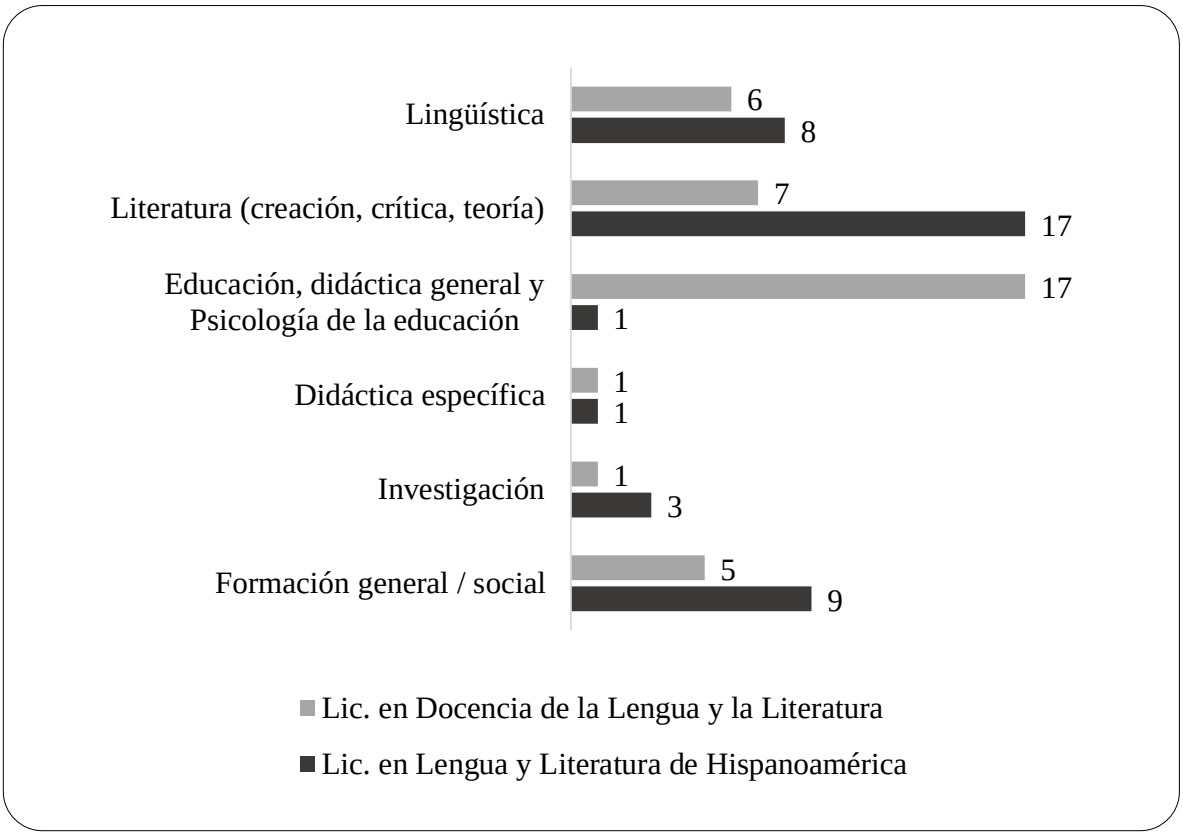
Una cuestión adicional a resaltar tiene que ver con las facultades en las que se inserta cada uno de estos programas académicos. La Lic. en Lengua y Literatura es de los primeros programas que se ofrecieron en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC, cuya vocación de origen eran precisamente las Humanidades. La Lic. en Docencia nació en una facultad especializada en la formación de profesores, en otro campus de la UABC, pero en el campus Tijuana la insertaron en una facultad no especializada en cuestiones educativas. Esto ha generado cambios en la facultad, como la creación de troncos comunes diferentes y formas de operación también distintas, a pesar de las similitudes que podría haber en ambos programas, por su interés en formar estudiantes con conocimientos sobre lengua y literatura. Ante esta situación, Hugo, el coordinador de la Lic. Lengua y Literatura, comenta que se han hecho esfuerzos para fortalecer el programa de Lic. en Docencia, haciendo que impartan clases ahí los profesores especializados en Lingüística y en Literatura que tienen trayectoria en la facultad y reconocimiento social. La finalidad de esto ha sido "subir incluso el nivel del área de lengua y literatura, o sea, digamos, subirlo en términos de equipararlo a la lógica que traemos por acá [en la Lic. en Lengua y Literatura]". Aunque Hugo considera que "lo ideal es que hubiera una facultad de Pedagogía, como en Mexicali".

En posgrado la situación es un tanto diferente, porque los programas se ofrecen en distintas facultades de la UAQ. La Facultad de Lenguas y Letras nació como centro de enseñanza de lenguas y por eso la Maestría en Lingüística fue un reto en sus orígenes, porque no había tradición de esta disciplina en la región. El programa logró prosperar, se abrió el doctorado y ahora esta institución es un referente importante a nivel nacional. La Maestría en Aprendizaje nace en la Facultad de Psicología y esto le da un tinte diferente. No se centra en la especialización disciplinar, sino en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con más énfasis en los procesos psicológicos que posibilitan que los niños aprendan lengua y matemáticas. Esta última cuestión es relevante porque marca una diferencia importante entre este programa y la Lic. en Docencia de la UABC: la licenciatura se centra en formar docentes que enseñen lengua y literatura, mientras que el posgrado se interesa más por formar docentes que promuevan aprendizajes sobre lengua y Matemática.

Vinculado con lo señalado hasta ahora, también hay cuestiones a resaltar con relación a las asignaturas que forman parte del currículo de cada programa. En el caso de licenciatura primeramente debemos recordar que cada programa tiene un área de conocimientos dominante. En la Lic. en Docencia es didáctica y en la Lic. en Lengua y Literatura es literatura. En ambos programas la cantidad de asignaturas sobre Lingüística es significativamente menor a la cantidad de materias sobre el área disciplinar dominante, aunque la disparidad es más marcada en la Lic. en Lengua y Literatura, pues en la Lic. en Docencia hay cierto equilibrio entre las asignaturas de Lingüística y las de literatura. Como se ve en la figura 14, la cantidad de materias de Lingüística de cada programa se asemeja más a la cantidad de materias sobre aspectos no disciplinares (de formación general o social), que a las asignaturas del área de conocimientos dominante.

Figura 14

Cantidad de asignaturas de cada área de conocimiento en los programas de licenciatura de la UABC que formaron parte de este estudio



Nota: Elaborado con base en la información de los planes de estudio de cada programa, presentada previamente en las tablas 17 y 20, Lic. en Lengua y Literatura.

En la figura 14 también destaca que cada programa de licenciatura tiene solamente una asignatura sobre didáctica específica; es decir, sobre didáctica de la lengua y la literatura. Además de esta única materia especializada, la Lic. en Docencia tiene 17 asignaturas sobre temas educativos, de Psicología educativa o de didáctica general, y la Lic. en Lengua y Literatura tiene un curso de didáctica general. Esta cuestión es relevante porque, como he mencionado previamente, una buena cantidad de los egresados de ambos programas académicos se desempeñarán como profesores. La Lic. en Lengua y Literatura no ofrece una formación en docencia, así que esas dos materias sencillamente son una oportunidad para que los estudiantes se acerquen a esta opción laboral; en cambio, el hecho de que en la Lic. en Docencia solo se ofrezca una materia de didáctica específica sí es de llamar la atención, pues se está atendiendo más la formación en Educación en general que el cómo enseñar temas específicos de lengua y de literatura[21].

En este sentido, Berenice me comentó, en una conversación informal, algunas cuestiones sobre el rediseño del plan de estudios de la carrera, en el que ella participó. Me dijo que habían quitado algunas materias, por ejemplo, una de etimología. Le pregunté qué estaban poniendo en su lugar y me dijo que más materias sobre educación en general. Yo le pregunté lo siguiente: "si saben mucho de didáctica, pero no tienen conocimientos de la disciplina, ¿qué van a enseñar?". Ella me respondió que estaba de acuerdo, que de hecho eso es lo que le había dicho al "señor de Mexicali" que estaba coordinando el rediseño curricular, pero que él argumentaba que, si aprendían sobre cuestiones de Filosofía, desarrollarían pensamiento crítico, y si sabían de Pedagogía, podrían aprender la disciplina. La cuestión de qué tipo de formación se debe privilegiar en los planes de

[21] Según lo que se señala en el Anuario Educación Superior - Licenciatura. Ciclo escolar 2014-2015 (ANUIES, s. f., recuperado el 6 de junio de 2016), el programa de licenciatura más similar a la Lic. en Docencia de la UABC es la Lic. en Ciencias de la Educación en el área de lengua y literatura españolas, que ofrece la universidad privada Linda Vista para formar docentes a nivel medio superior. En este programa hay dos asignaturas de didáctica específica, una sobre lengua y otra sobre literatura (Universidad Linda Vista, s. f., recuperado el 6 de junio de 2016). A diferencia de estos programas académicos, en las escuelas normales se ofrecen más asignaturas de didáctica específica. Por ejemplo, en la Lic. en Educación Secundaria con especialidad en español de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, Profr. Enrique Estrada Lucero, se ofrecen cinco asignaturas sobre diferentes aspectos vinculados con la didáctica de la lengua (Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, Profr. Enrique Estrada Lucero, s. f. recuperado el 6 de junio de 2016). Los programas especializados en la enseñanza de segundas lenguas también ofrecen más asignaturas de didáctica específica, como ocurre en la Lic. en Enseñanza de Lenguas, de la UABC, en la que hay siete asignaturas especializadas (Facultad de Idiomas, s. f., recuperado el 9 de junio de 2016), y en la Lic. en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, de la UNAM, que ofrece cinco cursos obligatorios (Universidad Autónoma de México, s. f., recuperado el 6 de junio de 2016).

estudio que cursan los futuros docentes es digno de mayor atención y algo sobre lo que valdría la pena profundizar; esto es, debemos cuestionarnos cómo balancear la formación sobre los aspectos disciplinares que ellos deberán enseñar, la formación en Educación o en Didáctica en general y la formación sobre didáctica específica de la disciplina. En el siguiente capítulo regresaré a este tema, para presentar la perspectiva de los especialistas sobre esta cuestión.

Otra cuestión que destaca de la figura 14 es que la cantidad de materias obligatorias sobre temas disciplinares de Lingüística es cercana en ambos programas: seis en la Lic. en Docencia y ocho en la Lic. en Lengua y Literatura; no obstante, no se cubren los mismos temas y, a partir de la revisión de los programas de clase, se puede ver que los temas que son similares no se cubren con la misma profundidad. En la tabla 32 establezco una relación entre las asignaturas de ambos programas, bajo el criterio de semejanza de los temas (según la descripción de los programas de clase). Ahí se puede ver, por ejemplo, que los temas de las asignaturas de etimología de la Lic. en Docencia no se cubren en la Lic. en Lengua y Literatura, y que lo que se cubre en dos cursos de Gramática en un programa, se cubre con cinco asignaturas en el otro. Para ser más clara sobre este punto, doy como ejemplo el caso de los temas relacionados con Fonética y Fonología. En la Lic. en Lengua y Literatura estos temas se abordan a profundidad en una materia que precisamente se llama Fonética y Fonología; además, se abordan como tema de una unidad en dos materias más distintas: Problemas gramaticales del español y Lingüística. En cambio, en la Lic. en Docencia estas especializaciones disciplinares de la Lingüística no tienen una asignatura específica, únicamente se abordan como temas de clase en dos materias: Lingüística y Gramática española I. Es por esto que afirmo que no se tocan los temas con el mismo nivel de profundidad.

Tabla 32

Comparación de las asignaturas sobre alguna especialización disciplinar de Lingüística que se ofrecen en cada uno de los programas de licenciatura que formaron parte de este estudio

Licenciatura en Docencia		Licenciatura en Lengua y Literatura
Lingüística general	⟷	Lingüística
Gramática española I Gramática española II	⟷	Problemas gramaticales del español Fonética y fonología Morfología Morfosintaxis Sintaxis
Etimologías I (latinas) Etimologías II (griegas)	⟷	Ø
Pragmática lingüística	⟷	Semántica Análisis del discurso

Nota: Elaborado con base en los planes de estudio de los programas académicos de licenciatura de la UABC que formaron parte de este estudio (ver Apéndice A).

Ciertamente no es un requisito que ambos programas de licenciatura tengan las mismas asignaturas ni que aborden los mismos temas, pero identificar las diferencias sirve para reforzar lo señalado previamente sobre el perfil que buscan formar en sus egresados. En este sentido es posible identificar que hay similitudes en las asignaturas de Lingüística que se imparten en los programas que buscan la formación de especialistas, la Lic. en Lengua y Literatura y en la Maestría en Lingüística, ya que en ambos programas se ofrecen asignaturas específicas para cada una de las principales especializaciones disciplinares de la Lingüística teórica, mientras que en la Lic. en Docencia de la UABC y en la Maestría en Aprendizaje de la UAQ se agrupan los contenidos en asignaturas más generales. Otra cuestión es que en los dos programas de licenciatura y en la Maestría en Aprendizaje se ofrece una asignatura introductoria a la Lingüística, mientras que en la Maestría en Lingüística esos temas introductorios únicamente se abordan en el curso del propedéutico. Además, en ambos programas de maestría se ofrece un curso sobre temas de adquisición del lenguaje, aunque en la Maestría en Aprendizaje es específicamente sobre la adquisición de la escritura y en la Maestría en Lingüística es sobre la adquisición del lenguaje en general. Esta organización de las asignaturas, que se presenta en la tabla 33, refleja la especialización disciplinar de cada programa.

Tabla 33

Asignaturas obligatorias sobre alguna especialización disciplinar de Lingüística que coinciden en los programas académicos que formaron parte de este estudio

Licenciatura en Docencia	Licenciatura en Lengua y Literatura	Maestría en Aprendizaje	Maestría en Lingüística[a]
Lingüística	Lingüística	Lingüística	-
-	Fonética y Fonología	-	Fonología
-	Morfología	-	Morfología
-	Sintaxis	-	Sintaxis
-	Semántica	-	Semántica
-	-	Adquisición del sistema de escritura	Adquisición del lenguaje[b]

Nota: Elaborado con base en los planes de estudio de programas académicos que formaron parte de este estudio (ver Apéndice A).

[a] Los estudiantes que ingresan al Doctorado en Lingüística sin formación previa en Lingüística deben cursar estas asignaturas del eje básico de la maestría. No incluyo las asignaturas del Doctorado en Lingüística porque solo se imparten seminarios especializados, cuyos temas no se especifican en el plan de estudios (ver Apéndice A).

[b] Esta materia se ofrece únicamente para los estudiantes inscritos en la especialidad de adquisición/enseñanza de lengua.

También es posible establecer comparaciones entre los dos programas de posgrado de la UAQ que son parte de este estudio. Son similares en cuanto a que abordan temas de Lingüística y, de manera más específica, trabajan fuertemente cuestiones de adquisición y desarrollo del lenguaje (es una de las opciones de especialización de los posgrados de la Facultad de Lenguas y Letras). A pesar de esta similitud, el abordaje de los temas y las características propias de cada programa los hacen significativamente diferentes.

Diana, la coordinadora de la Maestría en Aprendizaje, colabora en los posgrados de la Facultad de Lenguas y Letras como tutora en proyectos de tesis. Durante la entrevista que sostuve con ella me habló sobre las diferencias entre los programas de las dos facultades, con base en lo que ella me comentó, en las entrevistas con los profesores de la Facultad de Lenguas y Letras y mi propia observación, elaboré la tabla 34, en la que sintetizo las principales diferencias entre la Maestría en Aprendizaje y la Maestría en Lingüística y el Doctorado en Lingüística. Ahí se puede ver que las diferencias más notorias se relacionan con el enfoque de cada programa, como señalé previamente: la Maestría en Aprendizaje es profesionalizante, tiene la Lingüística como un eje de menor peso en el programa y busca

formar docentes de educación básica, mientras que los programas de la Facultad de Lenguas y Letras están centrados en investigación, ven la Lingüística como el eje principal de la formación y buscan que sus egresados sean especialistas capaces de generar nuevo conocimiento en la disciplina.

Otra similitud es que en los tres programas de posgrados que forman parte de esta investigación los estudiantes deben hacer tesis y tienen seguimiento desde el primer semestre. Además, reciben asesoría y retroalimentación de sus directores y de otros profesores, a través de diferentes mecanismos en cada programa. Una diferencia en cuanto a las investigaciones que realizan son los temas. En la tabla 35 aparecen ejemplos de los temas de tesis o títulos de publicaciones elaboradas por estudiantes de cada uno de los programas. A partir de la información que ahí presento refuerzo la información de la tabla 34, en cuanto a que la Maestría en Aprendizaje se centra en el estudio de niños en edad escolar y los temas están muy acotados hacia el desarrollo o la adquisición del lenguaje, mientras que los temas de los posgrados en Lingüística son sobre fenómenos más abstractos y los participantes de los que se obtienen datos son más diversos.

Tabla 34

Principales diferencias entre la Maestría en Aprendizaje y los programas de posgrado en Lingüística de la UAQ

Aspecto a comparar	Maestría en Aprendizaje	Maestría y Doctorado en Lingüística
Eje disciplinar	Psicología educativa	Lingüística
Profundidad con la que se aborda la Lingüística	Problematizar: "con lo poquito que les podamos dar […] va a lograr mucho más de lo que ya hacía" (Diana, ent. 1, t. 71)	Formar especialistas: "los alumnos son muy buenos lingüistas" (Ernesto, ent. 1, t. 152)
Aspecto de la lengua que interesa	Lectura y escritura / aplicación didáctica	El sistema lingüístico
Abordaje al tema de la adquisición de la lengua	Detectar problemas en el desarrollo de los niños e intervenir en el aula	Conocer / explicar el fenómeno[a]
Tipo de textos que leen mayormente	Teóricos y libros de texto	Teóricos y artículos de investigación
Tipo de reportes que escriben mayormente	De aplicación	De investigación
Conocimientos previos de la disciplina	Deseables, no indispensables	Deseables, no indispensables
Experiencia previa de los estudiantes en docencia	Se requiere para ingresar y para cursar el programa	No se requiere para ingresar
Experiencia previa de los estudiantes en investigación	No se requiere para ingresar	Se requiere para ingresar
Tipo de preguntas de investigación que se plantean	Intervención: "¿Cómo le voy a hacer para que el niño construya ese conocimiento?" (Diana, ent. 1, t. 51)	Generación de conocimiento: ¿Cómo ocurre ese fenómeno lingüístico en un contexto concreto?
Edades de sus participantes en investigación	Niños y jóvenes en edad escolar	Todas las edades
Enfoque profesional dominante	Docencia	Investigador / especialista que da clases
Nivel educativo en el que trabajan los egresados	Básico	Superior y posgrado
Orientación ante el PNPC	Profesionalizante	Investigación

Nota: Elaborado con base en lo que señalaron en entrevista los profesores de posgrado que participaron en este estudio, así como en las observaciones realizadas.

[a] Específicamente en el caso de los estudiantes inscritos en la especialidad de adquisición/enseñanza de lengua.

Tabla 35

Ejemplos de los temas de los trabajos de investigación realizados por los estudiantes inscritos en cada programa de posgrado de la UAQ que formó parte de este estudio

Programa académico	Tipo de texto	Título
Maestría en Aprendizaje[a]	Ponencia	Adquisición de la ironía en los años escolares: el caso de la reflexión metalingüística sobre diferentes tipos de enunciados irónicos
		Relación entre el proceso inferencial de adivinanzas y la comprensión lectora
		¿Y tú qué opinas? Evaluación de estados mentales en narraciones co-construidas entre adultos y niños de edad preescolar
Maestría en Lingüística[b]	Tesis de grado	Uso del presente de subjuntivo en niños con y sin trastorno del lenguaje: El veterinario quiere que se está quieto
		El efecto de la pronunciación en la comprensión lectora de aprendices de inglés como lengua extranjera
		Conectores discursivos en textos argumentativos y narrativos producidos por adolescentes escolarizados
Doctorado en Lingüística[c]	Ponencia	¿Qué papel tienen la instrucción y el desarrollo de la L2 sobre la L1?
		Procesos fonológicos en una prueba de repetición de no palabras en niños con desarrollo típico y niños TEL
	Conferencia invitada	Descriptive analysis of the adverbial pair sólo-solamente in oral register in Mexican Spanish

Nota: Elaborado con base en la información de las páginas de Internet de cada programa. Los datos de la Maestría en Aprendizaje de "Producción académica", por Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro, s. f., recuperado el 29 de agosto de 2016, de http://psicologia.uaq.mx/index.php/programas/posgrado/malm/prodacadmalm; los datos de la Maestría en Lingüística, de "Estudiantes y egresados-generación 2013", por Facultad de Lenguas y Letras, Universidad Autónoma de Querétaro, (s. f.-a), recuperado el 6 de mayo de 2016, de http://fll.uaq.mx/index.php/est-egre/260-generacion-2013; los datos del Doctorado en Lingüística de "Productividad académica del Posgrado en Lingüística", por Posgrado en Lingüística, Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, s. f., recuperado el 1 de febrero de 2016, de http://fll.uaq.mx/ConveniosDocLing/Productos-academicos-Profesores-Estudiantes.pdf

[a] Las tres ponencias son coautorías entre estudiantes y profesores de la maestría. Las dos primeras son trabajos publicados por estudiantes de la generación 2014-2016, la que yo observé, la tercera es de una estudiante de una generación previa.

[b] Es una selección al azar de tesis elaboradas por estudiantes de la generación 2013-2015. Aún no hay trabajos registrados de la generación que yo observé, la 2015-2017.

[c] Los tres trabajos son coautorías entre estudiantes y profesores del doctorado. La primera ponencia es la única publicación registrada de una estudiante de la generación 2014-2018, la que yo observé; los otros dos trabajos son de estudiantes inscritas en la generación 2013-2017.

Como punto final debo hacer notar que los dos programas de posgrado de la Facultad de Lenguas y Letras guardan muchas similitudes: comparten la misma planta docente, los ejes de investigación son los mismos y el acompañamiento que se hace es muy similar. Las diferencias principales entre los programas son propias del cambio en el nivel educativo: más asignaturas en maestría y más exigencia en cuanto a publicaciones académicas en el doctorado.

Comparación entre los participantes. Únicamente Ana tiene formación en Lingüística a nivel licenciatura, pero fue su especialidad menor; Berenice, Carolina, Ernesto e Ilse estudiaron la disciplina como uno de los ejes de sus programas académicos de licenciatura, pues su formación inicial fue en Lengua y Literatura, y Fernanda y Gabriela estudiaron un aspecto aplicado muy específico de la disciplina. Solo Berenice se ve a sí misma como una maestra de español, el resto de los profesores (incluyendo a Ilse) tienen formación en Lingüística a nivel posgrado y se ven a sí mismos como lingüistas, enfocados en distintas especializaciones disciplinares. Los mismos seis profesores que se consideran lingüistas llegaron a esta disciplina sin haberlo planeado o sin saber que existía, la descubrieron y ahora sienten pasión y fascinación. Profesionalmente todos se han dedicado mayormente a la docencia y, salvo Berenice, todos tienen experiencia en investigación, aunque los profesores de posgrado son quienes tienen más experiencia en este sentido e incluso todos pertenecen al SIN (tabla 36).

Tabla 36

Perfil académico y profesional de los docentes que participaron en este estudio

Nombre	Asignatura observada	Formación académica			Condición laboral	Años docencia	Experiencia investigación
		Licenciatura	Maestría	Doctorado			
Ana	Lingüística	Letras Francesas y Lingüística Hispánica, Universidad Laval	Educación, especialidad: Lingüística aplicada, ITESM	Lingüística, UNAM (en curso, etapa final)	Tiempo completo	24	Sí
Berenice	Gramática	Lengua y Literatura Española, UNAM, y Ciencias de la Educación, CENEVAL	Docencia, especialidad: enseñanza de lenguas, UABC	-	Asignatura	35	No
Carolina	Morfosintaxis	Lengua y Literatura de Hispanoamérica, UABC	Lingüística Aplicada, UdG	Ciencias Sociales, COLEF (en curso, iniciando)	Asignatura	6	Sí (sólo las tesis)
Diana	Desarrollo Lingüístico	Comunicación Humana, UDLA	Lingüística, COLMEX	Lingüística, COLMEX	Tiempo completo	21	Sí (SNI)
Ernesto	Sintaxis	Lengua y Literatura Hispánica, UNAM	Lingüística Antropológica, ENAH	Lingüística teórica, UCSD	Tiempo completo	37	Sí (SNI)
Fernanda	Adquisición del lenguaje	Educación especial, UDLA	-	Lingüística, COLMEX	Tiempo completo	23	Sí (SNI)
Gabriela	Sociolingüística	Neurolingüística y Psicopedagogía, COLSUP	Lingüística, Universidad de Alberta	Lingüística, Universidad de Ohio	Tiempo completo	10	Sí (SNI)
Ilse[a]	-	Lengua y Literatura Hispánica, UNAM	Psicología Educativa, UAQ	Filología Española, UNED	Tiempo completo	30	Sí (SNI)

[a] Ilse es la coordinadora del Doctorado en Lingüística, y aunque también es docente de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, no la observé en ese rol.

Igual que descubrieron la Lingüística, todos los profesores que tienen experiencia en investigación descubrieron este quehacer (Berenice es la única que no tiene experiencia en investigación), se interesaron en ello y es una actividad que disfrutan. Berenice e Ilse declaran haber tenido vocación docente desde que seleccionaron su carrera profesional, el resto de los profesores descubrieron la docencia y ahora también es una actividad que les resulta gratificante. Berenice y Diana coinciden en que actualmente trabajan como profesoras en secundaria, los demás se dedican exclusivamente al nivel superior, aunque todos, excepto Ana, tuvieron experiencias previas con otros niveles educativos. Como podemos ver, hay bastantes similitudes entre los profesores, a excepción de Berenice, que es quien tiene la trayectoria profesional más diferente

Entre los estudiantes también hay similitudes y diferencias. Los inscritos en programas centrados en docencia tienen vocación para esta profesión, los de posgrado incluso ya tienen experiencia; quienes están inscritos en programas que forman especialistas ven la docencia como una opción laboral, en el caso de licenciatura, o como parte de sus actividades profesionales, vinculada con la investigación, en el caso de posgrado. Sobre los estudiantes destaca también que, en todos los grupos, tanto de licenciatura como de posgrado, hay estudiantes que escogieron su programa académico por verdadero interés y hay quienes entraron sin saber bien las razones, por falta de otras opciones o por cuestiones ajenas al ámbito académico o profesional.

La relación entre los estudiantes era cordial en todos los casos, se conocían y se apoyaban, a excepción del grupo de Morfosintaxis, de licenciatura, que como se anticipaba por la revisión documental realizada sobre las características del programa, cursaban semestres distintos, muchos no se conocían y tenían poca convivencia fuera de clase. La relación con los maestros era siempre respetuosa y había confianza, aunque con Ana, la maestra del curso de Lingüística en licenciatura, hubo un comienzo tenso. Los profesores de todos los grupos promovían la participación y los estudiantes solían responder, pero, de nueva cuenta hay una excepción: el grupo de Sociolingüística, en el que participaban menos.

Comparación entre los cursos observados. En cuanto al programa del curso, ninguna maestra de licenciatura siguió la versión institucional que recibió: Berenice y Carolina hicieron ajustes menores, mientras que Ana lo modificó por completo, pues consideraba que el enfoque y los temas no eran adecuados. En el caso de los profesores de

posgrado, todos tenían libertad de hacer sus programas y determinar los temas. La corriente teórica en la que se basaron en cada curso también fue definida por cada profesor. Ana no habló sobre su enfoque teórico, pero Berenice y Carolina sí, y ambas señalaron no tener una base teórica definida. Berenice se basó en la "Gramática tradicional" y Carolina partía del "consenso de la gramaticalidad". Los profesores de posgrado que hablaron de esta cuestión tenían una perspectiva más concreta: Ernesto optó por combinar las aproximaciones funcional y formal, mientras que Gabriela señaló que los estudios de variación parten de la Lingüística variacionista y que el estudio de variación de los diferentes niveles de la lengua parte de modelos teóricos distintos, aunque siempre basados en la Lingüística funcional.

Otra cuestión en la que difieren las asignaturas es en los propósitos definidos por cada profesor. En el caso de licenciatura, Berenice establece como finalidad que lo que estudien sea de utilidad para el futuro ejercicio docente de los estudiantes; en cambio, Ana y Carolina coinciden en que sus objetivos son facilitarle al estudiante los recursos que necesita para hacer análisis lingüísticos, de diferentes tipos, y que estos les sean útiles, ya sea para "ponderar la importancia del estudio de la lengua" (Ana) o para "aplicar lo aprendido en otras materias donde se requiera" (Carolina). En posgrado van más allá. Ernesto busca que los estudiantes adquieran conocimientos de las estructuras sintácticas básicas y que desarrollen la capacidad de argumentar, mientras que Gabriela busca con el curso que los estudiantes conozcan los temas fundamentales, se acerquen a la bibliografía especializada y elaboren una investigación original[22].

Asimismo, difieren las expectativas que tienen los profesores con respecto a las asignaturas que imparten. En licenciatura, Berenice tiene como meta que el estudiante entienda lo fundamental y asuma que debe seguir aprendiendo; Ana espera que adquieran conocimientos y habilidades para poder desempeñarse como profesionista, y Carolina pretende que aprendan a problematizar la disciplina. En el caso del posgrado, Ernesto busca que sus estudiantes sean capaces de reconocer formas y funciones, comprendan fenómenos abstractos y sean capaces de argumentar; mientras que Gabriela buscaba que los doctorandos manejaran los contenidos básicos y desarrollaran habilidades para el trabajo académico y la investigación. Como se ve, los propósitos y expectativas planteados por cada profesora difieren en cuanto al plazo en el que pueden ser alcanzados: corto, mediano o largo. Además,

[22] No se presentan los propósitos de curso ni las expectativas de Diana ni de Fernanda debido a que, como mencioné previamente, no me fue posible obtener los programas de los cursos y no toqué estos temas con las entrevistadas.

son diferentes porque no todos tienen como meta que adquieran conocimientos, algunos incluyen la expectativa de que los estudiantes adquieran habilidades o que tengan cambios de actitud que les permitan aprender y mejorar, como se ve en la tabla 37.

Tabla 37

Comparación de las expectativas que tienen sobre sus cursos los docentes que participaron en este estudio

Programa académico	Asignatura	Nombre del docente	Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Licenciatura en Docencia	Lingüística	Ana	-	Tener sensibilidad para mejorar, aunque no tengan todos los conocimientos de la materia	Tomar consciencia de sus realizaciones lingüísticas y de cómo interactúan con los otros
	Gramática	Berenice	Entender lo básico de la materia	-	Asumir que deben seguir preparándose
Licenciatura en Lengua y Literatura	Morfosintaxis	Carolina	-	Desarrollar capacidad para realizar análisis lingüístico	Desarrollar actitud crítica ante el análisis lingüístico
Maestría en Lingüística	Sintaxis	Ernesto	Comprender fenómenos abstractos	Reconocer formas y funciones Argumentar	-
Doctorado en Lingüística	Sociolingüística	Gabriela	Manejar los contenidos básicos	Adquirir habilidades académicas e investigativas	-

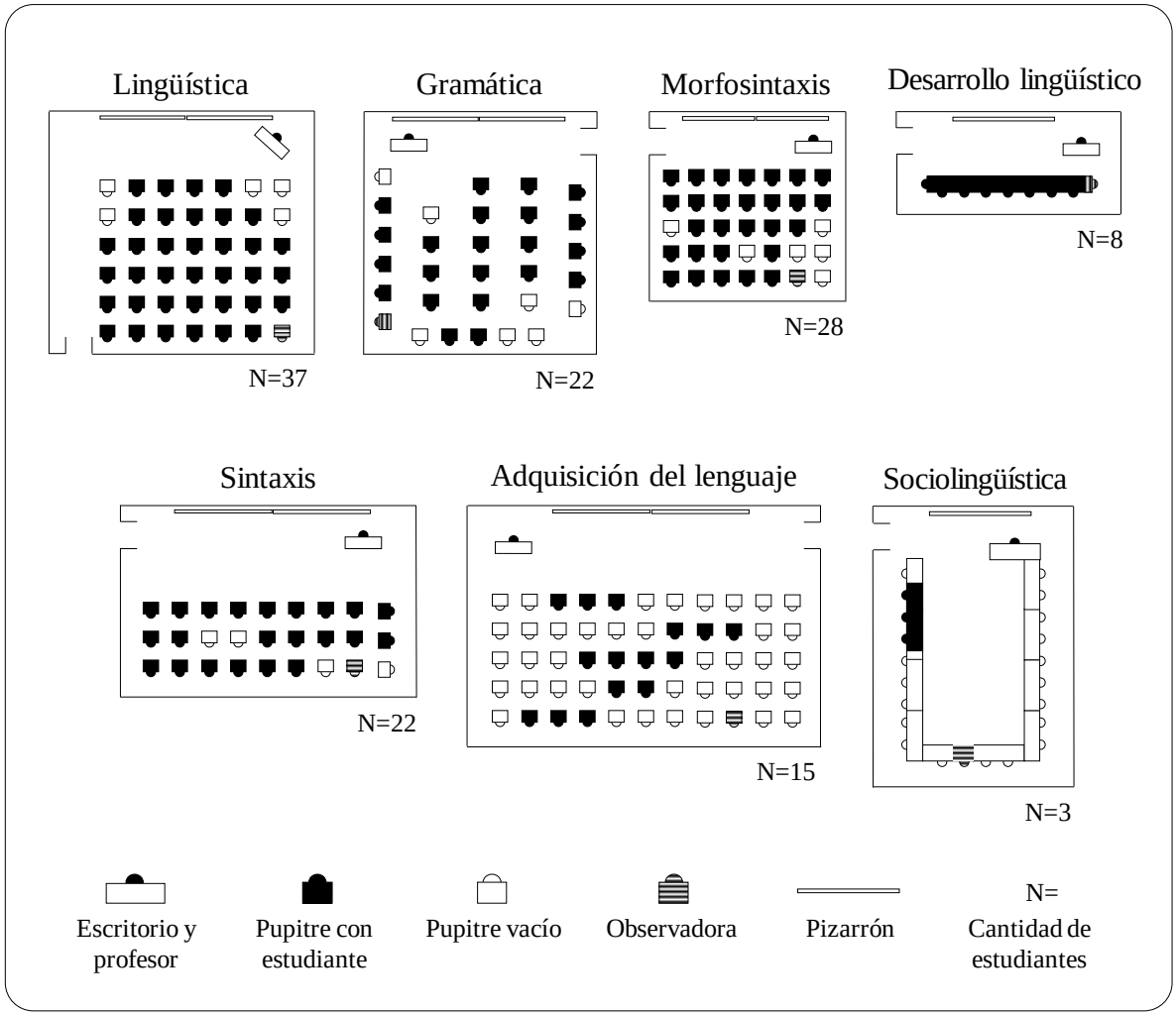
Nota: Elaborado con base en lo que señalaron en entrevista los docentes que participaron en este estudio.

He referido diversas cuestiones relacionadas con la planeación de los cursos, a continuación, señalaré cuestiones vinculadas con la dinámica de las clases. En primer lugar, destaco que la distribución del mobiliario en los espacios en los que se llevaban a cabo las sesiones eran mayormente tradicionales, con mesabancos acomodados en forma de auditorio (figura 15). Esto refleja no solo la disposición espacial, sino que es la descripción del escenario en el que se dan las rutinas que facilitan y regulan las acciones (Hamilton, 2000). Es decir, todos los cursos observados se caracterizan porque el proceso didáctico está centrado en la enseñanza del profesor, quien está al frente, a quien ven los estudiantes en todo momento y quien determina

quién y cuándo puede participar. La participación activa de los estudiantes es eventual, se da, en todos los cursos, cuando preguntan, comentan o pasan al pizarrón para resolver algún ejercicio. En algunos cursos se ve esta participación activa de manera más fuerte, por ejemplo, cuando los estudiantes pasan al frente para exponer un tema asignado (Sociolingüística), avances de sus trabajos (Adquisición del lenguaje) o los resultados de una actividad, ya sea asignada en equipo (Lingüística) o individualmente (Gramática y Desarrollo Lingüístico).

Figura 15

Representación gráfica del escenario de cada asignatura observada como parte de este estudio



Nota: Elaborado con base en las observaciones realizadas en cada asignatura, como parte de las técnicas de recolección de datos. Esta figura modela el escenario más frecuente de cada curso, no contempla las ocasiones excepcionales en las que se dio alguna clase en un salón distinto o cuando, en pocas ocasiones, el mobiliario se acomodó de manera diferente, por ejemplo, para que los estudiantes trabajaran en equipo.

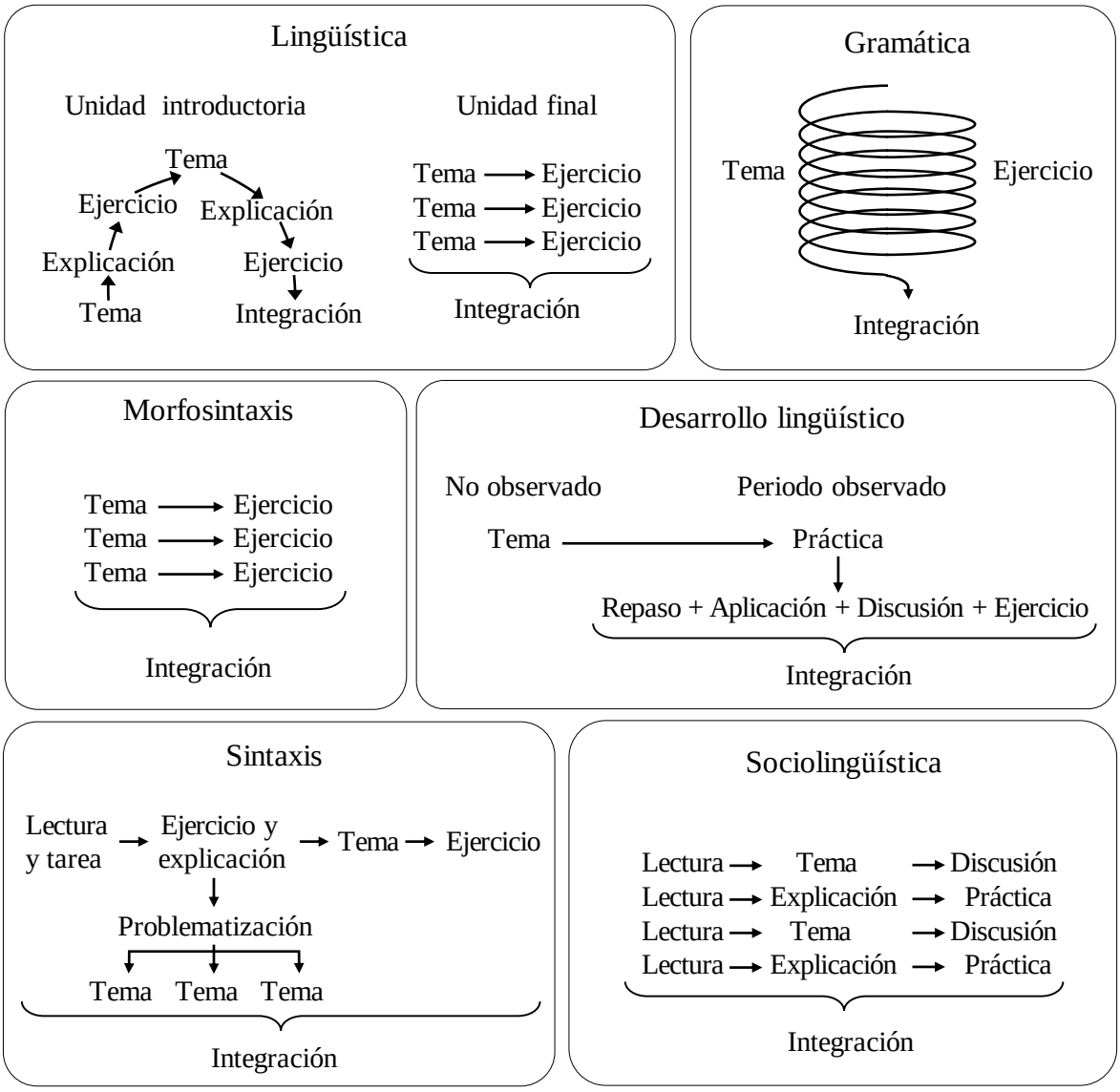
La disposición del espacio físico cambió únicamente cuando los profesores promovieron trabajo en equipo, lo cual requería que se movieran los mesabancos para que los estudiantes se vieran directamente y trabajaran juntos. Esto ocurrió en los cursos de Lingüística y Gramática, a nivel licenciatura, y en Desarrollo lingüístico, en posgrado. En Sociolingüística se dio el caso de que Gabriela fue quien abandonó su lugar, al frente del salón, para acercarse a los estudiantes y trabajar con ellos, en una actividad que tenía como propósito que se familiarizaran con un *software* especializado. En Sintaxis y en Adquisición del lenguaje no se promovieron actividades de trabajo en equipo durante el periodo de observación.

En términos generales era poca la interacción entre los estudiantes durante las sesiones de clase, pues cuando hablaban se dirigían hacia los profesores, a excepción de lo ocurrido en las actividades colaborativas que referí previamente. También se dieron casos en los que los estudiantes hablaban entre sí, durante el desarrollo de actividades en las que los propios estudiantes exponían un tema o realizaban ejercicios en el pizarrón, y la interacción se daba para complementar ideas que los compañeros señalaban o para responder preguntas que formulaban, aunque no se dirigían a ellos sino a los profesores. Esto se dio sobre todo en Gramática, pero también hubo casos en Desarrollo lingüístico y en Sintaxis.

Con relación a la organización de los cursos, todos los profesores hicieron una recuperación inicial: en Gramática y Morfosintaxis, de licenciatura, se hizo sobre los temas de asignaturas previas; en el caso de los cursos que no tenían materias previas (Lingüística, de licenciatura, y Sociolingüística, de posgrado), se hizo una introducción general sobre la especialización disciplinar, para que sirviera como punto de partida, y en Sintaxis, de posgrado, se dedicaron las primeras semanas a ver temas más generales, para nivelar el conocimiento de los estudiantes. Después de estas revisiones iniciales, los profesores organizaron los temas del curso de manera lógica: según los niveles de lengua, en el caso de Lingüística, y según la complejidad y progresión de los temas, en el caso de las otras asignaturas. Aunque hay aspectos similares en la dinámica de las clases, en general se identificó un patrón diferente en cada asignatura, según los estilos particulares de cada profesor. En la figura 16 presento esquemas de la dinámica de cada curso y ahí destaca que, pese a las diferencias, hay dos similitudes importantes: todos incluyen tanto aspectos teóricos o conceptuales como ejercicios o práctica de algún tipo; asimismo, en todos los cursos hay actividades de cierre que son integradoras.

Figura 16

Representación gráfica de la dinámica de cada asignatura observada como parte de este estudio



Nota: Elaborado con base en las observaciones realizadas en cada asignatura, como parte de las técnicas de recolección de datos. Esta figura modela la dinámica de clase ejecutada por cada docente y no el papel de los estudiantes. "Tema" representa el abordaje de teorías o conceptos vinculados con la asignatura, sin distinción de las estrategias concretas empleadas por cada profesor; "ejercicio" es igualmente un genérico para referir actividades asignadas a los estudiantes, y "lectura" únicamente se señala en los cursos en los que los profesores asignaron lecturas de manera recurrente. Para tener más detalles sobre la dinámica de cada asignatura pueden consultarse las secciones *Descripción de la asignatura* en los apartados de cada una de las asignaturas, en este mismo capítulo.

Una coincidencia más de los cursos tiene que ver con algunas actividades didácticas que llevan a cabo todos los profesores: exposiciones por parte de los docentes, discusiones grupales y asignación de ejercicios o actividades prácticas (tabla 38). Aunado a esto, en todas las asignaturas los profesores hicieron uso de los pizarrones como recurso didáctico. En posgrado todos los profesores usaron el proyector, Diana recurrió también a la proyección de videos en una televisión disponible en el salón, y en tres asignaturas se recurrió a materiales impresos que los docentes llevaban para los estudiantes: Gramática, Desarrollo Lingüístico y Sociolingüística.

Tabla 38

Actividades didácticas realizadas durante el periodo observado en cada asignatura que formó parte de este estudio

Programa académico	Asignatura	Tarea		Actividades realizadas en el salón			
		Lectura asignada	Actividad vinculada a lectura	Exposición docente	Dictado	Discusión grupal	Ejercicios
Licenciatura en Docencia	Lingüística	*	-	✓	✓	✓	✓
	Gramática	-	-	✓	✓	✓	✓
Licenciatura en Lengua y Literatura	Morfosintaxis	*	✓	✓	✓	✓	✓
Maestría en Aprendizaje	Desarrollo lingüístico	-	-	✓	-	✓	✓
Maestría en Lingüística	Sintaxis	✓	-	✓	-	✓	✓
	Adquisición del lenguaje	✓	✓	✓	-	✓	✓
Doctorado en Lingüística	Sociolingüística	✓	✓	✓	-	✓	✓

Nota: Elaborado con base en las observaciones realizadas en cada asignatura, como parte de las técnicas de recolección de datos. La palomita (✓) representa una práctica sistemática o muy frecuente; el asterisco (*) señala prácticas que, aunque sí ocurrieron, se dieron una sola vez o muy pocas veces, y el guion (-) representa que una práctica no ocurrió.

En Gramática no se asignaron lecturas, aunque los estudiantes sí consultaron textos en clase para resolver actividades específicas. En Morfosintaxis únicamente se asignó una lectura para que los estudiantes la leyeran de tarea y elaboraran un resumen en sus cuadernos; fuera de esta actividad, el texto base del curso era consultado y usado por la profesora para dictar los temas, y los estudiantes no tenían acceso a él directamente. En Lingüística, en cambio, se asignó una antología a los estudiantes, aunque fueron muy pocas las lecturas asignadas. Ni en Lingüística ni en Morfosintaxis se discutieron en el salón las lecturas que hicieron de tarea los estudiantes y en los tres cursos de licenciatura las principales fuentes de información de los estudiantes eran los apuntes que les dictaban las profesoras. El caso de posgrado fue diferente. En las asignaturas de la Facultad de Lenguas y Letras se asignaron, explicaron y discutieron lecturas semanales, y en la asignatura de la Maestría en Aprendizaje no hubo lecturas asignadas en el periodo de observación, pero sí las hubo en la parte del curso no observada, lo que puedo afirmar porque se recurría a un texto particular para que sirviera como base para los repasos y ejercicios que realizaban. En Adquisición del lenguaje y en Sociolingüística las profesoras solicitaron a los estudiantes algún tipo de producto derivado de las lecturas que realizaron.

Él último aspecto a resaltar es que para evaluar los aprendizajes de los estudiantes los profesores emplearon diferentes estrategias (tabla 39), aunque la mayor cantidad de profesores recurrieron a los exámenes. Destaca, además, que únicamente en tres asignaturas se solicitaron trabajos escritos: en Lingüística, de licenciatura, fue un ensayo, y en Adquisición del lenguaje y Sociolingüística, de posgrado, fueron reportes de investigación.

Tabla 39

Estrategias para evaluar los aprendizajes durante el periodo observado en cada asignatura que formó parte de este estudio

Programa académico	Asignatura	Examen	Exposición / presentación del estudiante	Ensayo	Reporte de investigación
Licenciatura en Docencia	Lingüística	✓	-	✓	-
	Gramática	✓	✓	-	-
Licenciatura en Lengua y Literatura	Morfosintaxis	✓	-	-	-
Maestría en Aprendizaje	Desarrollo lingüístico	✓	✓	-	-
Maestría en Lingüística	Sintaxis	✓	-	-	-
	Adquisición del lenguaje	-	✓	-	✓
Doctorado en Lingüística	Sociolingüística	-	✓	-	✓

Nota: Elaborado con base en las observaciones realizadas en cada asignatura, como parte de las técnicas de recolección de datos. La palomita (✓) representa una práctica sistemática o muy frecuente, y el guion (-) una que no ocurrió.

Aquí concluyo la descripción y comparación de las facultades, programas académicos y asignaturas que formaron parte de este estudio. En el siguiente capítulo presento el apartado interpretativo de los resultados de esta investigación.

Capítulo 6. Interpretación y discusión de los resultados

Después de haber presentado la descripción de los escenarios que formaron parte de este estudio y, con ello, de haber situado a los participantes en su contexto, es posible dar un paso más en el camino de alcanzar los objetivos en los que se basa este estudio. En este capítulo presento los datos recolectados, su descripción, análisis y discusión con base en la teoría. He optado por organizarlos con base en preguntas analíticas, que son orientadoras y me permiten profundizar en los temas con una perspectiva flexible y abierta; es decir, es menos sistemática y más interpretativa, así que, aunque respondo a todas las preguntas de investigación, no lo hago de manera lineal, sino con un relato etnográfico construido temáticamente y a partir de los datos más representativos de los recolectados en el trabajo de campo. Asimismo, con esta estructura me es posible plantear posibles líneas de investigación y nuevas preguntas derivadas de los datos, con lo que puede ser posible enriquecer la discusión sobre los temas que aquí abordo.

Son cinco las preguntas analíticas con las que está estructurado este capítulo. (1) ¿Qué es la Lingüística? Para responderla abordo lo que los participantes consideran que es su objeto de estudio, sus características como disciplina y el perfil de los especialistas encargados de su estudio, además de que presento un análisis de su código de conocimiento y su código de conocedor. (2) ¿Cuáles son las prácticas de literacidad y de alfabetización vinculadas con Lingüística? En este apartado describo las prácticas de los profesores en sus roles de investigadores y docentes, también las prácticas en las que participan los estudiantes de licenciatura y de posgrado, y la forma en la que los profesores y los estudiantes han aprendido a leer y a escribir en la disciplina. (3) ¿Cuáles son las identidades de los estudiantes? A manera de respuesta, primero describo las identidades que tienen y que construyen los estudiantes con su participación en las actividades académicas de cada programa, y después profundizo sobre cómo son formados en relación con dos identidades concretas: la de docentes y la de investigadores. (4) ¿Cómo se enseña Lingüística en las asignaturas de licenciatura y posgrado? Con relación a esta pregunta describo actividades didácticas que observé en las aulas, organizadas en dos tipos: las prácticas que contribuyen a la adquisición de conocimientos teóricos o conceptuales, y las prácticas mediante las cuales se aplican esos conocimientos. Aunado a esto, describo los recursos necesarios para

participar en esas prácticas, ya sea que los estudiantes los tengan o no, y también señalo cuál es el tipo de conocimiento que privilegia cada uno de los docentes al impartir sus clases. Finalmente, (5) ¿Es posible llevar a las aulas las prácticas de la Lingüística para fomentar alfabetización académica y disciplinar? Como parte de esta pregunta incluyo cuestiones sobre dos aspectos distintos. Primero hablo sobre la alfabetización básica y académica, para discutir quién es el especialista encargado, en términos ideales, de enseñar lectura y escritura, por ejemplo, en las clases de español; en segundo lugar, me centro en lo disciplinar, en cuáles son las prácticas esenciales de la Lingüística y si es posible llevarlas a las aulas para lograr que los estudiantes tengan conocimientos profundos de la disciplina.

¿Qué es la Lingüística?

En este primer apartado presento elementos que contribuyen a la comprensión de qué características tiene la Lingüística. Incluyo las explicaciones que dan los participantes sobre cuál es su objeto de estudio, el tipo de organización del conocimiento que tiene y las características de sus especializaciones disciplinares. Posteriormente, expongo un caso que destacó entre los resultados, el cual observé en los estudiantes de la Lic. en Docencia: había una confusión entre Gramática y Lingüística, derivada de la falta de relación que encontraban entre las asignaturas que habían cursado. Esta situación es relevante porque refuerza el tema de las especializaciones disciplinares. Enseguida retomo la perspectiva general para exponer las explicaciones que los lingüistas dan sobre su ejercicio profesional a las personas que desconocen esta disciplina, también lo que señalan con relación a la relevancia de su disciplina y los atributos que, desde su percepción, permiten establecer que alguien es un lingüista. Como punto final, interpreto las posturas de los profesores desde la mirada de la Teoría de Códigos de Legitimación (TCL), a manera de síntesis de los diferentes aspectos retomados.

"Dios es la Lingüística, está clarísimo": El objeto de estudio de la disciplina. Como parte de las entrevistas a los profesores (a excepción de Diana) pregunté cuál el objeto de estudio de la Lingüística. Para responder todos hicieron un esfuerzo por sintetizar, resaltar lo que consideraban fundamental y simplificar. En la tabla 40 aparecen las respuestas de cinco profesoras. Ahí se puede ver que en sus explicaciones destacan las nociones de lenguaje y lengua, tal como se hace en la teoría y vimos en capítulos previos (Butragueño, 2014),

aunque Gabriela especificó que "es toda una discusión" precisar si la Lingüística estudia una u otra. También resalta que sus perspectivas son abarcadoras e involucran una gran cantidad de conocimientos, incluso cuando buscaban acotar, algo que pudimos anticipar por la revisión teórica (Parodi, 2008c). Igualmente, destaca que hubo quien se dejó llevar por sus intereses, como Carolina, quien precisó que su definición era más bien de Pragmática y no de Lingüística; no obstante, dijo que, como lingüista, el uso es lo que a ella más le interesa. Fernanda optó por definir la Lingüística teórica y no la aplicada, en la que se especializa, para enfatizar que hay distinciones. En síntesis, desde el punto de vista de estas cinco participantes, la Lingüística estudia el lenguaje o la lengua, pero no en general, sino en función de su relación con el ser humano, desde diferentes perspectivas y a distintos niveles.

Tabla 40

Objeto de estudio de la Lingüística, según cinco de las docentes que participaron en este estudio

Participante	¿Cuál es el objeto de estudio de la Lingüística?
Ana	Hay tres grandes objetos de estudio: 1. Estudia los elementos que conforman una lengua dada, en tanto que un sistema. Hacer la descripción de tales elementos. 2. El estudio sobre los factores inherentes al sistema. La Lingüística pretende dar respuesta a la pregunta de ¿qué tanto la forma determina la función o la función a la forma? Eso yo creo que es uno de los objetos de estudio más complicados para lograr de la Lingüística. 3. El componente humano. La Lingüística pretende estudiar el factor cognitivo, social, cultural y psicológico que permite tanto la producción como la decodificación y recepción de un evento lingüístico, sea cual sea cual fuere.
Carolina	El uso de la lengua.
Fernanda	El trabajo del lingüista teórico es estudiar forma y función de la lengua, desde diferentes perspectivas.
Gabriela	Es el estudio del lenguaje, desde diferentes perspectivas.
Ilse	El gran objetivo de la Lingüística no el lenguaje en sí, sino ese lenguaje y su vinculación con lo que es ser humano.

Nota: Elaborado con base en lo que señalaron en entrevista cinco de las profesoras que participaron en este estudio: Ana, ent. 1, t. 52; Berenice, ent. 1, t. 86; Gabriela, ent. 2, t. 2; Fernanda, ent. 1, t. 24, e Ilse, ent. 1, t. 36.

Como se puede ver, no hay una noción que sea común del todo; en cambio, las explicaciones que da cada profesora dependen de su formación, de la especialización disciplinar en la que se desenvuelven y de sus líneas de investigación. A diferencia de ellas, Berenice no tiene una identidad disciplinar como lingüista, así que lo que definió fue el objeto de estudio de la asignatura que imparte, la Gramática, y lo hizo de la siguiente forma:

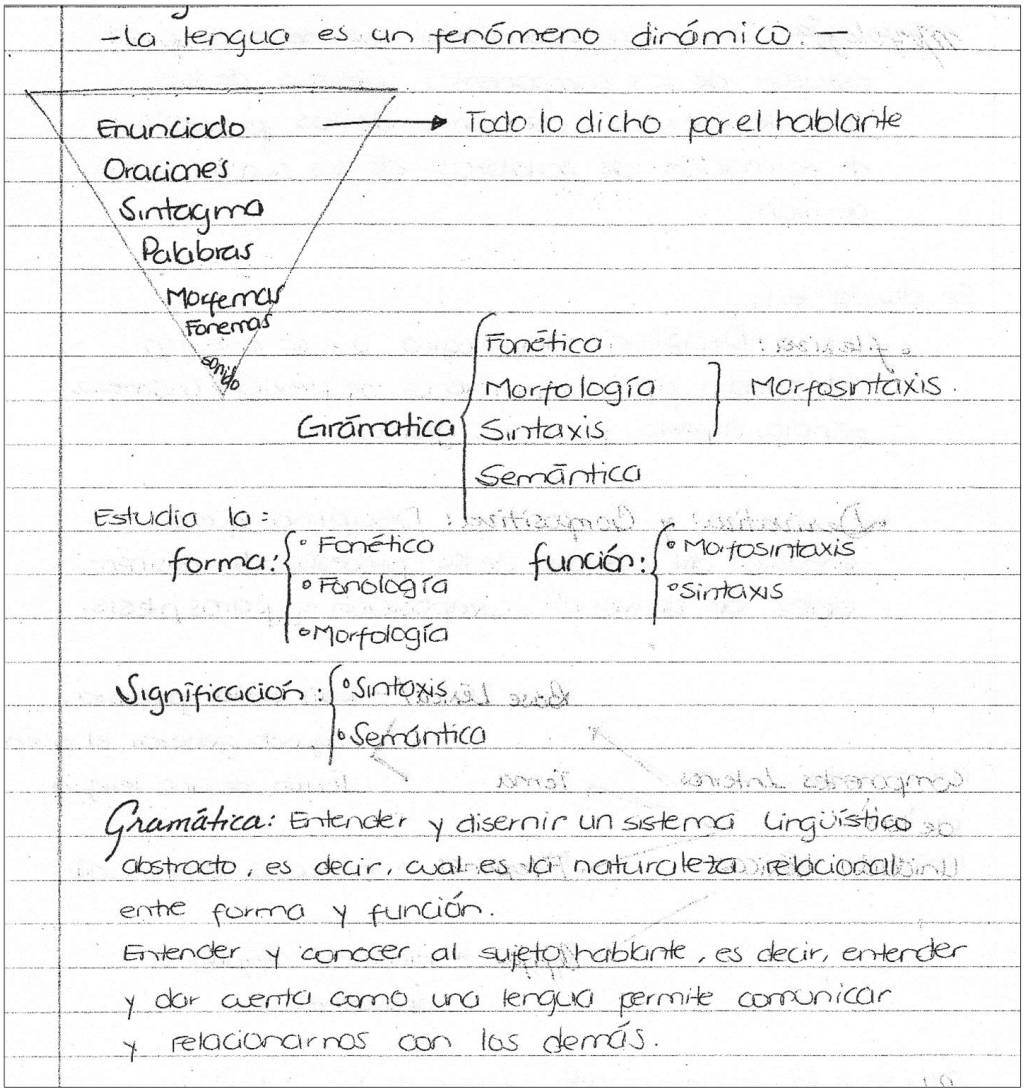
> Estudia básicamente dos aspectos, que es la forma de las palabras, la Morfología, y la manera cómo se relacionan las palabras dentro de un enunciado, la Sintaxis. Básicamente estudia la Morfología y la Sintaxis del español (Berenice, ent. 1, t. 139).

Ésta no fue solo la manera en la que me explicó a mí qué es la Gramática, es también lo que comentó a sus estudiantes en clase y lo que ellos aprendieron. Esto lo constaté al observar las clases de Berenice y también en una sesión de la asignatura de Ana, pues ambas le daban clases al mismo grupo. Ana les preguntó a sus estudiantes qué es la Gramática, ellos dijeron lo que Berenice les había enseñado en el curso de Gramática española I: "es el estudio de la forma y función… la Morfosintaxis". Ana señaló que esa óptica era problemática, porque implicaría que la forma y la función se estudian de manera separada, cuando en realidad no es así. Para que tuvieran una noción más precisa sobre qué es la Gramática, les dictó y explicó sus principales objetos de estudio, también señaló cuáles son las especializaciones disciplinares de la Lingüística que la conforman (figura 17). Ana también habló de la forma, aunque sumó la relación que hay entre la lengua y su uso social, una postura más compleja de esta especialización disciplinar[23] de la que señaló Berenice.

[23] Ante el conflicto epistemológico sobre cómo denominar las subáreas de la Lingüística, he optado por retomar la dominación de *especialización disciplinar*, que utiliza Gee (2010), precisamente para referirse a los cuerpos de conocimiento y las áreas de investigación dentro de una disciplina.

Figura 17

Apuntes sobre qué es la Gramática que tomó una estudiante inscrita en el curso de Lingüística



Nota: Recuperado de los apuntes de la sesión del 7 de noviembre 2014 del curso de Lingüística, de la Lic. en Docencia, facilitados por una estudiante inscrita en el curso.

A excepción de Berenice, quien concibe su área de especialización disciplinar como dominantemente formal y normativa, todos los demás profesores relacionan Lingüística, o sus especializaciones disciplinares particulares, tanto con la forma como con la función, la descripción y el uso, la teoría y la aplicación. Esto, de nueva cuenta, permite ver lo compleja que es esta disciplina y lo mucho que abarca, como habíamos visto que señalaba Parodi (2008c). Para abonar a esta complejidad me parece pertinente presentar las explicaciones que

me dio Ernesto sobre la Lingüística. Su aportación es interesante debido a que refuerza la idea de pasión y amor que él y otros de los participantes señalaron tener por la disciplina (como mencioné en el capítulo anterior). Él habló del potencial de la Lingüística, en el sentido del estudio de la forma y de la función, como se ve en la tabla 41, y aunque lo que he clasificado como vinculado al enfoque aplicado parece centrarse en la historia y la cultura, en realidad permite ver el enorme potencial de la disciplina en cuanto al estudio de los factores humanos.

Tabla 41

Qué es la Lingüística, según Ernesto

Enfoque	Explicación
Teórico	Lo más importante de los lingüistas es que son dioses. ¡No te rías!, es en serio. A un lingüista, si está bien formado, a un lingüista le entregas un caos y él te regresa un orden. Eso es Dios. O sea, Dios es la Lingüística, está clarísimo
Aplicado	Esa es la otra parte bellísima de la lengua. Que es la liga de la visión del mundo con la cultura y está arraigada en un sistema. Entonces ver la lengua es ver la cultura, es ver la tradición, es ver la herencia. Y entonces se te empieza a aparecer todo el mundo. En una partícula pequeña de pronto puede suceder que te aparezca la historia de toda una civilización

Nota: Elaborado con base en lo que señaló Ernesto, el profesor de Sintaxis de la Maestría en Lingüística, en la ent. 1, tt. 22 y 116.

"Hay enfoques diferentes, como en una ciencia movible": Relación entre las especializaciones disciplinares y la estructura de conocimiento de la Lingüística. La respuesta que dio Fernanda a la pregunta de cuál es el objeto de estudio de la Lingüística, me resultó reveladora: "¿De la Lingüística o de mi Lingüística?". Con esa respuesta podemos ver que hay, desde su punto de vista, al menos dos tipos de Lingüística diferentes, lo que refuerza la idea de que esta disciplina tiene una estructura horizontal de conocimiento (Bernstein, 1999; Martin et al., 2010; Maton y Muller, 2008; Wignell, 2008), en la que hay diferentes discursos que se acumulan.

En el capítulo anterior señalé las perspectivas teóricas en las que se basó cada profesor para diseñar su curso, y por las diferencias pudimos corroborar que de la Lingüística se desprenden diversas corrientes teóricas. Algunas de ellas son más específicas y tienen mayor fundamentación, como la formal y la funcional, que señalaron Ernesto y Gabriela, y describí

en el marco teórico (Cabré y Lorente, 2005; Halliday, 2001); mientras que otras son más generales y carecen de un sustento explícito, como la "Gramática tradicional" o el "consenso de la gramaticalidad", que mencionaron Berenice y Carolina. Estas diferentes corrientes teóricas ciertamente constituyen los distintos discursos que integran esta disciplina y la hacen ser horizontal, pero no son los únicos tipos de discurso de la Lingüística.

Como parte de la respuesta que ofreció Ilse para describir el objeto de estudio de la disciplina señaló que de la indagación del "lenguaje y sus implicaciones con todas las posibilidades de acción del ser humano […] se abren muchas disciplinas y muchas líneas". La horizontalidad de la disciplina también se explica al identificar las diferencias de esas "muchas disciplinas" que menciona Ilse. Los recursos necesarios para participar en cada especialización disciplinar son distintos, las prácticas que se llevan a cabo en cada una son también diferentes (más adelante hablaré sobre las particularidades de las prácticas) y cada área conlleva dificultades y valoraciones particulares. Por ejemplo, podemos hablar de la distinción entre Lingüística teórica y aplicada, perspectivas que no tienen el mismo estatus, según consideran Fernández Pérez (1986) y Sánchez Morillas (2014). En este sentido, Diana comentó que la Lingüística aplicada, en la que ella se especializa, es considerada de menor valor:

> Todo lo que es Lingüística aplicada es como de segunda categoría […] A ellos les gusta hacer Lingüística teórica, que está padrísimo, pero lo que trabajamos nosotros es mucho más aplicado. Siempre es como no tan bien visto, a mí eso no importa, la verdad. Pero así, en los congresos de Lingüística siempre: (habla con tono de desprecio) "¡ay!, ¿trabajas escritura?, ¡ah!". Como si fuera fácil. Yo creo que es por lo menos igual de difícil que la Lingüística teórica, pero no tiene alto prestigio para nada (Diana, ent. 1, t. 7).

Ernesto, especialista en Lingüística teórica, dio su opinión con relación al porqué de esta desvalorización hacia la Lingüística aplicada: "Hay mucha gente que hace Lingüística aplicada ¡chafa!, súper chafa. No entienden nada, entonces están inventándose cosas, pero no entienden cuál es el fenómeno subyacente a efectos de organización gramatical". En cambio, Fernanda, quien se especializa en Lingüística aplicada, ve la debilidad de la Lingüística teórica. Ella dice: "No comulgo para nada con los modelos sintácticos, siento que les falta todo, y más cuando estás en el mundo aplicado […]. Para mí la Lingüística no es la Lingüística formal, aunque se han apropiado de ese título". A pesar de su opinión, Fernanda

reconoce que sí necesita tener información sobre la estructura de la lengua al hacer investigación aplicada, justamente para que no ocurra lo que critica Ernesto. Los temas de investigación de Fernanda son adquisición, desarrollo y trastornos del lenguaje, y ella comenta que muchos de quienes trabajan estas mismas temáticas omiten la parte teórica; no obstante, a ella sí le parece importante, pues así refuerza sus hallazgos y sus argumentos. Como desde hace años no hace Lingüística teórica, Fernanda trabaja con especialistas teóricos que contribuyan con sus proyectos aplicados.

Además del valor que se otorga a cada área de la Lingüística, también se considera que sus diferentes especializaciones disciplinares tienen grados de dificultad diferentes. Ana y Gabriela coinciden en que a los estudiantes les resulta particularmente difícil la Fonética, aunque para ellas, personalmente, no resulte complicada. Ana considera que la Fonética es difícil "porque lleva Anatomía, Física, Acústica, Matemáticas, más la terminología lingüística, entonces les rebasa esa información". Estudiantes de los dos programas de licenciatura y de la Maestría en Lingüística coincidieron en que Fonética es difícil, aunque reconocen que les gusta y les parece interesante.

A pesar de que en el caso de Fonética las opiniones coinciden, en otros no es así. Ernesto considera que la Sintaxis es muy abstracta, por lo que "no es fácil, entonces [los estudiantes] se atoran con mucha facilidad"; en cambio, Berenice tiene una opinión opuesta sobre la Gramática, una especialización disciplinar que incluye los temas propios de Sintaxis, entre otras áreas:

> es una disciplina fácil, no es ninguna complicación ni algo que exija, ¡uy!, las grandes capacidades intelectuales de abstracción o, no sé, como la Química orgánica o la Física cuántica, no sé. Es una materia fácil y cuando uno le entiende a la dinámica y se apropia de los términos, de la terminología básica, pues prácticamente ya estamos del otro lado (Berenice, ent. 3, t. 31).

Más adelante presentaré ejemplos del tipo de ejercicios que asignan tanto Berenice como Ernesto. Esto nos permitirá identificar la mirada con la que cada uno aborda los temas de la disciplina y así será posible situar sus perspectivas sobre la complejidad de sus especializaciones disciplinares. De momento adelanto que Berenice tiene un interés particular por la didáctica y los aspectos descriptivos y normativos de la lengua; mientras que Ernesto tiene un acercamiento más abstracto, analítico y complejo de la disciplina.

De qué depende la valoración y el juicio sobre la dificultad de cada especialización disciplinar, es algo que valdría la pena indagar más a fondo, tanto entre estudiantes como entre profesores.

Entonces, la lingüística es una disciplina con estructura horizontal de conocimiento, pero además, tiene una gramática fuerte, según la terminología de Bernstein (1999). Esto implica que en sus discursos hay reglas que permiten establecer la validez del conocimiento; es decir, no son intuitivos o absolutamente interpretativos, como sí podrían ser otras áreas de conocimiento. No obstante, no sería correcto afirmar que todas las especializaciones disciplinares de la Lingüística tienen una integración de conocimientos (algo característico de las ciencias), dado que ciertas especializaciones disciplinares y modelos analíticos se perciban más cercanos a las Humanidades o las Ciencias Sociales, lo que significa que tienen una estructura de conocimiento con gramática débil (Bernstein, 1999). Los estudiantes de la Maestría en Lingüística son quienes dan más argumentos para justificar esta afirmación. Desde su punto de vista, aunque se considere socialmente que un lingüista no es un científico y que esta es una disciplina blanda, la realidad es que la "Lingüística engloba muchas cosas, entonces como que hay partes que son ciencias duras y hay partes que es Ciencias Sociales". Esto se debe a que "la lengua es como un organismo vivo, se podría decir, entonces es como en Biología, cuando se estudian organismos se pueden clasificar y describir en forma objetiva, pero también se puede mirar de forma subjetiva".

Como vimos previamente, hay especializaciones disciplinares que se consideran teóricamente más sólidas y con mayor sustento que otras, y la disciplina en su conjunto puede ser considerada o no como una ciencia dura. Los estudiantes hacen juicios sobre esto a partir de su propia experiencia como aprendices de distintos campos disciplinares. Por ejemplo, el juicio de los estudiantes de la Maestría en Lingüística se basa en su formación previa, pues como mencioné antes (tabla 29, en el capítulo 5), en el grupo hay licenciados en Psicología, Letras, Comunicación, entre otras carreras. Podemos ver sus opiniones en el siguiente diálogo:

- Estudiante 1: Como una ciencia dura, [la Lingüística] sí es dura […].
- Estudiante 2: No, no, no. Para mí no es una ciencia dura. Soy lingüista y no puedo decir que sea tan comprobable como una Matemática […]
- Estudiante 1: Sí, yo sí la siento muy cercana a las ciencias puras. Porque, bueno, estudié Psicología Clínica y ahí […] hay miles de teorías muy abstractas que no

> están sustentadas realmente en mucho. Entonces cuando vine aquí me impresioné, porque la lengua tiene características que son totalmente repetibles, o sea, hay varios patrones, hay cuestiones regulares, hay cuestiones totalmente predecibles, argumentos, material empírico, que para mí le dan todo el carácter de una ciencia dura, aunque siempre va a haber este costado subjetivo que, pues es el hablante (ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 186).

Los estudiantes de la Lic. en Lengua y Literatura también hacen juicios con base en su experiencia como aprendices y no con criterios epistemológicos ni tomando en cuenta los criterios con los que la propia disciplina determina qué es conocimiento válido, algo que sí se hace teóricamente, por ejemplo, en la propuesta de Bernstein (1999). Los estudiantes ven como rigurosa la Lingüística, en comparación con la literatura, y consideran que la Lingüística es algo exacto y fijo, determinado por los libros:

- Estudiante 1: Las clases de Lingüística son más objetivas, es más científico el asunto, y ahí sí no te puedes equivocar. Nada de que: "¡No!, según mi interpretación". Nada de eso…
- Estudiante 2: Sí. Literatura igual y te da como esa oportunidad de… Se va a escuchar feo, pero de que, si no sabes, pues te puedes aventar tu rollo y pegas, puede que pegues, pero si le avientas tu rollo a una maestra de Lingüística se va a quedar: "¡No!, eso no es del libro" […]
- Estudiante 3: [Lingüística] es una ciencia más exacta (ent. estudiantes Morfosintaxis, t. 198).

Sobre los discursos y las especializaciones disciplinares de Lingüística hay una cuestión que destaca. Ana comentó que "la Lingüística tiene muchos vericuetos, tiene muchas salidas", algo que ya hemos podido ver. En relación con esto, Ernesto opina que los estudiantes de posgrado tienen que tener conocimientos suficientes de las diferentes especializaciones disciplinares de la Lingüística, al menos de las que ellos enseñan en el eje común (Fonología, Morfología, Sintaxis y Semántica), para ser "capaces de enfrentar cualquier problema [de investigación], es decir, por lo menos reconocerlo". Fernanda considera que los estudiantes deben ser capaces de discriminar los fenómenos, aunque no es necesario que dominen todas las áreas o que sean capaces de hacer análisis profundos de todos los tipos. Los estudiantes de la Maestría en Lingüística coinciden en que es necesario

para ellos saber de todo, porque un ámbito permea a otro y la misma noción puede aparecer en Sintaxis, en Fonética o en otra área. Una estudiante explica esta necesidad partiendo de su concepción de la Lingüística como disciplina:

> Que hayamos aplicado la lengua en estos campos de estudio, es puramente teórico. La lengua es un sistema y lo estás dividiendo en sistemas y ramos para analizarlo, pero está conformado por una clase global [...]. Esas segmentaciones son precisamente para estudiarlo, pero está totalmente permeado en el otro, pero se conforma para ir subiendo por niveles. Entonces sí necesitan a fuerzas uno del otro (ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 218).

Como hemos podido ver, lo relevante de esta disciplina es que lo ideal es tener conocimientos, al menos a nivel básico, sobre esa variedad de "salidas" que mencionó Ana, y no limitarse a estudiar a fondo solo una especialización disciplinar. Además de esto, en la Lingüística no basta con saber al menos lo básico de las principales especializaciones disciplinares, igualmente es conveniente conocer la terminología de las diferentes corrientes teóricas que se vinculan con una misma especialización disciplinar, y, preferentemente, también sus diferentes modelos de análisis. Para lograr esto, Ernesto, en clase, enseñó diversos modelos analíticos, para que los estudiantes pudieran verlos y conocerlos. Además, tanto él como Carolina solían mencionar en clase los diferentes términos que recibía un mismo fenómeno, para que los estudiantes fueran capaces de reconocerlos, aunque también especificaban de qué manera los llamarían ellos. La selección que hacían los profesores de la terminología y los modelos dominantes obedecía a factores diversos y no necesariamente académicos; por ejemplo, Carolina seleccionaba "los términos que son más difundidos en la Gramática" y el modelo analítico de las oraciones lo escogió con una perspectiva más subjetiva: "porque es el que más se me facilita a mí". Algo similar hizo Berenice. Ella usaba en clase la nomenclatura de los verbos propuesta por Andrés Bello y su motivación era personal, referida a su formación escolar y no a su formación disciplinar: "yo no entiendo bien la nomenclatura de la RAE […]. Y yo aprendí la nomenclatura de Andrés Bello durante la primaria y la secundaria".

Los estudiantes de la Maestría en Lingüística identificaron la relevancia de conocer sobre los diferentes términos y modelos analíticos vinculados con diferentes corrientes teóricas. Uno de los argumentos que dan para esto es que los autores de textos especializados

no siempre se posicionan abiertamente con una teoría o con una terminología, así que ellos deben conocer las alternativas: "tu formación te va a dar la posibilidad de entender, que luego uses una u otra [perspectiva teórica], ya es diferente, pero vas a tener los elementos". Además de tener consciencia sobre la importancia de estar bien formados en este sentido, ellos entienden la causa de la diversidad en cuanto a la terminología:

- Estudiante 1: El problema está en que Lingüística así en general no es una ciencia tan establecida, está todavía en desarrollo, o sea, no llevamos muchos años, como 50 años, estudiando lingüística moderna […]. Nomás que alguien escriba el artículo y dice: "esto lo vamos a llamar de otra manera" […]. Esa es parte del problema, o sea, que hay diferentes autores, diferentes escuelas y unos le llaman de una forma y otros le llaman de otra, pero es la misma cosa, y pues también tenemos que tener un poco de esa flexibilidad y decir esto igual, se llama de otra manera porque está en desarrollo.
- Estudiante 2: Pero también como distintas. O sea, hay enfoques diferentes, como en una ciencia movible, o sea, algo que puede cambiar (ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 184).

Estos estudiantes procuraban usar los términos que escuchaban con mayor frecuencia o los que les sonaban más familiares. Una de las estudiantes comentó que tenía una formación en Lingüística hispánica, por lo que la "visión más de generalidad entre lenguas" que se maneja en la maestría le estaba resultando difícil, así que su estrategia era traducir constantemente de una perspectiva teórica a la otra. Más adelante retomaré el tema de la pertinencia de tener conocimientos básicos de las diferentes áreas de especialización disciplinar, pues puede ser un recurso valioso para participar de manera más efectiva en prácticas de literacidad disciplinar. De momento me interesa hacer notar que no entender los diferentes términos empleados y no identificar la relación que existe entre las distintas especializaciones disciplinares de la Lingüística, tiene consecuencias serias, como veremos a continuación.

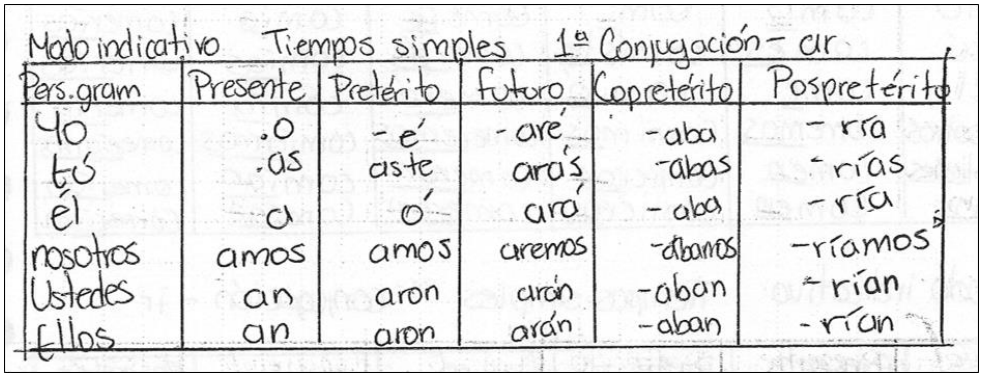
"Estábamos viendo lo mismo, pero con diferente nombre, y te revolvías": Distinción entre Gramática y Lingüística. Al realizar el trabajo de campo pude observar que Berenice hacía distinciones entre la Gramática, la Lingüística y sus diferentes especializaciones disciplinares, como si fueran disciplinas desconectadas. En varias ocasiones, durante las sesiones de clase que observé, ella dijo frases como "eso es de

Lingüística (Semántica o Pragmática)", sobre todo cuando explicaba algún fenómeno que iba más allá de lo tratado en clase. Un ejemplo de esto fue cuando estaban estudiando la conjugación de los verbos. Berenice hizo una tabla en el pizarrón en la que escribió un modelo de conjugación (los estudiantes la copiaron en sus cuadernos, en la figura 18 presento un fragmento del apunte de una estudiante), después les pidió a los estudiantes que le dijeran qué tenían en común las terminaciones. En ese contexto les preguntó: "¿Cuál es la consonante temática de la primera persona del plural en todos los tiempos?". Los estudiantes le respondieron que la "m" y una estudiante dijo que también la "s". La maestra le comentó que la "s" no es temática, porque la temática "normalmente va dentro del lexema, entre el lexema y el gramema". Después de ese comentario se dio el siguiente diálogo:

- Berenice: Esos detallitos como que los… son más propios de la Lingüística, que se analiza la forma de la palabra, ¿no? Que la derivación y todo eso. […]. Sí, ¿lo van a ver en Lingüística?
- Grupo: (Varios estudiantes responden a la vez) No tenemos Lingüística.
- Berenice: ¿Cómo?
- Estudiante 1: Ya pasó Lingüística […].
- Estudiante 2: Tuvimos el semestre pasado.
- Estudiante 3: Porque no aprendimos nada […].
- Estudiante 4: Y, aparte, su materia, sus materias, estaban en guerra.
- Berenice: (Consulta el plan de estudios del programa que tiene en su carpeta) ¡Ah!, ya llevaron Lingüística […]. En Lingüística o en Etimologías lo vieron […].
- Estudiante 5: Si no lo vimos en Lingüística, menos en Etimologías […] (hay bullicio).
- Berenice: Está bien, está bien. Ya, ya, ya, ya (clase de Gramática, 27/08/2014, t. 334).

Figura 18

Apuntes sobre el modelo de conjugación que copió del pizarrón una estudiante inscrita en el curso de Gramática



Modo indicativo Tiempos simples 1ª Conjugación – ar

Pers. gram	Presente	Pretérito	futuro	Copretérito	Pospretérito
Yo	.o	-é	-aré	-aba	-rra
tú	.as	aste	arás	-abas	-rías
él	a	ó	ará	-aba	-rría
nosotros	amos	amos	aremos	-ábamos	-ríamos
Ustedes	an	aron	arán	-aban	-rían
ellos	an	aron	arán	-aban	-rían

Nota: Recuperado de los apuntes de la sesión del 27 de agosto 2014 del curso de Gramática, de la Lic. en Docencia, facilitados por una estudiante inscrita en el curso.

Como pudimos ver en el diálogo anterior, los estudiantes consideraban que las materias de Gramática y de Lingüística "estaban en guerra". Ellos estaban confundidos con relación a la disciplina, como manifestaron en varias ocasiones. En una sesión diferente, cuando Berenice estaba explicando qué es la Gramática, dijo que la Sintaxis es la esencia de la Gramática y que las demás son disciplinas complementarias. Ella y los alumnos mencionaron las siguientes como esas "disciplinas complementarias": Fonética, Fonología, Semántica, Filología, Etimología, Lingüística. Una alumna dijo que entonces la "Gramática es la mamá y las demás sus hijitas", la maestra le dijo que no, que la mamá es la Lingüística. Un alumno comentó que, aunque la Lingüística sea la mamá, "están peleadas, lamentablemente están peleadas".

Toda esta confusión se debió a que el semestre anterior habían cursado Gramática española I, Lingüística general y Etimologías I, y se sintieron confundidos por la manera de abordar los contenidos en cada materia. Berenice me explicó que sí llegaron a hacerle preguntas, del tipo: "¿Por qué en Lingüística esto y en Gramática esto?", así que ella les explicó que distintos autores le pueden llamar de distinta manera a los mismos fenómenos, mas era lo mismo. Después los estudiantes dejaron de hacerle preguntas. Ella supuso que porque en un momento dado los contenidos de las materias dejaron de ser similares. Cuando les pregunté a los estudiantes por esta situación, lo que me dijeron fue: "con Lingüística fue un drama el semestre pasado […], no solo Lingüística, Etimologías". El problema principal

fue que aprendieron que lo lingüístico es el uso y, lo gramatical, lo correcto desde una perspectiva normativa.

> Por el haiga, ¿no?, que dices… Sí, mientras te entiendan está bien, es lingüístico. Es correcto mientras comuniques, pero gramáticamente está mal, porque tienes que saber escribir bien y saber hablarlo bien. Entonces ahí fue donde a mí sí se me complicó entender Lingüística (ent. estudiantes Gramática, t. 522).

Otro problema fue que estaban viendo prácticamente lo mismo, pero con enfoques y terminología diferente, y no había una integración entre los lenguajes especializados de cada asignatura. Por ejemplo, en Gramática veían sujeto, predicado y complementos; en Lingüística veían sintagmas; en Etimologías, casos. Las conjugaciones y lexemas que veían en Gramática eran declinaciones y raíces en Etimologías.

> Llegaba un momento en el que estábamos viendo lo mismo, pero con diferente nombre y te revolvías. […] La profe de Gramática nos dijo: "es que es lo mismo, solo es con otro nombre o con una definición un poco diferente" […]. Sin embargo, a pesar de saber eso, hacíamos diferencias. No, es que esto es de Gramática, esto es de Lingüística y esto es de Etimologías, y no lo revuelvas porque te va a ir peor. Y así lo hacíamos (ent. estudiantes Gramática, t. 529).

Una cuestión que agravó el conflicto tuvo que ver con la opinión que los estudiantes tenían sobre cada uno de sus profesores. El maestro que impartió Etimologías vivía en Mexicali, faltaba mucho o llegaba tarde, y les dio pocas clases, por lo que sentían que no estaban aprendiendo. La maestra que les dio Lingüística general (distinta a la que yo observé) privilegiaba el enfoque disciplinar y el conocimiento de contenido (Shulman, 2013): usaba terminología complicada, refería numerosos autores que ellos no conocían y hablaba como si se estuviera dirigiendo a "alguna otra maestra, a lo mejor, o con un lingüista ya con doctorado". En cambio, la maestra de Gramática tenía una práctica didáctica que sacrificaba lo disciplinar, pero privilegiaba el conocimiento pedagógico de contenido, el conocimiento curricular (Shulman, 2013) y el conocimiento del contexto (Grossman y Stodolsky, 1994). Ella les facilitaba los contenidos, era paciente, les explicaba todas las veces que era necesario, ponía ejemplos que podían resolver, usaba una terminología que les era más amable y graduó la progresión temática; además, hacía referencia a los temas que abordarían en otros cursos

y se refería a la aplicación de los temas estudiados en el fututo trabajo como docentes de quienes entonces eran estudiantes.

Los estudiantes comentaron que ya habían superado ese "trauma" y ya no les generaba conflicto. Yo les pedí que me explicaran la diferencia entre Lingüística y Gramática, como si yo fuera una de sus estudiantes de secundaria (en la tabla 42 sintetizo lo que respondieron). En sus respuestas podemos ver que se sostienen una visión normativa y reduccionista de lo que es la Gramática.

Tabla 42

Concepciones de los estudiantes inscritos en el curso de Gramática sobre las diferencias entre Gramática y Lingüística

Estudiante	Lingüística	Gramática
1	Es la madre, va hasta arriba e incluye todas las ramas	Es una rama que sólo incluye la Morfología y la Sintaxis
2	Lo que se diga puede tener muchos significados, simplemente con hablar se dice mucho	Se debe emplear la puntuación correctamente, dependiendo de lo que se quiera decir se debe
3	Es el estudio del lenguaje, de la lengua, hablada o escrita	Se enfoca en la escritura y la estructura de las palabras y de las oraciones

Nota: Elaborado con base en lo que señalaron en la entrevista grupal los estudiantes inscritos en el curso de Gramática de la Lic. en Docencia.

Aunque en el grupo de Gramática, de cuarto semestre, fue en el que más se notó este conflicto, también pude observarlo con los estudiantes de Lingüística, que cursaban tercer semestre. Ellos percibían una desconexión entre las asignaturas de Gramática española I (que también impartía Berenice), Etimologías y Lingüística. Consideraban que en Etimologías no estaban aprendiendo, que los contenidos no se vinculaban con sus otras materias ni con aspectos de su vida ordinaria. Entre Lingüística y Gramática encontraron relación hasta el final del semestre, cuando en Lingüística abordaron un tema que habían visto previamente en Gramática; antes de eso, consideraban que "no se parecen en nada", las veían como áreas completamente desconectadas y no entendían qué tenía que ver una con otra.

El tema que tenían en común esas dos asignaturas era de Morfología: el análisis de elementos léxicos. El abordaje que se hizo en cada materia fue diferente. En Gramática vieron palabras compuestas, los prefijos más comunes y hacían ejercicios con palabras sencillas y de

uso cotidiano, por ejemplo, *velozmente* o *submarino*; en Lingüística vieron base lexical, tema, flexión, prefijo, sufijo, infijo, interfijo y tipo de formación, y hacían ejercicios con palabras que ellos desconocían, como *tergiversar, picapedrero* o *casquimula*. Cuando abordaron el tema en Lingüística les resultó difícil, sobre todo porque creían que ya lo dominaban:

> Estábamos acostumbrados nada más a ver el prefijo, y los más comunes, como an-, sub-, no sé, los más comunes, y las otras no, y con palabras sencillas. La verdad, en Gramática vemos palabras sencillas […]. Entonces nada miramos, ¡ah!, ¿es plural o singular? Y la misma terminación lo decía, y ya con eso. Entonces creímos dominarlo, porque es… A mí se me hacía muy fácil en Gramática […]. Pero ya en Lingüística, ¡no!, no, no, no. Me perdí (ent. estudiantes de Lingüística general, t. 64).

Con los estudiantes de Morfosintaxis, inscritos en la Lic. en Lengua y Literatura, ocurrió una situación particular entre quienes estaban recursando la materia. En la entrevista grupal había una estudiante que estaba cursando la materia por tercera vez (cada vez con una profesora distinta), pues había reprobado las otras dos ocasiones. Tanto en clase, como en la entrevista, hizo notar esta situación, sobre todo porque consideraba que cada profesora le había enseñado procesos de análisis diferentes: "cada que tomo esa clase es como otra cosa, y tengo que aprender otra cosa […]. El análisis arbóreo era completamente diferente, la estructura era otra cosa".

Como podemos ver, en los dos programas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales que formaron parte de este estudio se refleja una problemática a raíz de la falta de integración de la terminología y de las especializaciones disciplinares de la Lingüística. Carolina considera que esto es inevitable, por las características propias de la disciplina, así que es parte de lo que deberían aprender los estudiantes:

> Pues sí se confunden. Se confunden entre términos diferentes que les dijo cada maestro o árboles diferentes, y se van a seguir confundiendo. Luego con gramáticas diferentes, libros diferentes, incluso unos españoles, unos mexicanos, unos de unos años, otros de otros. Va cambiando. No, sí. Yo creo que sí se confunden en eso, pero porque todavía no tienen la experiencia de saber que así funciona, o sea, que no vas a encontrar un consenso generalizado en ninguna disciplina o en ningún área, entonces eso también es parte del aprendizaje que tienen que experimentar. Tienen que saber que vas a encontrar puntos de discordia *everywhere* (Carolina, ent. 2, t. 141).

Las profesoras, Ana, Berenice y Carolina, y el coordinador de Lengua y Literatura, Hugo, comentan que sería conveniente hacer trabajo colegiado, para así promover que los profesores intercambien información sobre qué y cómo están enseñando, no para imponer formas de abordar los temas, sino para orientar de mejor manera a los estudiantes. No obstante, esto no se hace. Berenice opina que no se han consolidado las academias porque "en el área de Pedagogía no hay maestros de tiempo completo"; Hugo considera que las academias son "una asignatura pendiente"; Ana señala que el problema es que los programas de la Lic. en Docencia están homologados en los tres campus de la UABC y el campus que lidera el diseño de programas tiene una visión "muy reduccionista" de la disciplina.

Estas confusiones se dieron únicamente en uno de los contextos, así que resultaría relevante hacer un estudio más profundo, en otros programas de licenciatura, para identificar si se dan confusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las especializaciones disciplinares de Lingüística. Dado que la Lingüística es una disciplina con estructura de conocimiento horizontal, la variedad de especializaciones disciplinares, perspectivas teóricas, escuelas y términos es inevitable, así que también valdría la pena indagar las prácticas exitosas que promueven los profesores, las academias y las coordinaciones académicas para evitar estas confusiones, así como las estrategias empleadas por los estudiantes para afrontarlas.

¿Quién es un lingüista?: "Va a diferir mucho". Aunque puede parecer una situación inusual, hay desacuerdo con respecto a quién puede ser considerado como un lingüista, lo que probablemente se vincula con el hecho de que, a nivel nacional, hay pocos programas que los formen a nivel posgrado (ANUIES, s. f., recuperado el 6 de junio de 2016) y sobre todo, pocos programas a nivel licenciatura (ANUIES, s. f.-a, recuperado el 6 de junio de 2016). Ante estos desacuerdos comunes, los participantes describieron el perfil de los miembros de su comunidad disciplinar. Antes de exponer sus perspectivas, me interesa situar la visión que se tiene socialmente de esta disciplina, para abonar al problema de no saber quién es un lingüista. En este apartado hablaré de qué piensan las personas en general que hace un lingüista, cómo explican los especialistas su ejercicio profesional y cómo defienden su importancia, además de presentar el perfil que debe poseer una persona para ser un lingüista.

Tal como anticipamos con la teoría que ocurría (Butragueño, 2014), los amigos de un lingüista, como Carolina, creen que está a la caza de "errores lingüísticos", para escandalizarse y sancionarlos. En realidad, ella se siente fascinada por esos usos "fuera de la norma" y quisiera registrarlos y estudiarlos. La gente piensa que los lingüistas son "diccionarios o gramáticas andantes, o traductores andantes, pero ni enterados de que interesa la forma en la que la gente verdaderamente habla", dice Carolina. Cuando Gabriela comenta que es lingüista las personas le dicen: "'entonces tú hablas bien o hablas muchas lenguas'. ¡Pues ninguna de las dos!", piensa ella.

No es de extrañar que las personas no tengan claro cuál es el objeto de estudio de la Lingüística, sobre todo considerando varios factores que la caracterizan. Entre estos puedo mencionar que es una disciplina autónoma joven (Collado, 1986; Korta, 2002; Lara, 2001), la cual tiene relación con muchas otras disciplinas (Saussure, 2008). Asimismo, su objeto de estudio es objeto material de estudio (Millán-Puelles, 2001) de otras disciplinas, por lo que especialistas de otras áreas se han dedicado a estudiar fenómenos que ahora son de interés para la Lingüística; por ejemplo, los filósofos se han interesado por el estudio del significado y del uso de la lengua por más tiempo que los lingüistas, según señala Korta (2002).

Aunque Widdowson (2003) señala que la Lingüística no requiere justificación, porque es una búsqueda intelectual, los lingüistas se enfrentan al problema práctico de tener que explicar qué hacen y qué valor y utilidad tiene eso que hacen, pues socialmente su trabajo es poco conocido, poco reconocido e incluso confundido. Ana, por ejemplo, "soltaba toda la perorata" cada vez que alguien le preguntaba qué implicaba ser lingüista; Carolina lo simplifica diciendo que es "como una experta en español, porque luego de todas formas no entienden", y los estudiantes de la Maestría en Lingüística optan por dar ejemplos y explicaciones, aunque suelen toparse con más preguntas, como se ve en el siguiente caso:

> Yo siempre me encuentro con ese problema. Que me dicen, "¿y tú que estudias?". "No, pues estudio la lengua, el idioma, cómo funciona, cómo lo aprendes". Entonces me dicen: "¡ah!, entonces aprendes inglés". Y yo, "sí, también, pero vemos muchos idiomas que ni siquiera sabemos dónde están en el mapa, y vemos procesos parecidos". Y dicen "¡ah!", como que ya empiezan a entender. Y me dicen: "¿y para qué sirve?, ¿dónde te contratan?". Y es muy difícil, porque nuestro trabajo es muy parecido al del matemático. Porque si le dices a un matemático: "¿para qué te sirve

> esto?", pues así, tal cual, no de mucho, pero lo que yo digo, nosotros llenamos el pozo y de ahí ustedes sacan muchas cosas (ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 57).

Gabriela considera que el hecho de que socialmente se asocie la Lingüística con los aspectos normativos de la lengua se debe a que las aproximaciones de la disciplina en la educación preuniversitaria no han sido adecuadas:

> Se ve la Gramática como un sistema de reglas y ya la gente cree que la Lingüística es justo hablar bien […]. Esta idea de la Gramática como algo intocable, como algo que no se mueve, me parece que es como uno de los grandes errores de la enseñanza de la lengua. Y modificar eso en edades tempranas abriría mucho la posibilidad de otros campos de estudio y también que la gente se interese más en la Lingüística. Porque, la verdad, es muy poca la gente que sabe en realidad qué haces como lingüista. Todo el mundo se va a lo que, "entonces, tú me puedes enseñar a hablar". ¡No! (Gabriela, ent. 2, t. 6).

Al margen de la confusión y el desconocimiento social, los lingüistas que participaron en este proyecto encuentran de importancia el estudio de su disciplina, según revelan las respuestas a una pregunta expresa que formulé en las entrevistas. La pregunta fue abierta y las respuestas fueron diversas, como se muestra en la tabla 43. Por ejemplo, Ana, Carolina y Fernanda señalan que el estudio de la Lingüística contribuye al desarrollo de procesos cognitivos, como la síntesis y el pensamiento abstracto, incluso para quienes no serán lingüistas; Carolina y Fernanda consideran que tiene potencial para permitirnos entender el mundo, y Fernanda e Ilse resaltan la relevancia que tiene la enseñanza de la lengua en contextos educativos formales. Como señala Perini (2010), hay un vínculo estrecho entre la Lingüística y la Educación, aunque la Didáctica no sea uno de los compromisos de la Lingüística.

Tabla 43

Importancia de la Lingüística, según cinco de las docentes que participaron en este estudio

Participante	¿Es importante la Lingüística?
Ana	Yo nunca he entendido plenamente por qué no les gusta la Lingüística, [a los estudiantes de literatura], porque para mí es bien sencillo: es un carpintero que no sepa de maderas, pues algo le falta […]. Les permite […] el desarrollo de la capacidad de análisis y de síntesis, que después les puede servir para la crítica literaria o la creación, no necesariamente para ser lingüistas, y segundo, el dominio de su propia lengua les permite ser, espero yo, más productivos y más críticos en la elección de un elemento lingüístico en un contexto comunicativo determinado
Berenice	Independientemente de la carrera que se trate o la persona que lo considere, sí es importante conocer la lengua materna […]. Estamos obligados a conocer cómo funciona nuestro idioma y es la manera como podemos tener un mejor acercamiento a otros idiomas
Carolina	Depende, ¿importante para qué? ¿Importante para hacer dinero, para trabajar, para moverte en el mundo? […]. Pero, ¿de qué sirve la Lingüística? Para muchas cosas, sí, y yo diría que para entender la cultura y en cierto modo también entender nuestra forma de pensar, nuestras posturas, lo veo como para entender el mundo, algo más social
Fernanda	¡Sí! […]. Por ejemplo, en casos así muy concretos, como la Lingüística forense […]. En Estados Unidos, por ejemplo […], que han resuelto homicidios […]. Hay muchísimas áreas. Yo creo que también cosas tan elementales como cuestiones de pensamiento crítico, abstracto y la metalingüística, pensar utilizando la lengua y pensar en función de la lengua creo que es fundamental y que es algo que no se promueve en México […]. [Además] socialmente la obligación del lingüista con la sociedad […]: recuperación de lenguas, lenguas en peligro de extinción, documentación lingüística y toda la información que tienen todos los hablantes de las lenguas sobre la cultural del país […]. Entonces no sólo está a nivel de la lengua, sino la cultura, la educación, etcétera
Ilse	¡Sí! Para mí es importantísimo […]. El gran problema en educación es precisamente el descuido del lenguaje […]. Si un pequeño tuvo malos profesores de Ciencias Naturales, de Historia, de... saldrá como ignorante […], pero si tuvo malos profesores de español, salen discapacitados y salen vulnerables, salen incompletos […] para desenvolverse en el mundo […]. Entonces, para mí la Lingüística y todos sus estudios y los resultados llevados a la aplicación de la problemática actual en Educación, en todos los niveles […] es urgente en nuestro país […]. Ése es un gran hueco de generación de conocimiento y luego cómo llevarlo a la aplicación para hacernos en el país mejores mexicanos, mejores ciudadanos

Nota: Elaborado con base en lo que señalaron en entrevista cinco de las profesoras que participaron en este estudio: Ana, ent. 1, t. 60; Berenice, ent. 1, t. 143; Carolina, ent. 1, t. 102; Fernanda, ent. 2, t. 6, e Ilse, ent. 1, t. 40.

Además del desconocimiento general sobre qué es la Lingüística, existe confusión con respecto a quién puede ser considerado como un lingüista. Cuando pregunté por esta cuestión a los participantes, la respuesta de Carolina llamó particularmente mi atención:

> Una persona equis lleva mucho tiempo diciendo que es lingüista y en realidad tiene título de literatura […], o alguien, no sé […], salen de Lenguas Modernas, pero salen como educadores en lengua: "te voy a enseñar a hablar español", "te voy a enseñar a leer inglés", pero hacer Lingüística, hacer análisis lingüísticos aplicados, a eso ya no te llega. Y es muy fácil: "¡ay!, pues soy licenciado en Lenguas Modernas, entonces soy lingüista". ¡No! (Carolina, ent. 2, t. 56).

Esta postura es interesante porque, ni ella ni ninguno de los otros participantes que se consideran a sí mismos lingüistas, tienen formación centrada exclusivamente en Lingüística a nivel licenciatura. Hay quien tiene un grado en esta disciplina a nivel posgrado, como Fernanda o la propia Carolina, y hay quien tiene dos (maestría y doctorado), como Ernesto y Diana (ver tabla 36, en el capítulo 5). ¿El ser lingüista es cuestión de tener un grado académico, como señalaba Bernárdez (2010), o tiene que ver con la forma en la que se acercan a la disciplina, como propone Parodi (2008c)? Esta situación hace resurgir la pregunta que se planteó Maton (2007) y dio origen a la TCL, la cual parafraseo de la siguiente forma: ¿cómo saben que son lingüistas? En realidad, no tengo respuesta sobre por qué se consideran a sí mismos lingüistas, pero sí sobre qué piensan que debe saber, hacer y cómo debe ser una persona para considerar que es un lingüista.

Antes de describir el perfil que señalaron los profesores, hay que recordar que, como señalé previamente, es ideal para un lingüista tener conocimientos sobre las diversas especializaciones disciplinares, al menos de las básicas y a un nivel suficiente para reconocer problemas y reforzar sus argumentos. Aunque tener estos conocimientos generales no los hará especialistas en Lingüística. En este sentido, Ana señala que, "un experto en Lingüística, no creo que haya; hay expertos en ciertas disciplinas, eso sí". Tomando como referencia a los participantes de este estudio puedo decir que para ser lingüista hay que saber un poco de todo y enfocarse en una o en pocas especializaciones disciplinares, como han hecho todos los participantes.

En cuanto al perfil de los lingüistas, Gabriela señaló que todos tienen "esta curiosidad por entender el lenguaje […], a todo lingüista le interesa entender el sistema lingüístico". No

obstante, las especializaciones disciplinares marcan una diferencia en cuanto al quehacer que llevan a cabo sus especialistas, "incluso, por ejemplo […], la forma de un artículo es bastante diferente [según la especialidad]", añade Gabriela. Por esto, determinar quién es un lingüista "va a diferir mucho", como afirmó Carolina. Para ilustrarlo retomo las diferencias de los dos grandes ejes de la Lingüística: la teórica y la aplicada.

> Habrá lingüistas que se quedan o que están en el área de lo teórico-descriptivo, dando información, generando nuevo conocimiento acerca de cómo funcionan los sistemas lingüísticos, cuál es la historia de ciertos elementos para comprenderlos en la actualidad, en fin. Y después están los lingüistas aplicados, que su chamba es precisamente conocer esta información, procesarla y trabajarla, también científicamente, para llevarla a o acercarla a los contextos reales de uso en que pueden darse esas informaciones (Ilse, ent. 1, t. 54).

En este punto no es posible, ni pertinente, hacer un perfil de cada tipo de especialista, así que describiré las características generales que, según los participantes, deben tener los lingüistas de cualquier área. Los organizaré a partir de cuatro ejes. En primer lugar, la formación requerida. Solo Ana y Carolina consideran que sí es necesario tener un grado académico en Lingüística, ya sea a nivel licenciatura o posgrado. Ana dice que los profesionales "necesitan hacer un posgrado" para ser lingüistas.

En segundo lugar, el ser lingüista depende de la mirada con la que se acerca al lenguaje y a la lengua como objetos de estudio. Para Carolina, es indispensable que el lingüista no vea la lengua únicamente desde la Gramática y el aspecto prescriptivo, sino "como producto social, cognitivo y como código de comunicación, pero todo al mismo tiempo", y, además, es necesario que no estudie solo una lengua, sino muchas, para "conocer su funcionamiento". Gabriela afirma que ser lingüista tiene que ver con el tipo de preguntas que se formulan y no con cuál es el objeto de estudio, porque diferentes disciplinas se interesen por el mismo:

> Tiene que ver más con el tipo de preguntas que uno se hace a partir de la lengua y cómo las abordas. Esa es la diferencia entre un lingüista y, por ejemplo, la gente que trabaja letras o la gente que trabaja didáctica de la lengua […]. Sus preguntas van más bien orientadas a la pedagogía de la lengua, cómo se enseña la lengua. A nosotros nos interesa, en el tema de L2, por ejemplo, pues cómo adquieren los hablantes de una L1

> una L2, en función de, por ejemplo, de cosas como las características que puedan tener en común L1 y L2, procesos de interferencia… Entonces, todo recae en el sistema lingüístico y ese creo que es el punto de partida de todos los lingüistas (Gabriela, ent. 2, t. 4).

En tercer lugar, el lingüista debe tener ciertos hábitos. Según Ana, debe ser disciplinado, "en términos de hábitos de indagación, actualización, estudio" y debe leer sobre los avances y desarrollos de la disciplina, "porque la Lingüística, sobre todo desde la década de los setenta, ha arrojado mucha información". Ilse opina que es necesario "estar constantemente con la chispa encendida", escuchar qué dice la gente, preguntarse por qué lo hace, indagar qué significa y compararlo con otros usos. En síntesis, el lingüista debe tener curiosidad y estar en disposición de seguir aprendiendo.

El último aspecto relacionado con los atributos de un lingüista es tener desarrolladas ciertas habilidades cognitivas. Ana dice que lo necesario para un lingüista es que sea bueno para ver, escuchar, "discernir estructuras, regularidades, identificar patrones y analizarlos hasta sus mínimas partes". Ernesto e Ilse coinciden en que, para ser un buen lingüista, es indispensable tener un "chip". Comentó Ernesto que esta idea surgió hace 15 años y es una especia de broma entre profesores para describir a los estudiantes que tienen una capacidad naturalmente buena para la Lingüística, "o sea, es como con Matemáticas, también tienes que tener un estilo de procesamiento" para entender fenómenos abstractos. Ilse describe el "chip" de la siguiente forma:

> Algo que comentamos aquí, que decimos, ¡lo trae en el chip! Es cuando nos damos cuenta de un chico que es muy analítico y que lo puedes ver hasta desde muy pequeñito […]. Tener esa capacidad de análisis es importantísimo […] y por supuesto, después poder entender reglas generales que te da esa síntesis, pero de manera más natural o intuitiva […]. Una mente analítica, que yo creo que se comparte con otras áreas, como la informática […]. Eso creo que lo comparten todos los lingüistas, sean más teóricos, sean más aplicados (Ilse, ent. 1, t. 64).

Lo que más llama la atención es que, según Ernesto, "hay gente que tiene el chip y hay gente que no lo tiene". Ilse especifica que "a la mejor lo pueden desarrollar con el estudio, pero les va a costar más trabajo". Al verlo así, como algo determinista, yo pregunté si podía ser lingüista alguien que no tuviera ese "chip" y también alguien que no tuviera los otros

atributos señalados por los profesores. La respuesta general fue que sí, pero "no va a ser bueno", dice Ana; va a ser "un lingüista de alcance limitado, por decirlo de una forma bien padre", opina Carolina, o "hacen Lingüística *soft*. Sí se puede hacer Lingüística. Hay muchos alumnos que terminan su doctorado y hacen la Lingüística, pues mucho más suavecita", señala Ernesto.

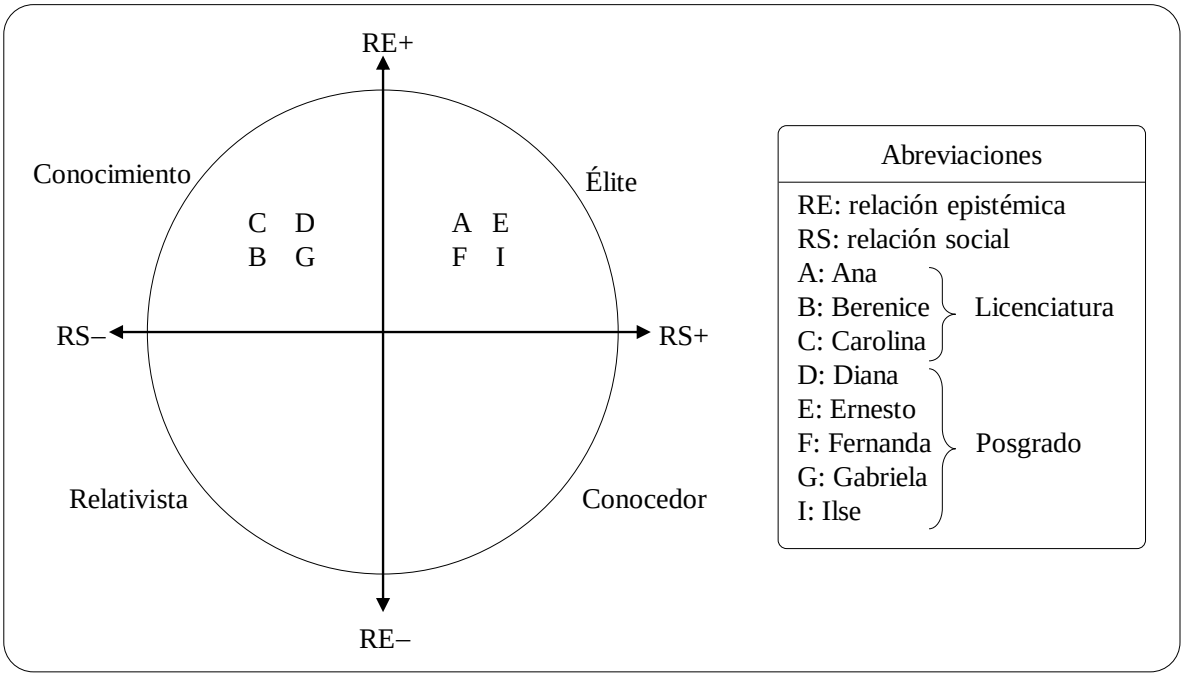
Este último comentario de Ernesto puede relacionarse con el primer eje que mencioné para organizar los atributos del lingüista: la formación académica necesaria. Parto de eso para cerrar el círculo y decir que, aunque tener un grado académico en Lingüística es necesario para ser lingüista, esto no es una garantía para ser uno bueno, los demás atributos son también importantes.

Con base en las aportaciones de Korta (2002), en el marco teórico ya había planteado la complejidad de la Lingüística y la necesidad de que una Filosofía de la Lingüística se ocupara de cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la disciplina. A partir de los datos empíricos se refuerza esta necesidad. Valdría la pena hacer un estado de conocimiento de la Filosofía de la Lingüística y contribuir al desarrollo de esta especialización disciplinar, para así entender la relación entre la Lingüística y las Humanidades y las Ciencias Sociales, también las peculiaridades y la relación que hay entre las diversas especializaciones disciplinares y su diversidad de posturas. En definitiva, para lograr tener más claridad sobre la disciplina.

Código de conocimiento y del conocedor. La Lingüística tiene diversas especializaciones disciplinares, las cuales tienen metodologías y discursos propios. En su conjunto, forman una disciplina científica con valor propio, la cual es abarcadora y útil, ya sea para generar conocimiento teórico o aplicado. Además, ser un buen lingüista es algo más que tener un título académico. Los propios participantes tienen perspectivas diferentes sobre su disciplina y sobre sus especializaciones disciplinares, aunque es innegable que sus visiones guardan ciertas similitudes. Tal como señala Bernárdez (2010), es tal la complejidad de la disciplina y el exceso de perspectivas, que es imposible ofrecer una respuesta única y definitiva a la pregunta que da título a este apartado: ¿Qué es la Lingüística? Por este motivo, para cerrar este apartado he optado por interpretar la postura de los profesores participantes en este estudio (figura 19), a la luz de la TCL, desarrollada por Maton (2007).

Figura 19

Análisis del código de conocedor que corresponde a la perspectiva sobre la Lingüística de cada uno de los docentes que participó en este estudio



Nota: Elaborado con base en lo que señalaron en entrevista los docentes que formaron parte de este estudio, a partir de "Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields", por K. Maton, 2007, p. 97, en *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives,* editado por F. Christie y J. R. Martin, Londres, Reino Unido: Continuum.

Todos los participantes consideran que en la Lingüística la relación epistémica es fuerte (RE+); es decir, que el conocimiento es relevante en esta disciplina. En cambio, no coinciden en sus opiniones sobre el nivel de relación social (RS+/-) que tiene la Lingüística, pues hay quienes opinan que los discursos de los conocedores dependen de factores sociales y otros juzgan que no es así. Como consecuencia de esto último, es posible clasificar las perspectivas de los profesores en dos códigos de legitimación diferentes: (1) código de conocimiento, cuya especialización depende del conocimiento y no de atributos personales, sociales o de trayectoria, y (2) código de élite, según el cual, al conocedor se le exige no solo tener conocimientos, sino también poseer disposiciones personales y sociales (Maton, 2007).

Las posturas de Berenice, Carolina, Diana y Gabriela son las que encajan con que la Lingüística es una disciplina con código de conocimiento. Esto lo afirmo, por ejemplo, porque Gabriela considera que no tener formación previa en Lingüística no es un impedimento para que los estudiantes cursen exitosamente la Maestría en Lingüística.

Berenice es la única que considera que, al menos la Gramática, es "fácil" y no exige "grandes capacidades intelectuales de abstracción", pero aun así señala que se requiere comprender la dinámica y la terminología, lo que implica conocimiento.

En cambio, las perspectivas de Ana, Ernesto, Fernanda e Ilse se adhieren mejor al código de élite. Ya expuse las perspectivas de Ernesto e Ilse en este sentido, cuando hablé del "chip" que consideran deben tener los buenos lingüistas. Dado que este "chip" es una cualidad innata, el considerar que tenerlo es ideal hace que los conocedores se caractericen por tener una gramática fuerte, según la terminología de Maton (2007). Además de ellos, Fernanda refirió cualidades de los estudiantes que hacen que su postura se adhiera también al código de élite:

- Fernanda: Esta generación es increíble, hemos luchado por lo que tenemos.
- Entrevistadora: ¿Cuáles son las fortalezas del grupo? ¿Qué lo hace tan maravilloso?
- Fernanda: Cuestionan todo, sufro todas las clases porque leyeron, leen, cuestionan, están bien formados, tienen mucho interés, están muy motivados, trabajan conjuntamente, hemos escogido un grupo, son inteligentes, ya no aceptamos a cualquiera (Fernanda, ent. 1, t. 78).

La perspectiva de Fernanda es compartida por Ernesto. Además de las cualidades innatas, ambos consideran que los estudiantes pertenecen a un grupo selecto, por el proceso de selección que conlleva ser admitidos el programa de Maestría en Lingüística de la UAQ. El hecho de que no cualquiera pueda ingresar es una característica del registro social, que también implica un tipo de conocedor con gramática fuerte. Ana, por su parte, señaló que los lingüistas deben tener disposiciones particulares y habilidades cognitivas; además, comentó que hay estudiantes con bajo rendimiento académico debido a que han crecido en circunstancias sociales y económicas adversas. La trayectoria académica, la formación previa y el nivel socioeconómico, son también aspectos vinculados con una relación social fuerte, característicos del conocedor con gramática fuerte y del código de élite.

Es interesante que una disciplina como la Lingüística, que llega a ser considerada como de código de élite por algunos especialistas, sea socialmente poco visible, en el sentido de que el público en general desconoce qué hace un lingüista y cuál es el aporte de esta disciplina. Sería pertinente hacer una indagación de la Lingüística desde la TCL; es decir, no solo interpretar los datos desde la teoría, sino recolectar datos a partir de este marco de referencia y con los métodos que se han seguido en otras indagaciones (Maton, 2007).

¿Cuáles son las prácticas de literacidad y de alfabetización vinculadas con Lingüística?

En este segundo apartado describo las prácticas que llevan a cabo los participantes y la forma en que las aprendieron. Primero, las prácticas de literacidad disciplinar de los especialistas en Lingüística en su rol de investigadores; después, las prácticas de literacidad y de alfabetización, tanto académica como disciplinar, que efectúan los lingüistas en su rol de profesores de la disciplina; por último, las prácticas de alfabetización académica y disciplinar en las que participan los estudiantes como parte de su proceso formativo, tanto en licenciatura como en posgrado. Como punto final retomo lo que los participantes señalaron sobre cómo se da y cómo se debería dar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a la lectura y la escritura, tanto en términos generales como vinculada específicamente con la Lingüística.

"Nadie nos enseña a hacerlo, uno aprende sobre la marcha y teniendo experiencias": Prácticas de literacidad disciplinar de los investigadores. Identifico como investigadores a los especialistas que han realizado al menos una de las siguientes actividades académicas: publicaciones arbitradas; ponencias o conferencias en congresos; investigación, ya sea para fines laborales o en sus contextos formativos, o dirección de tesis. Tanto Ilse, quien coordina el Doctorado en Lingüística, como todos los profesores que participaron en este estudio, a excepción de Berenice, hacen trabajo de investigación vinculado con algún aspecto de la Lingüística. En consecuencia, se podría decir que todos tienen conocimientos a nivel de expertos, en los términos de Schutz (2003b); es decir, tienen conocimientos bien fundamentados sobre un campo restringido. No obstante, sus trayectorias, experiencias, formación y ejercicios profesionales son distintos, por lo que no son expertos en un mismo nivel (ver tabla 36, en el capítulo 5). Este fue un supuesto planteado desde el inicio de este proyecto y fue posible corroborarlo a partir de los datos recolectados y analizados.

Tomando como base el modelo sobre cómo un novato se convierte en experto, elaborado por los hermanos Dreyfus (2000) y posteriormente actualizado por uno de ellos (Dreyfus, 2004), puedo clasificar el nivel de experto de cada uno de los investigadores. Para hacerlo, parto únicamente de lo que cada uno describió en las entrevistas sobre sus prácticas de literacidad disciplinar cotidianas, pues, por el tipo de datos que recolecté, no tengo evidencia directa de qué procesos llevan a cabo cuando leen y escriben como miembros de su comunidad discursiva. Esta es la clasificación que propongo:

- Nivel 3: competente. En este nivel está Carolina, la profesora de asignatura que imparte Morfosintaxis a nivel licenciatura, quien estudió la Lic. en Lengua y Literatura, la Maestría en Lingüística Aplicada y actualmente estudia el Doctorado en Ciencias Sociales. Su experiencia en investigación se limita al ámbito formativo, en el que aún está inmersa. Recibe orientación de sus profesores y está aprendiendo, por instrucción o por experiencia, los aspectos relevantes del dominio en el que participa. A pesar de esto, es capaz de tomar decisiones razonadas sobre sus proyectos, defender sus propuestas y afrontar las consecuencias que esto pueda tener.
- Nivel 4: hábil/profesional. Ana imparte la asignatura de Lingüística a nivel licenciatura, es profesora de tiempo completo y estudió Letras Francesas, la maestría en Educación y está por terminar el Doctorado en Lingüística. Ella está en este nivel porque es capaz de identificar problemas de investigación e instantáneamente reconocer las posibilidades disciplinares, teóricas y metodológicas que le permitirán abordarlo. Conoce el dominio en el que participa y las reglas y máximas que debe seguir, lo que le permite tomar decisiones y reproducir las prácticas que le resultaron exitosas. También está todavía en un proceso formativo, pero como parte de su ejercicio profesional ha participado en proyectos de investigación adicionales a lo que le ha demandado su formación académica.
- Nivel 5: experto. En este, el nivel más alto de la escala, se encuentran los profesores de posgrado: Diana, Ernesto, Fernanda, Gabriela a Ilse. Todos ellos son profesores-investigadores de tiempo completo, pertenecen al SNI y, aunque sus licenciaturas difieren, coinciden en que realizaron estudios de posgrado en Lingüística. Todos ellos tienen amplia experiencia y saben, por intuición, cómo proceder ante los retos que demanda el ejercicio de la investigación. Ellos, además, son miembros de la comunidad de expertos dentro de lo que Lave y Wenger (1991) denominan comunidad de práctica, pues contribuyen para lograr la participación periférica legítima de los recién llegados o de los menos experimentados, que no son únicamente sus estudiantes, sino también los tesistas a los que asesoran y los investigadores cuyos trabajos dictaminan.

Aunque estén en niveles distintos, todos son expertos de la disciplina e investigadores, así que, por una cuestión práctica, describiré sus prácticas de manera general, sin hacer distinción por el nivel de cada uno.

Lo que los investigadores especialistas en Lingüística escriben "normalmente es el ensayo académico, que se traduce ya sea en ponencias, artículos de divulgación o arbitrados", comenta Ana. Gabriela suma los "textos de investigación […], capítulos de libros, en inglés y en español". Para conocer las características de las prácticas que llevan a cabo los participantes en su rol de investigadores, les pedí que recrearan verbalmente el proceso que suelen llevar a cabo al escribir uno de esos textos derivados del trabajo de investigación. Los pasos que siguen todos los investigadores que participaron en este estudio son similares, aunque los detalles del proceso son distintos. Enseguida presento información sobre las etapas que siguen y las peculiaridades de sus prácticas.

El primer paso es determinar sobre qué van a escribir, y eso depende de las circunstancias particulares del investigador, de su especialización disciplinar o de aspectos más generales. Por ejemplo, Ana y Carolina estaban leyendo y escribiendo para sus tesis de doctorado, así que eso situaba sus intereses y sus prácticas. Gabriela parte de la determinación de un tema de investigación y su método está dado por el tipo de investigaciones que hace:

> Normalmente mi proceso de investigación es que detecto algún fenómeno en la lengua que me interesa, lo empiezo a oír, empiezo a ver cómo se ha usado y después lo busco: ¿quién lo ha trabajado?, ¿cuál es la perspectiva? (Gabriela, ent. 2, t. 30).

Fernanda se inspira en las lecturas que hace, las cuales le dan ideas para más proyectos, y también en los congresos a los que asiste y las conversaciones que logra entablar con colegas de otros países. Esto es una clara muestra de que, por un lado, las prácticas de literacidad son prácticas sociales, como señala Street (2005), por otro lado, que el origen del conocimiento es social y se distribuye socialmente, tal como propone Schutz (2003a):

> Yo siempre digo que un artículo te abre cinco más, mínimamente […], pero no necesariamente empiezo ahí. Yo creo que más bien empiezo en los congresos. A mí me parece fundamental ir a congresos. En mi campo las cosas cambian todo el tiempo, tanto en adquisición como en trastornos, entonces si no estás al pie del cañón, no sabes lo que está pasando. Entonces voy a los congresos y siempre voy a los autores primarios, pocas veces voy a los autores secundarios, porque quiero ver lo que están haciendo y eso me motiva a buscar su trabajo, hablar con ellos. Entonces empiezo por ese medio y luego empiezo a leer y a leer todo lo que pueda […]. Desgraciadamente tengo muy poca gente con quien hablar de mi campo en México, entonces uso mucho

> el correo electrónico para hablar con mis colegas de diferentes fenómenos y pues discutir lo que quiero trabajar (Fernanda, ent. 1, t. 32).

Una vez que se tiene un tema es momento de documentarse, y para ello recurren a materiales diversos, que pueden ser en formato impreso, aunque en mayor medida consultan textos electrónicos, ya sea localizados a través de buscadores ("san *Google*", dice Fernanda) o de bases de datos académicas (como CONRICyT, a la que recurre Gabriela). En cualquiera de los medios, Ana busca sobre todo en textos teóricos que considera "parteaguas" para avanzar en el tema que está trabajando, ya sean clásicos o de actualidad; Gabriela lee tanto artículos de revistas como libros, y Ernesto únicamente consulta "artículos especializados".

- Entrevistadora: ¿Teoría no?, ¿solamente artículos?
- Ernesto: Esa ya la traigo en la cabeza. Y la idea es que normalmente te vas a encontrar que sobre un tema hay 15 artículos y cada uno trae una teoría distinta, y tú traes la tuya y tú traes ya una hipótesis (Ernesto, ent. 2, t. 85).

El tipo de textos que leen no es el único factor relevante, también hay que mencionar cómo hacen los investigadores para seleccionar esos textos y, de nueva cuenta, los criterios varían. Para Ana, las cuestiones de forma de los textos son importantes: que tengan un índice analítico, un glosario, y que la distribución visual sea buena. Esto no es una garantía y ya ha tenido "desencantos" con textos que parecen buenos, pero les faltan argumentos; no obstante, para ella es un punto de partida. A Gabriela le interesa que los textos "estén publicados en revistas reconocidas" y por autores destacados, de hecho, suele ir directamente a las páginas web de los investigadores que trabajan los temas que le interesan, para tener acceso directo a sus publicaciones. Carolina escoge lo que "siente" que le va a servir, considerando que suele tener una idea de lo que está buscando. Se basa, por ejemplo, en que el título de la obra llame su atención o que el autor sea de su interés, también consulta las obras que le recomiendan las librerías virtuales o los diversos grupos de Facebook y Twitter, especializados en Lingüística, a los que está suscrita. Ernesto selecciona artículos que estén estrechamente relacionados con el tema que está indagando, sin importar sobre qué lengua se traten.

Aunque he mencionado criterios diferentes para la búsqueda de información, hay uno en el que coinciden Ana, Carolina, Fernanda y Gabriela: la intertextualidad. Todas consultan la bibliografía de los textos que leen y eso las lleva a lecturas nuevas, a nuevas preguntas, e

incluso también a tener certeza sobre la calidad de su búsqueda de información sobre un determinado tema, como señala Ana:

> Hago un trabajo detectivesco […]. El primer libro detona mis siguientes lecturas, porque empiezo a ver las referencias de esa obra y las tomo, y voy leyendo. Y esas referencias me llevan a otras referencias. Y luego entro ya en una dinámica. Porque hay autores que se repiten y eso a mí me permite también saber que mi trabajo de selección de obras está bien hecho, porque ya cuando entré a un circuito, ya sé que leí los autores que debía leer del tema (Ana, ent. 1, t. 84).

Gabriela señala que la búsqueda de información en medios electrónicos requiere saber "filtrar" y Fernanda considera que "san *Google* solo funciona con unas buenas *keywords* […], si tus *keywords* dicen cero, no encontramos nada". Vinculado con estos criterios de búsqueda y con los aspectos que se consideran al seleccionar la información, un tema que puede ser de interés como futura línea de investigación es el relacionado con la competencia o la literacidad informacional de los investigadores, para tener más elementos que nos permitan comprender cómo detectan su necesidad de información, cómo la buscan, evalúan, organizan y usan (Catts y Lau, 2008).

Siguiendo con el proceso, el paso siguiente es la lectura. Ana y Gabriela coinciden en que, primero, hacen una lectura general de la información, a lo que llaman una "lectura por escaneo" o lectura "informativa", la cual les sirve para conocer más el tema y seleccionar las fuentes que son más relevantes. El siguiente paso para Gabriela es una lectura crítica de ese material, lo cual hace a la luz de los datos en los que está trabajando, porque "siempre, mientras estoy leyendo, estoy trabajando con datos". Para Ana el siguiente paso puede variar, según el momento en el que esté de la investigación: si se encuentra en las primeras fases, trabajando con un tema nuevo, lee libros completos para empaparse del tema; "en la medida que voy avanzando y voy construyendo un aparato crítico mío, entonces ya voy leyendo temas especializados" y secciones específicas del material seleccionado.

La manera en la que abordan la lectura es similar para Ana, Carolina, Ernesto, Fernanda y Gabriela, en el sentido de que tiene tres pasos: (1) subrayar y hacer anotaciones sobre la lectura, principalmente de lo que es relevante o nuevo para ellos, y esto lo pueden hacer en formato electrónico o impreso; (2) pasar sus notas y lo más relevante del texto subrayado a otro documento, ya sea un cuaderno o un archivo digital, y (3) recuperar la

información cuando la requieran para redactar o recordar la información, sobre todo lo hacen directamente de sus notas, pero también cabe la posibilidad de que regresen al texto original (en la tabla 44 hay detalles más específicos de las prácticas de lectura de cada investigador).

Tabla 44

Proceso de lectura llevado a cabo por cinco de los investigadores que participaron en este estudio

Participante	Tipo de información que subrayan y estrategias para tomar notas	Estrategias para pasar en limpio o respaldar las notas	Estrategias para recuperar posteriormente la información
Ana	Información nueva Información ya conocida, pero relevante para el tema Definiciones	Anota en cuadernos una selección de lo subrayado y anotado, lo más importante y que es nuevo para ella Hace referencias cruzadas y anota la referencia completa	Ya no regresa a los libros, sino que consulta sus notas: "todos los libros que he leído están en libretas"
Carolina	Información nueva y relevante para resumir el texto, para que "luego no necesite leerlo todo"	Genera un archivo en *Evernote* de cada lectura, como si fuera una ficha bibliográfica: copia textualmente subrayado y pone la referencia	Para citar y recordar la lectura recurre a sus archivos y no al texto original
Ernesto	Usa la aplicación *Goodnotes* para leer y hacer notas en los textos	Genera archivos en *Power Point* sobre cada lectura, que incluye citas, fragmentos copiados textualmente y paráfrasis	Recurre a sus archivos para tener acceso a la información
Fernanda	Trabaja con PDF, subraya y hace comentarios a la lectura	Pega en un archivo lo que subrayó y sus notas, tiene carpetas con archivos para cada tema	Generalmente se basa en sus notas, pero también puede regresar al texto original
Gabriela	Subraya, hace anotaciones en la lectura o usa post-it para hacer comentarios	Hace fichas de lectura Cuando tiene más material puede hacer tablas de la lectura o tablas comparativas No es muy sistemática y prefiere trabajar en papel	Generalmente se basa en sus notas, pero también puede regresar al texto original

Nota: Elaborado con base en lo que señalaron en entrevista cinco de los profesores que participaron en este estudio: Ana, ent. 1, t. 81; Carolina, ent. 1, t. 135; Ernesto, ent. 1, t. 83; Fernanda, ent. 1, t. 35, y Gabriela, ent. 2, t. 26.

El siguiente paso es redactar el esquema que les servirá cómo orientación para luego escribir el texto. Todos los investigadores hacen este proceso de preescritura, aunque con formatos diferentes. Ana, por ejemplo, hace un índice del contenido que desarrollará en su escrito, y Carolina prefiere los mapas mentales. Los esquemas también difieren en cuanto al nivel de detalle que tienen. Gabriela es quien genera los esquemas más desestructurados. Ella abre un archivo y coloca lo que considera serán los encabezados de su documento; después, genera notas de colores en las que señala qué información quiere que vaya en cada uno. Pero su proceso es un "poco caótico" y trabaja con varios archivos al mismo tiempo, como ella misma señala:

> Por ejemplo, para escribir los antecedentes. Puedo empezar trabajando con autores que le han dado el mismo abordaje a un fenómeno […], una vez que tengo a los autores identificados [y clasificados] a partir de la tabla [comparativa] y de lo que me acuerdo, empiezo a escribir. Normalmente, cuando hago un artículo puedo abrir como dos o tres archivos para el mismo artículo. Es un poco caótico, porque tengo en un archivo la versión final del artículo, lo que va a ser la versión final, en otro archivo las notas y en otro archivo pues cualquier cosa que se me va ocurriendo. Entonces, lo que hago normalmente es que las notas que tengo las convierto en párrafo, entonces tengo notas las leo y de ahí empiezo a redactar (Gabriela, ent. 2, t. 46).

Ernesto es quien sigue una estructura más rígida y hace las planeaciones más detalladas. Él considera que es una pérdida de tiempo intentar comenzar a redactar sin saber "exactamente qué vas a escribir", así que siempre que prepara un artículo, ya sea de Semántica, Sintaxis o Pragmática, sigue el mismo procedimiento: elabora un esquema muy detallado sobre lo que va a escribir. Este proceso no es únicamente para él, sino que espera que quien trabaje con él proceda de la misma manera, como señaló Gabriela, quien ha colaborado con él: "él hace primero un *handout*[24] y, hasta que no termine el *handout*, no escribe el *paper*". Con relación a este hecho Ernesto señaló lo siguiente: "a mí a la mejor se me pasa la mano, eso lo reconozco, y prefiero que se me pase la mano". Además de elaborar el *handout* detallado, que define el contenido del texto, una vez que comienza a redactar Ernesto sigue una estructura fija:

[24] En este contexto, tanto Gabriela como Ernesto se refieren como *handout* al esquema o el *outline* del texto que van a redactar. Esta noción difiere a la de recurso didáctico que definí e ilustré previamente (figura 13).

> [El proceso para escribir mi último artículo fue] el de siempre. Siempre hago exactamente lo mismo. Vi ejemplos, inventé el problema, lo reconocí como problema, muestro lo que se ha dicho, lo que dicen ciertas teorías para ese tipo de fenómenos, y hago la sugerencia de lo que yo voy a decir […]. Lo hago al estilo americano, al estilo sajón, y entonces voy a defender la hipótesis de que sucedió tal, tal y tal, por tal, tal y tal, y ahora sí, lo voy a demostrar: argumento uno, argumento dos, argumento tres, argumento cuatro, argumento cinco. Tal construcción ya quedó explicada, ahora voy a sugerir que tal, y entonces lo hago. Se escribe así en el sistema sajón, porque entonces lo haces más como ciencia. La idea es que entonces el que está leyendo está viendo a ver si se cumple o no se cumple lo que tú estás diciendo (Ernesto, ent. 2, t. 93).

Una postura que media las dos anteriores es la de Fernanda. Ella hace un esquema "muy específico": anota temas y subtemas, y en cada uno específica "qué autores dicen qué cosas". Nunca empieza a escribir sin un esquema y suele seguirlo, aunque puede ocurrir que después lo modifique, cambie el orden de los temas o que simplemente decida no seguirlo.

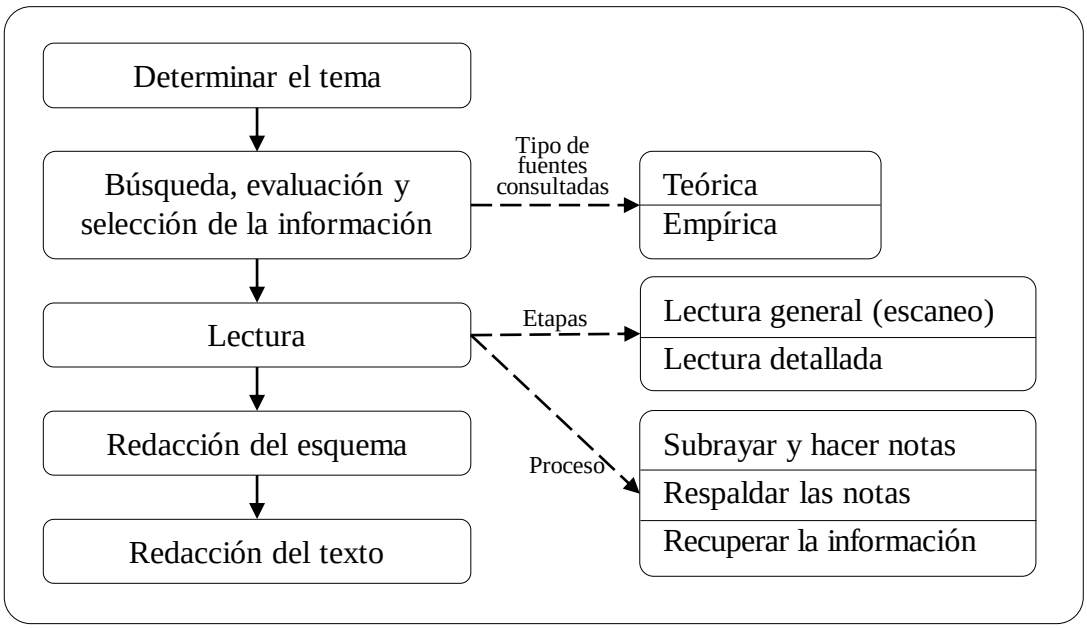
> El esquema me ayuda a empezar a pensar y luego a veces lo cambio y ya no sigo el esquema en la redacción. A veces tomo el esquema y ya a partir del esquema le voy escribiendo dentro cada sección. Entonces tengo el esquema y punto uno, y le redacto ahí […]. Pero a veces una buena lectura me ayuda a reconstruir todo [...]. [Es un proceso] de reconstrucción constante, y luego una vez que está, a veces ya lo leo y no me gusta el orden, porque digo: "¿cómo pude decir esto si antes no estaba descrito?". Entonces empiezo a mover secciones, que esa es la maravilla de la computadora (Fernanda, ent. 1., t. 50).

El nivel de detalle con el que los investigadores planean sus textos puede ser bajo, como pasa con Gabriela, o alto, como pasa con Ernesto. Asimismo, el grado en el que se permiten hacer modificaciones a la planeación original varía, es alto en el caso de Gabriela y de Fernanda, y bajo en el caso de Ernesto.

Como pudimos ver, aunque varían los detalles del proceso de lectura y escritura que sigue cada investigador, hay constantes en su manera de proceder: consultan información, la leen, subrayan y hacen comentarios, y planean antes de comenzar a escribir (en la figura 20 represento este proceso).

Figura 20

Proceso de lectura y escritura que siguen los investigadores que participaron en este estudio



Nota: Elaborado con base en lo que señalaron en entrevista los docentes que participaron en este estudio.

La manera en la que los investigadores usan la información que consultaron depende en gran medida de qué apartado del documento estén elaborando. Pueden usar la información de manera expositiva, para presentar antecedentes, o de manera más crítica, para discutir con los autores, como hace Gabriela:

> No puedes expresar tu opinión, no puedes dar tu punto de vista, si no lo pruebas. Yo sí soy muy estricta con eso, con que mi voz no entre hasta que tengo algo que decir y tengo bases para decirlo […]. Yo creo que yo sí soy muy cuidadosa con eso […]. O sea, puedo cuestionar a un autor, pero […] normalmente yo los cuestionamientos los hago más en la discusión, más que en el marco teórico […], una vez que ya presenté los datos y que muestro y que tengo evidencias para decir, bueno, pues esto no coincide con esto (Gabriela, ent. 2, t. 96).

En los apartados en los que se permiten más la discusión, usan la información para reforzar su postura y para defender sus hallazgos, además, como señala Ana, sirve para que validen sus propios supuestos:

> A mí me gusta disentir, el debate, la crítica. En mis escritos me gusta hacer esta contraargumentación, para poder, ahora sí, plantear: "A dice esto, pero B dice esto

> otro, y yo entro por aquí". Esa es la relación que me gusta tener con los autores que cito […]. Es lo que me motiva también para elaborar mis supuestos, elaborar mis ideas, y darme… Es maravilloso cuando te das cuenta de que hay varios que comulgan en… o sea, no me lo saqué de la manga, ¡no! O sea, esto complementa lo que estoy diciendo (Ana, ent. 1, t. 134).

Para Carolina, la información teórica que usa debe ser coherente con lo que está señalando, debe servir para apoyar sus argumentos o ejemplificar, mas no debe ser usada como una muestra de erudición o simplemente para "llenar el texto". Ella concibe que el papel de la teoría es respaldar el conocimiento que ella genera como parte de su ejercicio profesional, lo que guarda relación con la perspectiva de Ford y Fordman (2006), en el sentido de que, para ellos, producir conocimiento es el propósito de cualquier disciplina académica.

> [La meta del trabajo académico] sí es generar conocimiento y abordar, según yo, perspectiva, evidenciar cosas que yo veo y llevarlo al plano de la teoría, y explicarlo a partir de ahí. Fíjate que desde que estaba en la licenciatura entendí eso, que tenía yo que hablar mediante la teoría, no al revés […]. Yo decía, bueno, este texto me da esta noción a mí, ¿qué teoría puedo aplicar que más o menos me permita decir eso que yo quiero decir? Y así me iba. Epistemológicamente quién sabe cuál sea el valor de ese proceso raro que yo hago […], pero la teoría sí ayuda también en el proceso […] y voy aprendiendo yo lo que de verdad debería decir […], se va transformando en verdadero conocimiento (Carolina, ent. 1, t. 224).

El uso de la teoría para redactar, construir conocimientos disciplinares y comprender fenómenos diversos de la Lingüística, es una práctica altamente especializada y sofisticada, a pesar de lo cual, no se enseña de manera explícita, como precisan Shanahan y Shanahan (2008). Carolina, por ejemplo, aprendió por su cuenta, de manera más bien intuitiva:

> Lo que hicieron era ponerme a leer la teoría, pero nunca me enseñaron a aplicarla. Eran clases muy teóricas, muy, muy teóricas, pero no era así como que, miren, alguien agarró este corpus y agarró la teoría e hizo esto [relacionarlas]. No, yo siento que ligué […]. Me acuerdo que leía las teorías y eran para mí muy abstractas. Yo sabía que las tenía que usar, o sea, porque te están dejando un trabajo académico y a huevo tienes que citar esto. Decía, bueno, ¿cómo le hago para que lo diga y sirva a lo que yo quiero decir? A veces sí me arriesgaba (Carolina, ent. 1, t. 228).

Además de que no enseñaron a los investigadores a conectar la teoría con los datos, no todos recibieron formación sobre cuestiones de lectura y escritura. Ana sí tomó talleres de escritura en la universidad, mas nadie le enseñó un proceso para leer. Carolina y Gabriela recibieron clases y orientaciones, aunque no les fueron de utilidad, así que, a raíz de la necesidad de generar trabajos académicos, desarrollaron estrategias propias. Ernesto tomó algunas estrategias de cuando estudiaba el doctorado, pero él mecanizó su propio proceso. Diana señala que "nadie nos enseña a hacerlo, uno aprende sobre la marcha y teniendo experiencias".

Los investigadores más consolidados, como Ernesto y Gabriela, están acostumbrados a recibir retroalimentación de los textos que escriben, porque la naturaleza del proceso de difusión del conocimiento así lo exige. Ellos reciben dictámenes de las propuestas que someten para publicación, en los que les hacen comentarios de forma y de contenido. Carolina, que aún está inmersa en un proceso formativo, ha recibido retroalimentación por parte de sus profesores, sobre todo cuando estudiaba la maestría, pues le hacían recomendaciones sobre autores o teorías que debía considerar. No obstante, no ha recibido retroalimentación en todos los contextos académicos en los que ha estado y es algo que lamenta:

> No me corrigen nada. Yo hasta la fecha pienso que nadie me lee. No, es en serio. En la licenciatura pocos maestros eran los que regresaban los trabajos. Quienes regresaban los trabajos me ponían "muy bien" y el 10 […]. Incluso cuando hice la tesis de licenciatura, ¿ves que se la dan a los lectores para que te hagan correcciones? Lo hice […] no me llegó ni una corrección, nada […]. Entonces sí, no he tenido gran *feedback*, la verdad (Carolina, ent. 1, t. 256).

Como hemos podido ver, la distinción entre las prácticas de literacidad académica y disciplinar parece ser muy sutil. Leer, subrayar, tomar notas, hacer un esquema antes de redactar, interpretar los datos con base en la teoría y generar nuevo conocimiento, son prácticas que bien podrían aplicarse a otras disciplinas o a prácticas que son generalizables o académicas, pero en este caso, son las prácticas que les han permitido a los investigadores posicionarse, o estar en camino a posicionarse, como miembros de lo que Cassany y Morales (2008) denominan comunidad discursiva, la cual es altamente especializada. Asimismo, estas prácticas evidencian formas particulares de pensar y razonar, observar la realidad, presentar la información, adquirir una identidad y un estatus como miembro de

una comunidad particular mediante la escritura, todas estas, características de la literacidad, según señalan Castro Azuara y Sánchez Camargo (2015). Además, estas prácticas les permiten a los especialistas determinar qué cuenta como conocimiento válido en su disciplina y cuáles son las formas y los medios legítimos de difusión del conocimiento, aspectos destacados por Ford y Fordman (2006) en relación con el conocimiento de una disciplina. Visto de esta manera, lo que describí en este apartado, sobre el proceso que siguen los investigadores para elaborar un texto académico derivado de la investigación, es un ejemplo de práctica de literacidad disciplinar de la Lingüística que contribuye a la generación y difusión de conocimiento (los elementos básicos de la práctica aparecen en la tabla 45).

Tabla 45

Práctica de literacidad disciplinar de Lingüística que realizan los investigadores que participaron en este estudio

Elementos visibles en los eventos de literacidad	Constituyentes no visibles de las prácticas de literacidad
Participantes: investigadores	Participantes ocultos: colegas, editores, dictaminadores, directores de tesis y profesores
Escenario: espacios de trabajo y personales	Dominio: investigación en diferentes especializaciones disciplinares de la Lingüística
Artefactos: libros y artículos de revistas en formato digital, computadoras y tabletas	Recursos: interés en la generación de nuevo conocimiento, experiencias previas en la elaboración de textos académicos (tesis, ponencias, artículos), conocimientos sobre el tema que investigan y sobre el proceso de producción y difusión del conocimiento
Actividades: definir el tema, documentarse, hacer un esquema y redactar, presentar su documento a los revisores o dictaminadores	Reglas: tener un trayecto formativo en Lingüística y atender las normas que establece la comunidad de la especialización disciplinar en la que quieren participar

Nota: Elaborado con base en las prácticas que relataron en las entrevistas los profesores-investigadores que participaron en este estudio, a partir de "Expanding the new literacy studies: using Photographs to explore literacy as social practice", por M. Hamilton, 2000, p. 17, en "Situated literacies: reading and writing in context", editado por D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič, Nueva York: Routledge.

Para conocer a fondo las características de las prácticas de literacidad de los investigadores especializados en Lingüística sería conveniente, como futura línea de investigación, analizar con detalle los géneros textuales que producen. Se podría hacer para conocer sus características textuales, desde el enfoque sociocognitivista (Parodi, 2008b; Parodi et al., 2010); para describirlos y diseñar una estrategia didáctica que contribuya a su enseñanza, según el modelo de la Escuela de Sídney (Martin, 2001; Martin y Dreyfus, 2015; Rothery y Stenglin, 1994), o analizar qué papel tienen los textos en la práctica social en la que son parte, según los Nuevos Estudios de Retórica (Freedman y Medway, 2005; Miller, 2015).

"Leo con otra mirada": Prácticas de literacidad académica y disciplinar vinculadas con el ejercicio docente de los lingüistas. Berenice imparte la asignatura de Gramática, es profesora de asignatura y estudió las licenciaturas en Lengua y Literatura y en Educación, y la Maestría en Docencia. Es la única de las profesoras entrevistadas que no es investigadora, así que la lectura y la escritura que hace, como parte de su ejercicio profesional, se relaciona con la docencia. El proceso que sigue para leer es muy similar al de los investigadores:

- Detecta su necesidad de información: "por ejemplo, si doy el tema de modificadores del sustantivo, me acuerdo que debo ampliar la información sobre la posición […], entonces me voy a los libros".
- Selecciona las fuentes que va a consultar sobre su tema de interés. Para ello, revisa "en la librería si hay nuevas versiones de la gramática de la RAE o si hay otro libro de Gramática que alguien edita o publica".
- Enseguida, "hojea" el libro y consulta el índice. Si hay un capítulo que le interese, lo lee detenidamente y "con paciencia". Mientras lee toma notas, las cuales posteriormente pasa a "un archivo en la computadora". Puede ser que copie los ejemplos o algún fragmento textual, y siempre anota la referencia.

Además del material que lee específicamente para buscar información sobre un tema, ella vincula cualquier lectura que haga con los temas de su asignatura y suele encontrar ejemplos que registra para usarlos como parte de su clase.

> Cuando estoy leyendo cualquier libro, siempre estoy con el ojo gramatical puesto. Entonces digo: "¡ah!, este nexo sirve para esta oración". Y lo anoto, tomo la

> referencia. "¡Ah, este parrafito me gusta!, hay muchos nexos, una oración dentro de otra, ¡éste les va costar trabajo!" […]. Lo que yo voy leyendo me va sirviendo como material (Berenice, ent. 1, t. 227).

Este "ojo gramatical" no es exclusivo de Berenice. Ana tiene cuadernos específicos para las asignaturas "que son prácticas, por ejemplo, Sintaxis". En esos cuadernos anota ejemplos que usa posteriormente en clase para nutrir la reflexión: "las oraciones que se me ocurran […], todo lo que escucho curioso en la calle, viene a los listados". También los estudiantes desarrollan esta manera de leer prestando atención a la estructura de la lengua. Por ejemplo, una estudiante de Berenice le dijo, durante una clase, que cuando lee textos de ficción inconscientemente comienza a analizar las oraciones, así que ya no disfruta la lectura de la misma manera.

Volviendo a la descripción de las prácticas de Berenice, ella, además de las notas de las lecturas, redacta material para sus clases y también material de reflexión académica. Por material de clase me refiero específicamente a los ejercicios que prepara para los estudiantes. Para elaborarlos, lo primero que hace es definir el tema que quiere abordar y el objetivo de la actividad. Después, redacta el texto y, en el proceso, lo revisa constantemente: "escribo y borro, reajusto, reacomodo, o ese ejercicio no me gustó ahí, pero no lo borro, lo paso a otro archivo, porque me gustó el ejercicio, pero en ese momento no". En cuanto a las reflexiones académicas, estas son un ejercicio intelectual derivado de su práctica docente, lo que podría derivar en proyectos de investigación vinculados con la didáctica de la lengua (no sobre Lingüística, pues no es su campo disciplinar), pero Berenice no los concreta de esa manera. Esto es lo que ella señala de esta actividad:

- Berenice: Apunto ideas, así rápido, en la carpeta. Apunto ideas y digo: "cuando llegue a la casa o el fin de semana, voy a desarrollar la idea".
- Entrevistadora: ¿Ideas como de qué tipo?
- Berenice: Cómo fue que el alumno logró entender las reglas de acentuación de las palabras, cómo lo evidencié, qué fue lo que dijo que a mí me dio pistas de que él ya pudo entender lo que estaba haciendo […]. Como son alumnos de Pedagogía, intento relacionar esos procesos de aprendizaje con lo que dice por ejemplo Vigotsky […]. Ese tipo de cosas trato de relacionar y fijarme cómo está aprendiendo el muchacho, y

> entonces eso lo traduzco en algún pequeño comentario, que son intentos de futuros ensayos sobre los procesos de aprendizaje del idioma (Berenice, ent. 1, t. 295).

El resto de los profesores participantes leen y escriben tanto en su rol de docentes como en el de investigadores. Los textos que eligen leen como docentes están pensados en los estudiantes. Ana lee textos que pueda recomendar a los estudiantes para profundizar en los temas de la clase, aunque comenta que es algo que suele hacer "con mayor frecuencia con los de posgrado, porque ya es gente que tiene la capacidad, incluso económica, para armar su biblioteca". Carolina lee artículos que sean "accesibles", textos introductorios o de divulgación de la disciplina, y, sobre todo, material diverso y cotidiano que pueda usar en clase para ejemplificar un tema o asignar como ejercicio; por ejemplo, "cuentos, notas de periódico […] estatus de *Facebook,* publicidad". Gabriela no cambia el tipo de textos que lee, sino que los lee "con otra mirada":

> En licenciatura, por ejemplo, ahorita tuvieron que leer un texto sobre […] variación morfosintáctica y hay una parte muy, muy extensa, dedicada a la expresión del sujeto […]. Hacen todo un análisis de ocho diferentes trabajos que se han escrito sobre el tema, y claro, desde mi mirada de investigador, pues lo que haría es: "a ver, este trabajo me interesa". Y después voy a cada uno de los trabajos y tal. Pero para licenciatura […] quiero que tengan una visión más general del fenómeno y leo así, de esa manera, y en clase lo presento así, de esa manera (Gabriela, ent. 2, t. 82).

El nivel de detalle con el que lee Gabriela, en su rol de docente, varía en función del texto del que se trate. Ella suele asignar textos para que sus estudiantes los lean como tarea, algunos los tiene "muy leídos y muy manejados", así que solo los revisa antes de clase, pero no los lee a profundidad; otros son nuevos y los tiene que leer con detalle antes de asignarlos. De hecho, ella procura actualizar sus materiales y no repetirlos exactamente igual cada semestre: "muchas veces cambio incluso el libro de texto, que eso a veces es un problema, porque son lecturas que no conozco y es darme más trabajo, pero pues así soy".

El proceso de lectura también cambia un poco para Ana cuando lee en su rol de profesora. La diferencia es que tiene cuadernos específicamente sobre las lecturas que hace con fines de investigación y otras para temas de clase. En las primeras anota texto plano, en forma de párrafos y con citas; en las de clase tiene también citas, pero hay sobre todo mapas

y esquemas, los cuales después consulta como guion temático para clase o utiliza como guía para esquematizar un tema en el pizarrón.

Hasta ahora he señalado lo referente al proceso de lectura, pero también hay particularidades en cuanto a las prácticas de escritura de los profesores. Entre los textos que escriben se encuentran los programas de clase. Para elaborarlos, las profesoras de licenciatura siguen con exactitud la plantilla institucional, mientras que en posgrado son formatos libres, aunque tanto Gabriela como Ernesto han optado por una estructura tipo *syllabus.*

Ana y Berenice han escrito manuales sobre sus temas de clase. Berenice ha escrito uno y lo usa como obra de consulta para ella; Ana ha escrito manuales de Fonética, Semántica y para el taller que da sobre modulación de voz, y se los asigna a los estudiantes como parte del material de referencia de los cursos.

Los profesores de la maestría y el doctorado en Lingüística de la UAQ también elaboran presentaciones en *Power Point*, las cuales proyectan como apoyo visual para las clases. En las diapositivas incluyen información obtenida de las lecturas asignadas a los estudiantes, a manera de síntesis y con el propósito de explicarla en clase. En algunos casos parafraseaban la información, en otros, la retomaban textualmente de las lecturas, en la lengua original.

Otro tipo de texto elaborado por todos los profesores, con excepción de Fernanda y Gabriela, fue el examen, que usaron como recurso para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes. El tema correspondía con lo que se había estudiado en la unidad de cada asignatura, y la estructura era similar en todos los casos, pues las categorías que contenían eran las canónicas de este tipo de textos: datos de identificación del curso y del estudiante que lo respondía; instrucciones generales y, en ocasiones, también específicas para diferentes secciones; ejercicios o preguntas (en todos los casos fueron abiertas), con espacio entre cada una para anotar respuestas o presentadas en bloque. Ernesto fue el único que aplicó el examen en formato electrónico, así que dio instrucciones adicionales sobre cómo debían titular el archivo, en qué formato debían mandárselo y también les dio recomendaciones para que se les facilitara hacer el análisis arbóreo de las oraciones (hacerlos a mano y escanearlos). Además de exámenes, Berenice hizo varios ejercicios que entregó impresos a los estudiantes y tenían esta misma estructura.

Entre los materiales de clase elaborados por profesores destacan los *handouts* que hace Gabriela, pues los entrega cada sesión como guía temática para los estudiantes (en la

figura 13 del capítulo 5 se puede ver un ejemplo) y es la única que lo hace. Este tipo de textos le eran útiles a ella cuando era estudiante, para "seguir la clase, para saber de qué se iba a hablar, o sea, para anticipar un poco qué vamos a cubrir en clase, para poder seguir en qué estaba el profesor y para tomar notas de las cuestiones importantes". Ahora que es profesora también le funcionan para planear y conducir las sesiones, aunque considera que es necesario evaluar si les funcionan a los estudiantes, porque, aunque sí hay quienes los usan para tomar notas, otros no hacen nada con ellos y ella ha debido llamarles la atención: "les digo: 'pero el *handout* es para algo, no es para que envuelvan aguacates, o sea, úsenlo, estúdienlo".

Finalmente, los profesores escriben notas o guías personales a manera de planeación, y también hacen anotaciones en el pizarrón durante las clases. Estas últimas pueden ser palabras clave, definiciones, diagramas o figuras, ejemplos o ejercicios y, en los posgrados de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, los profesores suelen escribir sobre la proyección de la presentación en *Power Point*, para añadir alguna cuestión a la información de las diapositivas.

Como hemos podido ver, las prácticas de lectura de los participantes, en su rol de profesores, son similares a las que llevan a cabo en su rol de investigadores, con la salvedad de que seleccionan los textos y hacen notas pensando en las necesidades de los estudiantes. En cuanto a sus prácticas de escritura, podemos ver que algunos de los textos que escriben son más académicos que disciplinares, porque son generales y transferibles en cuanto a la estructura, como pasa con los programas de clase. Hay otros géneros que son propios de la literacidad disciplinar, como los manuales escritos por Ana. Finalmente, hay textos que puedo clasificar como componentes de prácticas de alfabetización disciplinar, como los exámenes, porque se solicita que los estudiantes realicen prácticas disciplinares, lo que conlleva un acercamiento a las prácticas especializadas de la disciplina, o a la participación en ellas, según la propuesta de Ford y Fordman (2006). Más adelante, cuando hable sobre cómo se enseña la Lingüística, referiré ejemplos concretos de los géneros vinculados con la alfabetización disciplinar.

Prácticas de alfabetización académica y disciplinar en las que participan los estudiantes. Los estudiantes que participaron en este estudio son novatos, aunque en un nivel distinto, tal como se esperaba, según uno de los supuestos de los que partió esta investigación. Siguiendo con el modelo de Dreyfus (2004), puedo clasificar a los estudiantes de licenciatura

en el primer nivel, como novatos, pues las actividades que realizan en la escuela han sido adecuadas por los profesores para que ellos las puedan reconocer y realizar. Los estudiantes de posgrado, en términos generales, pertenecen al segundo nivel, novatos avanzados, porque participan en actividades más vinculadas con el contexto y ellos son capaces de reconocer nuevos aspectos relevantes para el dominio en el que se desenvuelven. No obstante, hay estudiantes, tanto de maestría como de doctorado, que pueden ser clasificados como competentes o incluso como hábiles/profesionales, niveles tres y cuatro. Esto ocurre sobre todo con quienes tienen formación previa en la disciplina, en el caso de los posgrados en Lingüística, y quienes tienen experiencia profesional directamente vinculada con adquisición, desarrollo y problemas de lenguaje, en el caso de los estudiantes de la Maestría en Aprendizaje. Sus conocimientos y experiencias los hacen capaces tomar decisiones más razonadas, o incluso instantáneas, con relación a las actividades que se les solicitan en el posgrado.

Además de su nivel de experiencia, son distintas las prácticas de los estudiantes de licenciatura y los de posgrado, así que las presentaré de manera separada. En primer lugar, hablaré de lo que ocurre en licenciatura, específicamente en relación con las prácticas de lectura y escritura, después, de lo correspondiente al posgrado.

"En lo que concierne al área de Lingüística, no he hecho nunca un ensayo": Estudiantes de licenciatura. Los estudiantes de Morfosintaxis recuerdan que sus maestros sí les han dado textos a leer, son básicamente fotocopias de secciones de libros teóricos, aunque esto únicamente ha ocurrido en las asignaturas teóricas, como Lingüística, y no en las prácticas, como Morfología, en las que "casi no nos dejan leer textos". Igualmente, es poco lo que les solicitan escribir en las asignaturas del área de Lingüística. Una estudiante recordó que hizo un ensayo para la clase de Lingüística, y es lo único que le han pedido, otra estudiante dijo lo siguiente: "en lo que concierne al área de Lingüística, no he hecho nunca un ensayo".

Como parte de la asignatura de Morfosintaxis, Carolina les pidió que hicieran, en su cuaderno, el resumen de un texto. Era un capítulo de 14 cuartillas del *Manual de la nueva gramática de la lengua española*, publicado por la Asociación de Académicas de la Lengua Española en 2010. Yo les pregunté cuál había sido el proceso para elaborarlo y esto es lo que me comentaron. Un estudiante leyó y, con base en el texto, elaboró viñetas con ideas

principales. Otra estudiante, primero leyó el texto y subrayó las ideas principales; buscó información en fuentes adicionales, de Internet, para comprender mejor el tema y ampliarlo; después redactó su resumen, anotando las ideas principales del texto asignado y sumando varias cuestiones: "un poquito de lo que yo haya entendido y uno que otro ejemplo que yo haya entendido".

Los estudiantes del curso de Gramática refieren que sí les piden leer y escribir, sobre todo en las asignaturas de las áreas de Literatura y Pedagogía. En la clase de Gramática del semestre anterior Berenice les dio a leer textos literarios y les pidió escribir reportes a manera de ejercicio, pero no vinculados con la temática del curso. También debieron leer, en parejas, una ponencia presentada en alguna edición del Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), después la expusieron ante la maestra y sus compañeros, y esto fue un reto para ellos. El problema no fue la lectura, pues en su opinión, "el texto estaba súper fácil", la dificultad fue exponerlo "frente a una persona que sabe muy bien Gramática, y no se diga la expresión oral", o sea, Berenice, y también fue difícil explicarlo a los compañeros "de una manera que nos entendieran".

Durante el periodo de observación de la clase de Gramática escribieron únicamente ejercicios y no leyeron textos asignados, solo material que les servía para realizar actividades que requerían hacer búsquedas de información. En una de esas actividades debieron hacer una búsqueda en Internet y a los estudiantes les resultó complicado, "porque abrías un link y te mandaba a otro, o a lo mejor la información no estaba muy completa ahí y abrías otro […], o encontrabas dos respuestas y ¿cuál pongo?". La solución que encontró una de las estudiantes para este problema fue poner las dos respuestas.

En otra actividad de búsqueda de información, los estudiantes debían consultar textos especializados de Gramática para resolver las preguntas de un cuestionario. Cuando encontraban la respuesta la anotaban textualmente en sus cuadernos, algunas veces anotaban la referencia y otras la omitían, a pesar de que era parte de las indicaciones de la profesora. Cuando no encontraban alguna respuesta buscaban en otros libros, le pedían la respuesta a un compañero o recurrían a la profesora, para que ella les diera la respuesta, les dijera en qué libro estaba o con qué otro término podían buscarlo.

> Si, por ejemplo, ya no podía yo estarlo buscando en diferentes libros, ya ahora sí de plano consulto a la profe, es mi última opción. Porque muchas veces en los libros no

> viene […], viene con sinónimos. Entonces la profe dice: "¡ah!, es que esto es esto que estás buscando" […]. Por ejemplo, las conjugaciones. Tenemos la de Andrés Bello y la otra es de la RAE, entonces hay unas partes, por ejemplo, dice pretérito o futuro pluscuamperfecto, es pretérito perfecto, es lo mismo, pero sí tú lo ves tú te quedas, "y, ¿qué es esto?". Piensas que es otro tiempo aparte de los que ya hay, entonces ella te dice no es, que tenemos estas que son de Andrés Bello y estos que son de la RAE, y ya es cuando te hace una distinción y ya, "¡ah!" (ent. estudiantes Gramática, t. 439).

Los estudiantes de Morfosintaxis y de Gramática coinciden en que leer la gramática de la RAE es muy complicado, porque las palabras son rebuscadas y "técnicas", además de que presenta tantos ejemplos que confunden y hacen que se pierdan. La manera en la que los estudiantes enfrentan esta dificultad puede ser consultar otras fuentes para comprender la información; no leer "la paja", para no perderse; ignorar los ejemplos que no entienden y seleccionar los que les gustan, o consultar la edición abreviada de la gramática, que es "muchísimo más sintética y más fácil". Esta opinión no es exclusiva de los estudiantes. En la asignatura de Lingüística, Ana les dijo a los estudiantes que la gramática de la RAE le parece muy rebuscada, que confunde y desanima, además de que es obsoleta, porque no considera cuestiones que ya ha resuelto la Gramática cognitiva. Carolina dice que le "cae gorda" la gramática de la RAE, pero comúnmente la usa como referencia en clase porque "tiene prestigio y autoridad". Berenice comenta que a ella también le resulta complicada esta gramática:

> La gramática de la RAE […] es una gramática difícil. Son textos difíciles. Hay que leerlos con lupa y detenimiento, porque… será por el estilo o, no sé, pero a mí se me hace de repente que no le entiendo. No le entiendo a la gramática de la RAE. Será porque es una gramática muy propia de… redactada por españoles, supongo, por autores españoles (Berenice, ent. 1, t. 197).

En la asignatura de Lingüística fue en la única en la que se asignó una antología de lecturas y se encomendó la redacción de un ensayo. Más adelante describiré el proceso didáctico de la elaboración del ensayo, en este punto me interesa señalar cuestiones sobre la lectura de la antología y su uso para resolver un ejercicio de clase.

La antología que los estudiantes debieron fotocopiar para el curso de Ana está conformada por dos volúmenes, que en total incluyen 22 capítulos de libros especializados (distintos a los anotados en las referencias del programa del curso, publicados entre 1984 los

primeros años de la década del 2000), seis artículos de divulgación y material elaborado con propósitos didácticos por una universidad privada (en la que Ana estudió la maestría). En total, más de 400 páginas. Yo observé dos unidades de este curso, en la primera se asignaron lecturas en dos ocasiones. Primero, Ana les pidió a los estudiantes que leyeran el material didáctico elaborado por la institución en la que ella estudió; eran 11 cuartillas que abordaban los temas que ella explicó en esa sesión, la primera del semestre. En las siguientes sesiones no se comentó nada con respecto a la lectura, pero sí sobre los temas. La segunda vez que Ana asignó lecturas fue en la segunda sesión del semestre. De tarea, los estudiantes debían leer tres capítulos, en total 69 páginas. La siguiente sesión Ana hizo un ejercicio: dictó preguntas y pidió que, en equipos, las resolvieran, pero recurriendo únicamente a su experiencia como usuarios de lengua y sin basarse en las lecturas. Si alguien señalaba algo de lo que aparecía los textos leídos, Ana decía que de momento no se podía tocar esa información. Cuando los equipos terminaron, varias de las preguntas fueron discutidas de manera grupal, con base en lo que los equipos habían respondido y, sobre todo, en las explicaciones de Ana, de nuevo, sin recurrir a las lecturas.

El ejercicio del cuestionario no concluyó en clase. De tarea, los estudiantes debían responder individualmente todas las preguntas, ahora sí, con base no solo en su experiencia, sino también en las lecturas. No obstante, tuvieron dificultades para hacerlo. El problema fue que no entendían los textos, porque, según comentaron los estudiantes, tenían "palabras muy técnicas o científicas, no sé cómo decirlo"; además, venían muchos autores que no decían exactamente lo mismo o que no mencionaban lo mismo que la profesora había explicado en clase y esto los confundía y hacía que desconfiaran de las lecturas. Ellos resolvieron de distintas maneras el reto que esto representó, a fin de lograr responder el cuestionario que se les había asignado. Entre las estrategias que usaron están las siguientes: leer varias veces, subrayar el texto y tomar notas de lo que entendían; no profundizar, o incluso ignorar, las ideas que los confundían, que eran diferentes entre los autores de la antología o que no había mencionado la profesora; seleccionar la información que entendían, que se parecía más a lo que ellos pensaban o que podían explicar con sus propias palabras; traducir la información a términos que ellos pudieran entender y prestar especial atención a las tablas que aparecían en el texto; preguntarle a otra persona si le parecía que la respuesta que estaban dando al ejercicio era coherente, o mejor aún, no basarse en las lecturas, sino en sus apuntes de clase o en lo que decía la profesora.

En la segunda unidad que yo observé, ya no se asignó ninguna lectura. En lugar de promover una instrucción intencionada para enseñarles a leer y procesar la información o de hacer lo que Gee (2003) denomina como trabajo de reparación, Ana tomó la decisión de suspender esta práctica porque consideró que los estudiantes no podían subsanar los retos que la comprensión de los textos les demandaba y que las lecturas los estaban confundiendo. Esto, a pesar de los esfuerzos que estaban haciendo los estudiantes por comprender los temas y de las estrategias que utilizaban al leer los textos asignados. Ana no trabajó estrategias de comprensión de las lecturas y los estudiantes, aunque tenían a su disposición la antología, no leían por su cuenta, optaron por basarse en lo que la profesora decía:

> Primero lo leía [el texto de la antología] y luego lo volvía a leer y ya subrayaba y apuntaba, pues lo que le había entendido, pero igual, trataba de no meterme como mucho, porque luego pues, yo solita me enredaba. Y también, tratar de que coincida con lo que diga la profesora […] la importancia de poner atención. Porque igual puedes buscar algo en Internet o algo así, pero no, hay veces que lo buscaba en Internet y le preguntaba la profe y no, no estaba bien, o estaba incompleto. Por eso pues tienes que poner mucha atención también en lo que apuntas, en la profesora y en lo que te dice, porque no puedes andar sacando información de cualquier lado, porque no va a estar bien (ent. estudiantes Lingüística, t. 222).

Para los estudiantes del curso de Lingüística era tan relevante lo que decía la profesora que ponían mucha atención en clase para no distraerse y no dejar escapar conceptos que incluso podían llegar ser preguntas de examen. Sentían que si se distraían perderían información importante y, como cada quien anotaba lo que podía, sus apuntes no eran iguales y no podían pasárselos entre ellos, como sí podían hacer en otras clases. Un estudiante incluso grababa las clases y las escuchaba posteriormente. Ellos estaban motivados por el miedo de no entender y de reprobar. Como mencioné en el capítulo anterior, inicialmente Ana les pedía que construyeran los conceptos a partir de las explicaciones y discusiones de clase, pero ante los problemas de comprensión de los estudiantes, optó por dictar y, entonces, los apuntes eran más homogéneos.

Al igual que los apuntes de clase son importantes para los estudiantes del curso de Lingüística, lo son para los estudiantes de Morfología y de Gramática. Estos apuntes suelen ser copias textuales de lo que las maestras decían o anotaban en el pizarrón, también eran producto del dictado que se hacía en clase (más adelante hablaré de esta práctica didáctica). Estas notas

son el tipo de texto que más escriben en las clases de licenciatura y la principal fuente de información de los estudiantes, tanto para para estudiar como para resolver los ejercicios de clase o exámenes. Con la institucionalización de prácticas de literacidad como estas se puede ver una reproducción de prácticas con una carga fuerte de autoridad, control y jerarquía por parte de las profesoras, con relación a los textos y los discursos de la disciplina. Esto hace que los estudiantes construyan una representación social e ideológica de los textos y del conocimiento como fijo, dictado por la autoridad, neutral y no crítico, además de que estos procesos no contribuyen al desarrollo cognitivo. Todo esto es lo que critican Street y Street (2004) cuando hablan de la pedagogización de la literacidad; es decir, de la forma en la que se lleva la lectura y la escritura a las aulas de manera acrítica y como mecanismo de control.

Como hemos podido ver, es común que los estudiantes de licenciatura usen la información de manera textual y acrítica, suelen copiar y pegar, anotan lo que les dictan, se interesan por captar lo que dicen las profesoras porque asumen que vendrá en el examen, consultan pocas fuentes de información, el principal tipo de texto que escriben son apuntes de clase y se les asignan muy pocas o ninguna lectura como parte de las clases, lo que constituye principalmente lo que López Bonilla (en prensa) ha llamado prácticas de alfabetización escolar y académica. A partir de esto se desprende la relevancia de indagar y reflexionar más a fondo, como una línea de investigación, sobre las prácticas de literacidad digital (Lankshear y Knobel, 2006) e informacional (Catts y Lau, 2008; Lau y Cortés, 2009) de los estudiantes de licenciatura, además de las actividades de alfabetización que promueven los profesores, no solo para que los estudiantes participen en prácticas disciplinares, sino también, para que desarrollen habilidades de pensamiento y técnicas de estudio que les permitan participar de manera efectiva en las prácticas académicas que la universidad les demanda.

"El cliché está en tener una estructura rígida para que sea concebida o reconocida como un artículo académico": Estudiantes de posgrado. Los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de posgrado, son variados. A cada grupo le solicitan géneros distintos, esquematizan los textos con base en diversos criterios y enfrentan dificultades diferentes.

A los estudiantes de la Maestría en Aprendizaje les piden leer artículos académicos, libros teóricos y libros de texto. Los estudiantes que participaron en la entrevista grupal consideran que la dificultad de los textos depende del autor y del tema, pero, sobre todo, del

público para el que están destinados. Los libros teóricos les parecen más "complicados", porque usan "términos como muy específicos", el estilo de redacción es diferente al que están acostumbrados, las oraciones son muy largas o "eran muchas oraciones subordinadas que, bueno, te acababas perdiendo y tenías que leer otra vez". En cambio, en los textos "dirigidos a maestros el vocabulario era bastante digerible". Al leer, subrayan lo que consideran más importante o interesante, y hacen notas de lo que no entienden. Si la lectura es muy compleja la leen varias veces; analizan el texto para entender la cohesión de las oraciones, y pueden también apoyarse en otros autores, que hablen del mismo tema, para entender la información del texto. Durante el periodo de observación Diana no les solicitó que leyeran, pero sí que se basaran en lo que habían leído previamente para hacer algunas actividades.

Lo que escriben en la Maestría en Aprendizaje suelen ser informes y reportes de actividades prácticas, aunque en las clases más teóricas también hacen ensayos. El reporte comienza con la planeación de una actividad didáctica, así que la documentación es parte del diseño y la finalidad de este género es reportar la práctica. Los estudiantes comentaron que, al momento de escribirlo, establecen como esquema la estructura que les indicó el profesor en las instrucciones, así definen qué secciones va a tener su escrito y qué temas contendrá cada una. Después, llenan ese esquema con los datos crudos derivados de la práctica y con las ideas que retoman de los textos; si es necesario para desarrollar un tema en particular, buscan información adicional. Finalmente, le dan forma al texto. A partir de una muestra de informes a los que tuve acceso puedo señalar cuáles son los apartados que típicamente contienen: introducción, descripción del grupo, plan general, características de los textos empleados para la actividad, producto de aprendizaje (incluyendo muestras del proceso y del producto final), actividades realizadas en cada sesión (fecha, objetivo, desarrollo y complicaciones), conclusiones de lo ocurrido cada semana (para señalar los ajustes realizados al plan general) y conclusiones generales. Este tipo de textos se los solicitaron en otras asignaturas, en la que yo observé de este grupo, que es Desarrollo lingüístico, únicamente redactaron un apoyo de presentación, o *handout,* que entregaron a sus compañeros durante una exposición.

Los estudiantes de la Maestría en Lingüística leen textos teóricos y artículos académicos. Específicamente para la asignatura de Sintaxis debían leer cada semana entre uno y tres capítulos, en promedio, 47.5 páginas semanales. Ernesto les facilita en material en PDF y normalmente cada página contiene dos páginas de un libro. Ernesto no realizaba

ninguna actividad para guiar o monitorear la lectura, a pesar de lo cual los estudiantes pensaban que era indispensable hacerlas, aunque no las entendieran o no la recordaran con tanto detalle, porque tardaban varias semanas en revisarlas en clase (había un desfase entre el cronograma de lecturas y los temas vistos en clase). Consideraban que si no leían era "peor" o les "costaba el doble" comprender el tema de la clase. Algunas lecturas les resultaron difíciles, por la complejidad del tema, y debieron leerlas varias veces, además de leer textos adicionales que el profesor les asignó. Uno de los estudiantes explicó el porqué de esta dificultad, refiriéndose al caso de una lectura particularmente difícil:

> Esto de la *relativa* [el tema del texto] no es un problema de Lingüística ni nada parecido, porque pasa en cualquier disciplina. Cuando hay un concepto que no entra en lo que tú crees del mundo, entonces, nosotros no estamos acostumbrados a ninguna lengua relativa ni a ese concepto que representa, entonces hasta adquirir ese concepto, como que tienes que abrir la mente mucho más de lo que sabes (ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 133).

El proceso de lectura es distinto para cada estudiante de la Maestría en Lingüística. Algunos subrayan lo que entienden y lo que les parece relevante; otros subrayan lo necesario para resumir el texto y poder regresar a él como referencia; hay quienes prefieren tomar notas y uno en particular hace un resumen y anota palabras clave. Un par de estudiantes señalaron que su proceso de lectura cambia en función del tiempo del que disponen para hacerlo. Si no hay mucho, hacen una lectura superficial, subrayan lo que alcanzan a ver como más importante y confían en que puedan recordar algo cuando llegue la clase; si hay tiempo, leen con mayor detenimiento, buscan información complementaria y razonan la lectura. Un estudiante comentó que le ayuda mucho recurrir a páginas de Internet para buscar la información que no comprende: "voy a buscar este concepto clave, que me lo expliquen con palabras como para tontos, entonces ya, en Wikipedia ya te lo explican, ya lo entendí y ya vuelves a la lectura y ya es más sencillo".

Principalmente les solicitan artículos académicos derivados de trabajo empírico. La manera en la que los escriben consiste, primero, en "leer muchísimo" y hacer la investigación. Una vez que van a escribir, comienzan por hacer un esquema o un índice de lo que va a contener su trabajo. Una estudiante comentó que suele basarse en otros estudios, similares al suyo, para estructurar su esquema de redacción. El paso siguiente es "ponerse a escribir, y luego ya, sobre

ese orden editar miles de veces hasta que se lea bonito". Algo en lo que coinciden los estudiantes es que no redactan los apartados en el orden en el que aparecerán en el trabajo, sino que lo hacen "como de saltitos": algunos escriben primero lo que consideran más mecánico o más fácil, como el método, otros escriben lo que se les antoja en ese momento, sin importar de qué sección se trate. De este grupo yo observé dos asignaturas: en el curso de Sintaxis no se les solicitó la elaboración algún texto, mientras que en la asignatura de Adquisición del lenguaje sí debían redactar un artículo, derivado de una investigación original.

En este grupo de la Maestría en Lingüística me llamó la atención lo que señaló una estudiante sobre la estructura de los textos académicos, en el sentido de que no considera que deba ser rígida, sino que el autor debe pensar más en cumplir con su propósito comunicativo:

- Estudiante 1: Para que sea un artículo académico no tiene que ser a fuerzas una estructura rígida. Varía el acercamiento que puedas tener a un tema y de ahí tu capacidad […]. Para esto tienes que tener tu tesis. Cuando digo tesis es argumento de investigación, tu resultado y así, pero el enfoque puede variar y debe ser muy personal. Aunque cumpla con ciertos requerimientos para publicaciones para… Mi experiencia. Yo fui profesora, fui editora después, de publicaciones académicas precisamente, y hay veces que el cliché está en tener una estructura rígida para que sea concebida o reconocida como un artículo académico y a veces tienden a aburrir, entonces…
- Estudiante 2: Perdón, más debería importar si se entendió, si se dio a entender lo que está…
- Estudiante 1: Si logras transmitir ese conocimiento que lograste reunir (ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 75).

Al igual que a los estudiantes de la maestría, a los estudiantes del Doctorado en Lingüística les piden leer textos teóricos y artículos científicos. Para el curso de Sociolingüística tenían las lecturas asignadas desde el inicio del curso y se contemplaba también que algunas semanas leerían textos propuestos por los estudiantes (cuestión sobre la que profundizaré más adelante). Había sesiones destinadas a realizar ejercicios o actividades prácticas, así que no siempre tenían lecturas asignadas, pero cuando las había podían ser entre uno y seis capítulos o artículos, en promedio 100 cuartillas por semana. El producto resultante de esa actividad eran preguntas críticas que los estudiantes debían enviarle a Gabriela por correo electrónico antes de la sesión.

Con respecto a la escritura, en el doctorado les solicitan sobre todo artículos académicos derivados de trabajos de investigación empírica. Los estudiantes comentaron que la extensión de los textos que les solicitan suele ser de entre 12 y 20 cuartillas aproximadamente. Todos los semestres deben escribir textos de este tipo como producto de sus clases, además, claro, de sus avances de tesis. El proceso para redactar estos textos difiere en el caso de cada estudiante. Uno de ellos lee los textos que le asignan o que son relevantes para su tesis, subraya y hace notas de las cuestiones que considera relevantes. Cuando escribe un texto, "más o menos" se da una idea de qué estructura va a tener o busca en Internet uno del mismo tipo del que va a escribir e imita la estructura; después, redacta, de la siguiente manera:

> Lo que me sale, lo escribo […], lo escribo todo, ya después me pongo a ver qué me puse a escribir, le empiezo a mover y así, pero en primera no, lo que ya sé es lo que pongo ahí y eso es lo que llevo. Agarro un artículo que ya está hecho, a mí eso me ha funcionado bastante bien (ent. estudiantes Sociolingüística, t. 143).

Otra estudiante del doctorado comenta que siempre es lo mismo al redactar un artículo, ya sabe qué es la introducción y qué va en el apartado del método, así que los escribe sin dificultad. Si no sabe cómo hacer un apartado, va a Google y busca cómo se hace. Por ejemplo, lo hizo para elaborar un *abstract*:

> Google te dice que el *abstract* es así y que debes tener tantas líneas que digan esto, tantas líneas que diga esto, entonces lo seguí e hice el *abstract.* Bueno, cosas que no sé, cosas que desconozco, pues sí, lo busco en Google y ya, nada más lo sigo (ent. Sociolingüística, t. 147).

En cambio, redactar secciones de la tesis no le ha resultado tan sencillo a esta estudiante. Ella ha tenido dificultades con el marco teórico y, para hacerlo, ha seguido una recomendación que le hicieron para sistematizar la información de las lecturas que hace: en un archivo tiene una tabla, donde coloca el nombre autor, tema del artículo, año de publicación, resumen de lo que entendió y, si hay algún fragmento que considera que le puede servir, lo copia textualmente y especificaba el número de página. Organiza la información de la tabla por temas, "entonces, al momento que haces el marco teórico, pues lo divides por temas y ya […], de tus resúmenes ya vas jalando y ya es mucho más fácil".

En el caso específico del curso de Sociolingüística, que fue el que yo observé del doctorado, les solicitaron elaborar un artículo. La estructura de los textos generados por los

estudiantes no es exactamente igual, pero la base es la canónica de este género: introducción o planteamiento del problema, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias. Algunos tienen resumen, palabras clave, antecedentes, hipótesis o justificación.

Una cuestión que resalta sobre el posgrado es que las lecturas que se hacen para las clases son asignadas por los profesores y las búsquedas de información se llevan a cabo para los trabajos individuales que deben elaborar, así que son procesos no observables en clase. Únicamente observé un caso en el que los estudiantes evidenciaron los resultados de su búsqueda de información. En Sociolingüística, el curso de doctorado, Gabriela asignó dos temas a cada estudiante y ellos debían seleccionar un artículo sobre cada uno, facilitarlo a los compañeros vía Dropbox para que lo leyeran y después exponerlo ante el grupo. Era un requisito para esta actividad que Gabriela verificara que el texto era adecuado (en función del enfoque, el *software* empleado para el análisis, el tema y la actualidad), así que comentaron sus elecciones en clase y resultó que los textos no cumplían con lo solicitado. Los estudiantes comentaron que no habían encontrado mejores textos y uno no sabía cómo subir archivos a Dropbox. La cuestión técnica la resolvieron con la orientación de una compañera y, ante la falta de pertinencia de los textos, Gabriela les enseñó dónde y cómo hacer búsquedas. Más adelante describiré la práctica didáctica que derivó de este episodio, de momento me interesa mencionar que no solo sería pertinente conocer las prácticas de literacidad digital (Lankshear y Knobel, 2006) e informacional (Catts y Lau, 2008; Lau y Cortés, 2009) de los estudiantes de licenciatura, también sería pertinente indagar más a fondo sobre las prácticas de los estudiantes de posgrado.

Como hemos podido ver, la disciplina base del programa marca una diferencia en cuanto a los géneros que los estudiantes leen y escriben. En los tres programas de posgrado leen textos teóricos y artículos científicos; no obstante, en la Maestría en Aprendizaje se suman los textos de divulgación dirigidos a profesores. Además de esto, en los tres programas de posgrado escriben reportes que son resultado de una indagación y un trabajo empírico, pero en la Maestría en Aprendizaje son textos más bien descriptivos en los que documentan casos y prácticas didácticas (incluyen las planeaciones, los textos empleados y producidos, fotografías y otras evidencias); mientras que en los posgrados de Lingüística escriben artículos que tienen un carácter más centrado en la investigación. Coinciden también en que todos elaboran esquemas para guiar su escrito. En la Maestría en Aprendizaje, que tiene una orientación más didáctica, los profesores indican con más detalle qué esperan que contengan

los textos; en los posgrados de Lingüística los estudiantes buscan modelos o parten de sus conocimientos previos para elaborarlos.

Para cerrar este apartado, sobre las prácticas en las que participan los estudiantes, hay dos aspectos que me interesa resaltar. En primer lugar, que sí se detecta una diferencia notable, en cuanto a la cantidad de textos que leen y escriben los estudiantes de licenciatura y los de posgrado; también con relación al tipo de prácticas que realizan, por ejemplo, en posgrado no hay actividades del tipo que López Bonilla (en prensa) denomina alfabetización escolar, en cambio, dominan las actividades de alfabetización disciplinar (Castelló, 2014; Fang, 2012; Heller y Greenleaf, 2007; Shanahan y Shanahan, 2008). En segundo lugar, que los estudiantes de la Maestría en Lingüística dan evidencias de tener más experiencia y conocimientos sobre cómo estructurar los textos académicos, a diferencia de los estudiantes del doctorado. Estas cuestiones pueden dar cuenta de que los conocimientos vinculados con la lectura y la escritura no se relacionan únicamente con el nivel académico, sino con otro tipo de factores, como la formación previa, la motivación individual, las características de los programas, las características de los profesores e incluso las actividades laborales que han desarrollado, tanto los estudiantes como los profesores que los instruyen. Profundizaré en esta cuestión cuando hable de las prácticas didácticas de los profesores.

"Hubiera sido maravilloso que alguien me enseñara": Enseñar a leer y a escribir. La importancia de enseñar explícitamente a leer y escribir no es relevante únicamente desde una perspectiva teórica (Carlino, 2014; Moje, 2008b; Shanahan y Shanahan, 2008), sino también es deseable para los participantes, tanto en su propia experiencia como en su rol de docentes. Cuando Ana me habló sobre su proceso para leer, subrayar y tomar notas, me dijo: "Hubiera sido maravilloso que alguien me enseñara técnicas de estudio. Yo soy de la generación de que todo era de memoria". Berenice, cuando me confesó que no había recibido instrucción formal para redactar textos académicos, manifestó su sentir ante este hecho: "Qué vergüenza, pero no se enseñaba". Fernanda habla en su rol de profesora y afirma que, en general, los estudiantes de posgrado "no vienen bien formados", siendo que ella "quisiera que el alumno [que egresa] de licenciatura ya llegara con esa formación [al posgrado], que en licenciatura les enseñaran a escribir". El hecho de que los docentes asignen la responsabilidad

de la formación en cuanto a la lectura y la escritura a los niveles educativos previos es algo que ya había observado Carlino (2003a) en otros contextos, y vemos que en este se repite.

Previamente vimos en cuáles prácticas de lectura y de escritura, disciplinar y académica, participan los profesores y los estudiantes. En el caso de los profesores, también señalé de qué manera aprendieron las estrategias que llevan a cabo. Ahora es momento de hablar de cómo es que estos profesores enseñan y cómo es que los estudiantes han aprendido.

¿Cómo enseñan los profesores a leer y a escribir?: "Es una de las áreas en las que, como investigadores, nos detenemos poco". Las formas de orientar a los estudiantes para que se acerquen a las lecturas de clase, procesen información y redacten textos académicos, son diferentes en el caso de cada profesor. Enseguida presentaré las estrategias que siguen los participantes, primero, con relación a la lectura, ordenados de menos a más instrucción específica.

Sobre su práctica didáctica con relación a la lectura, Ana dice lo siguiente: "en realidad, no les enseño *per se*". Comenta que da orientaciones al asignar una lectura, para que los estudiantes sepan sobre qué temas deben prestar especial atención (aunque esto no ocurrió en la asignatura que observé). Además, cuando trabaja con estudiantes de posgrado, les hace hincapié en que "cada quien debe tener una estrategia de procesamiento de la información" y les da algunas recomendaciones, como subrayar con diferentes colores, según el tipo de información que desean resaltar, y registrarlo en diferentes cuadernos. Esto les funciona a algunos estudiantes y a otro no, porque "ahí es cada quien".

Gabriela considera que la enseñanza de la lectura y la escritura "es una de las áreas en las que, como investigadores, nos detenemos poco". De hecho, para el diseño de su curso de doctorado no contempló "invertir mucho tiempo" en cuestiones de escritura, porque esperaba que los estudiantes ya tuvieran las habilidades desarrolladas, aunque era consciente de que esto podía no ser así, porque "las generaciones varían un montón".

> Espero que en el doctorado haya muchas habilidades. O sea, toda la escritura académica, saber hacer una *abstract,* un *handout,* todo esto. Asumo que en el doctorado ya lo saben hacer (Gabriela, ent. 1, t. 20).

Considera que, si los estudiantes no saben algo, "es un poco responsabilidad de ellos aprender a hacerlo". A pesar de esto, si a partir de las primeras entregas se da cuenta de que

"no tienen idea", prefiere detenerse. Con quienes sí invierte más tiempo es con sus tesistas. A ella le interesa que estén conscientes de cuál es su forma de trabajo, pues sabe que "cada quien tiene su método y su sistema". Si la estrategia de sus estudiantes funciona, las deja "mucho trabajar como ellas se organicen"; si percibe que "están muy perdidas", interviene dándoles ideas "de qué se podría hacer, para que ellas escojan"; si a pesar de esto siguen sin saber cómo proceder, entonces les da instrucciones muy precisas.

Para Ernesto la lectura, como parte de la clase, es fundamental. No da recomendaciones expresas a los estudiantes para que se enfrenten a los textos, únicamente señala que deben leerlos, aunque en principio no los entiendan. Monitorea que hayan hecho la lectura haciendo preguntas "tramposas y no tramposas" y, si se da cuenta de que no leyeron, da el tema por visto, como él mismo señala:

> Puedo dar el tema por visto y puedo hacer un examen y me tienen pánico. Y les aviso: "si no leen, los corro". ¡Es un es una cosa didáctica súper útil! Tú les dices: "si no leen, los corro". Y no te creen […], entonces los corro. Tan fácil como eso (Ernesto, ent. 1, t. 110).

No corrió a nadie durante el periodo de observación, pues era evidente que los estudiantes sí hacían las lecturas. Ernesto señala que, sobre lo que sí da instrucciones, es sobre el producto que deben generar después de cada lectura. Los "obliga" a hacer un resumen de cada artículo, en formato de presentación de *Power Point*. Después, deben organizar sus archivos por tema, a manera de "fichaje", para que así tengan reunido lo que se ha escrito de cada tema. Durante el periodo de observación no ocurrió que les pidiera a los estudiantes hacer los resúmenes, pero precisa que es una práctica que él hace y que le ayuda cuando lo invitan a dar cursos de diversos temas, dado que ya tiene el material preparado y solo debe repasarlo.

Por su parte, Ilse, con el paso de los años, ha cambiado su práctica docente con relación a la lectura, aunque reconoce que es algo que aún le cuesta trabajo. Al principio pensaba que era importante que los estudiantes leyeran mucho y ahora ha cambiado "cantidad por calidad". Ha optado por trabajar más con los estudiantes, en clase, para ayudarlos a que "desmenucen" los textos:

> "A ver, ¿por qué dijo aquí esto? Y, a ver, si leyeron esta parte, díganme: ¿están de acuerdo o no están de acuerdo aquí?, ¿hay coherencia en este punto?" Y luego se

quedan así los alumnos, como, "¡ah!". A regresar. "A ver, regresen. Oye, me dijiste que habías leído. A ver, vuelve aquí" (Ilse, ent. 1, t. 92).

La búsqueda, procesamiento y uso adecuado de la información son partes importantes del proceso de planeación de un texto académico. Como señala Gabriela, "aprender a buscar también es parte de su formación". Por este motivo, señalaré cuáles son las estrategias que llevan a cabo los profesores para instruir a sus estudiantes sobre estas cuestiones, primero, con relación a la búsqueda y selección de información.

Cuando Berenice asigna una actividad en la que los estudiantes deben buscar información para resolver un ejercicio concreto, se enfrenta con que los estudiantes tienen dudas sobre si lo que encuentran es precisamente lo que les está pidiendo. Berenice comenta que les pide que revisen de nuevo la pregunta que deben responder y que lean "con calma" lo que dice su fuente, también valida la información que encontraron:

- Berenice: Siempre tienen esa duda […], siempre que hay que estarles diciendo: "sí, pero qué dice la pregunta", y ese tipo de precisiones. Entonces les digo: "hay que leer con calma […], hay que razonar lo que están leyendo y fijarse si lo que dice ahí se refiere a lo que estamos preguntando". Porque todo lo que dice ahí pues va a ser correcto, pero a la mejor no es la respuesta a la pregunta que estamos trabajando […].
- Entrevistadora: ¿Y cómo lo resuelven cuando no está usted para validarles la relación pregunta-respuesta?
- Berenice: Algunos me mandan correo, le toman fotografía a la portada del libro dicen: "profe, estoy consultando este libro y aquí dice esto, ¿es lo que nos pidió?". Y digo: "a ver, ahí dice que esto, lo otro. Sí, bueno, sí eso es" […]. Ese tipo de cosas (Berenice, ent. 1, t. 263).

Durante el periodo de observación de la asignatura de Gramática ocurrió precisamente lo que señaló Berenice: que los estudiantes tenían dudas sobre la información que estaban encontrando para resolver un cuestionario. Algunas de las acciones que llevó a cabo Berenice para apoyar a los estudiantes cuando no encontraban una respuesta o tenían dudas sobre lo que encontraban, fueron las siguientes:

- Les recomienda buscarlo en el glosario o en el índice temático.
- Busca en el libro y les dice dónde está la respuesta. Si no está, les pide buscar en otro libro.

- Escucha las respuestas que proponen los estudiantes, les dice si están bien o, si están mal, les dice por qué. También llegó a construir una respuesta y los estudiantes la anotaron textualmente, como si fuera un dictado.
- Cuando ve que están copiando la información textualmente les dice: "vayan sacando del párrafo, no tienen que copiar todo". También les dice: "todo lo que escriben deben cerciorarse de que lo entiendan", porque no va a aceptar que digan, "es que así decía el libro", tienen que entenderlo, si no lo entienden lo deben buscar y si no lo encuentran pueden preguntarle.

Gabriela también se topó con que los estudiantes de doctorado tenían problemas para hacer búsquedas de información. Ella solicitó que cada estudiante seleccionara dos artículos de investigación sobre variación lingüística de aspectos distintos de la lengua (fonética, morfosintaxis, etc.), mismos que, después de ser aprobados por ella, debían dar a leer a los compañeros y, posteriormente, exponer ante el grupo. Los artículos tenían que ser actuales, el abordaje metodológico debía ser cuantitativo y la investigación debía estar basada en el *software* Goldbarg, que era el que ellos estaban estudiando en clase; además, si consideraba factores sociales, era mejor. El resto de las características eran libres (lengua, edad de los participantes, primera o segunda lengua, bilingüismo). Este ejercicio tenía tres finalidades: (1) ilustrar el tipo de investigaciones que se hacen en variación sobre los diferentes aspectos de la lengua, (2) identificar otras funciones del *software* que estaban aprendiendo a usar y (3) que la lectura de diversos artículos les sirviera a los estudiantes como guía para el artículo que ellos debían escribir como proyecto final del curso.

Cuando Gabriela revisó en clase los artículos que habían preseleccionado los estudiantes, resultó que eran muy viejos, uno de 1989; no usaban el *software* solicitado y el enfoque era cualitativo. Los estudiantes argumentaron que no habían encontrado textos mejores y Gabriela les preguntó dónde estaban haciendo sus búsquedas, porque probablemente ahí estaba el problema. En ese momento Gabriela estaba frente a su computadora, conectada al proyector, así que comenzó a hacer búsquedas en Google Académico y encontró artículos que podían servir. Les dijo a los estudiantes: "hay un montón y están ahí, disponibles". Les recomendó colocar, como criterio de búsqueda, Goldbarg (el nombre del *software*), el aspecto lingüístico que estaban buscando o un fenómeno lingüístico que les interesara, de preferencia en inglés; también, que buscaran el trabajo de los investigadores que habían estado leyendo en clase, para eso podían hacer búsquedas en

Academia.edu o en ReseachGate.net. Les aconsejó revisar con cuidado dónde estaban publicados los artículos, para garantizar que fuera una revista seria. Los estudiantes también estaban frente a sus computadoras y comenzaron a hacer búsquedas, en ese momento encontraron varios artículos que eran más pertinentes que los que habían encontrado inicialmente. Al final, todos los artículos que seleccionaron los estudiantes usaban Goldbarg y habían sido publicados entre 2008 y 2014.

Fernanda también se interesa por las búsquedas de información que hacen sus estudiantes, por lo que invierte "mucho tiempo" para que los estudiantes aprendan a usar los buscadores y las *"keywords*" que les permitirán encontrar las lecturas más adecuadas. Les pide a los estudiantes que, una vez que tengan el tema, "identifiquen primero quiénes son los autores primarios y que lean a esos autores primarios […] y que vean cuáles de estos les van a ser útiles". Esa información deben colocarla en el marco teórico, mientras que en los antecedentes deben presentar estudios de los autores secundarios, quienes se basaron en los primarios. Fernanda hace hincapié en que, al menos en su especialización disciplinar, no es adecuado que el marco teórico tenga información de autores secundarios, aunque sí es común que lo hagan sus colegas, quienes "se autocitan o citan a sus cuates". Este énfasis sobre consultar a autores primarios no solo lo comentó en la entrevista, también se los dijo a sus estudiantes en clase.

Otra cuestión vinculada con la información consultada tiene que ver con su uso ético, para lo que en el ámbito académico se recurre a manuales de estilo aceptados institucionalmente. Berenice les pide a los estudiantes que anoten las referencias de las fuentes que consultan, pero no evalúa el cumplimiento de esta cuestión. Tampoco enseña a hacerlo: "yo doy por hecho que las saben escribir, no lo he especificado". En su clase de posgrado, Fernanda hizo correcciones sobre el formato de las referencias que presentaban sus estudiantes. En el caso de sus estudiantes de licenciatura, intenta que sean conscientes de la importancia de no plagiar; no obstante, detecta que, a nivel licenciatura, hay un problema institucional que le impide tomar acciones correctivas ante este problema:

> En licenciatura no lo entienden, no entienden lo que es plagio, y es un problema grave. La universidad ya tiene toda una política: nadie corre a nadie […]. En esta universidad es horrible reprobar a alguien, porque luego regresan. Ahorita tengo una que es igual de mala que cuando reprobó la primera vez. Si yo tuviera más apoyo por parte de la universidad, pues realmente sí los reprobaría, pero como nadie tiene conciencia de

> plagio, mis colegas cometen plagio, entonces, ¿yo cómo voy a decirle a un alumno que no lo haga? Pero el programa dice: "el que cometa plagio tal y tal". Y también les digo: "es muy fácil, miren, aquí hay esta frase, esta frase la pego en Google *Schoolar*, le aprieto un botón y me dice en dónde aparece" (Fernanda, ent. 1, t. 74).

Ana señala en clase los criterios del formato APA para que los estudiantes lo sigan al elaborar sus trabajos: "cómo hacer una paráfrasis con éxito, qué tiene una cita extensa, cómo se presenta una cita breve, etcétera", también qué tipo de comillas deben usar y cuántas citas de cada tipo deben tener los trabajos. Carolina es la que invierte más tiempo para formar a sus estudiantes, aunque solo lo hace en los cursos en los que sí escriben. Ella pone especial énfasis en qué es el plagio y cómo usar el manual de estilo de APA. Para esto dedica varias clases y hace varias actividades: les da imágenes de libros y les pide que hagan las referencias; les enseña notas de periódico que evidencias las consecuencias de plagiar, para que vean "que ok, *it´s no game*", y en ocasiones, ven una película sobre el plagio cometido por el periodista Stephen Glass, para que ellos entiendan por qué "tienen que citar".

El último aspecto de este tema tiene que ver con la enseñanza de la redacción de textos académicos. Con relación a este tema primero presentaré la orientación que les dio Ana a sus estudiantes cuando les asignó la elaboración de un texto académico.

El trabajo final del curso de Ana, que es la asignatura de Lingüística en la Lic. en Docencia, consistía en la elaboración de un ensayo. Aunque Ana había hablado de esta actividad desde el inicio del semestre, fue en la antepenúltima sesión cuando dio las instrucciones, a petición de los estudiantes, pues estaban ansiosos y querían tener tiempo para elaborarlo. Lo primero que hizo Ana fue sortear los temas, uno distinto para cada estudiante. En algunos casos la maestra solo decía el tema; en otros, lo explicaba brevemente o decía a qué rama de la Lingüística pertenecía, como se ve en el siguiente ejemplo:

> Diátesis y voz media en español, ¿sí? Eso… es tema de Sintaxis, de cómo se construyen las oraciones, ¿sí? Cuál es la norma, lo apropiado. La diátesis es la norma de la construcción de las oraciones en español. Y la voz media es una característica de, por ejemplo, del español en México, esto que habíamos visto de "se me hizo tarde", "se me ponchó la llanta" (clase de Lingüística, 21/11/2014, min. 1:30:10).

El grupo en general se sorprendía de los temas asignados. Algunos no comprendían las palabras que conformaban los temas o les parecían graciosas y generaban bromas (p. ej.

parataxis); otros temas los habían abordado en clase, ya fuera con detalle (p. ej. Derivación y flexión verbal) o de manera general (p. ej. Lengua, dialecto, idioma), y había temas que no habían tocado en clase, algunos de ramas de la Lingüística que sí habían mencionado (p. ej. Características morfológicas del sintagma adverbial en español) y otros de ramas de la Lingüística que no habían sido parte del curso (p. ej. Enunciación y actos de habla). En general, entre ellos comentaban que no sabían ni siquiera dónde comenzar la búsqueda de información.

Después de asignar los temas, Ana les dio instrucciones sobre las características que debía tener el ensayo:

- Deben consultar mínimo 10 referencias, cinco digitales (que no pueden ser Wikipedia, El rincón del vago o sitios similares) y cinco impresas; de estas últimas, al menos una tiene que ser una gramática (ella les recomendó una en particular, "Gramática didáctica" de Gómez Torrego, porque la de la RAE, que ellos dijeron tener, le parece muy rebuscada, que confunde y desanima, además de obsoleta, porque no considera cuestiones que ya ha resuelto la Gramática cognitiva). En el trabajo deben enlistar tanto las obras citadas como las consultadas, en formato APA.
- En ensayo debe tener siete cuartillas ("no más, no menos"), una de introducción, una de conclusión y cinco de desarrollo del tema.
- Los párrafos deben ser monotemáticos y tener una extensión de entre 7 y 11 líneas (les recomienda que hagan una lista de ideas o índice, para poder después secuenciar los párrafos adecuadamente en el cuerpo del trabajo).
- Solo pueden incluir tres citas textuales extensas y tres breves, las demás menciones a los autores se deben hacer con paráfrasis (explica qué es cada una de estas cuestiones y cómo deben presentarlas en el trabajo, solicita un formato distinto a APA y, como pide que usen comillas latinas, les dice de qué manera pueden insertarlas en Word).
- El formato debe ser académico (describe qué implica esto, en relación con la tipografía, la portada, la lineación, los márgenes y la lista de referencias).

Esas fueron todas las indicaciones que les dio. Les recomendó que buscaran sus referencias durante la semana y que se las llevaran la siguiente sesión o que se las enviaran por correo electrónico, para que ella pudiera revisarlas, hacerles recomendaciones y decirles si eran pertinentes. Los estudiantes siguieron su recomendación, así que Ana recibió muchos correos y también a varios estudiantes en su oficina, según comentó. Ella revisó las

propuestas de los estudiantes, les dio recomendaciones e incluso les prestó libros. En clase también se le acercaron para enseñarle los libros que habían encontrado y Ana los valoraba, les decía si eran o no pertinentes y por qué. Para algunos estudiantes esto llegó a ser causa de preocupación, porque tenían la idea de que rechazaba todo lo que le llevaban:

> La otra vez vi que un muchacho le estaba llevando libros y los empezó a revisar y dijo: "no, este no, esté está obsoleto, este es como para primaria, este con esto". Y yo, ¡ay! No, a mí eso me tiene muy estresada, el ensayo, por las fuentes (ent. estudiantes Lingüística, t. 281).

En una conversación informal un par de estudiantes me comentaron que no tenían claro qué tipo de ensayo debían elaborar, si tenía que ser teórico o si podían hacer un ensayo argumentativo, que era lo que ellos querían. Además de este comentario que recibí, yo hablé sobre los ensayos en la entrevista grupal, que llevé a cabo nueve días antes de la fecha de entrega. Uno de los participantes había tomado una clase de redacción con Ana, así que se sentía confiado con respecto al proceso que debía seguir para estructurar el trabajo, aunque no tenía claro el tema que le había tocado. Las otras participantes de la entrevista grupal tomaron la clase de redacción con otro profesor y no sabían cómo hacer un ensayo que llenara las expectativas de Ana; es decir, más que preocuparles hacer un buen trabajo y aprender un tema, estaban interesadas en hacer algo que le gustara a la profesora. Una de las participantes pidió, a quienes sí tomaron el curso con Ana, que le enseñaran lo que habían visto en esa clase y pidió prestados los mejores trabajos del curso de redacción, para leerlos y emular la estructura. Había también quienes estaba centrados en la búsqueda de información y aún no pensaban en la estructura del documento ni en el proceso que seguirían.

Los objetivos de Ana eran que los estudiantes se enriquecieran buscando información individualmente; que interactuaran con la información que encontraban, siendo líderes o guías para sus compañeros; retarlos "para que puedan salir adelante" y obligarlos a que se acercaran a ella para recibir orientación. Desde su perspectiva, cumplió todos los objetivos. Como resultado, Ana señaló que a los estudiantes les fue muy buen con el ensayo y que se cumplieron sus objetivos. Se sintió "gratamente" sorprendida porque sí buscaron información a fondo y encontraron cosas interesantes; manejaron apropiadamente la información (aunque hubo dos casos de plagio); fueron críticos y vincularon los temas con la docencia. Como resultado, las calificaciones fueron más altas de las que habían tenido en los exámenes.

En este caso que observé en el curso de Ana, ella dio instrucciones y brindó acompañamiento con relación a la búsqueda de información, mas no instrucción específica sobre cómo redactar el ensayo, un género académico sobre temas especializados de la Lingüística. Otros de los profesores que participaron en este estudio señalaron llevar a cabo otro tipo de acciones didácticas para formar a los estudiantes, aunque no lo desarrollaron durante la observación.

Cuando Carolina da clases de lectura y redacción, en la Lic. en Lengua y Literatura, parte de la lectura y análisis de textos para la redacción, un proceso similar al modelo circular basado en los géneros de la Escuela de Sídney (Rothery y Stenglin, 1994), pero comienza con el desarrollo de la habilidad general de analizar y fomenta también el desarrollo de pensamiento crítico. Primero les da textos literarios y orienta el análisis e interpretación, procurando "que todo tenga evidencia en el texto mismo". Cuando los estudiantes están más familiarizados con ese proceso, les da textos no literarios, por ejemplo, de exalumnos o de libros que compilan ensayos universitarios, los leen y los analizan juntos con un proceso reflexivo:

> Los vamos analizando, así como que: "miren, ¿ya vieron que aquí tiene una cita?, ¿por qué será esto?, ¿y ya vieron qué está al final?". Ya que vieron eso les empiezo a enseñar estrategias: "bueno, cada vez que quieras escribir algo, es un proceso, tienes que empezar por tu tema lo que quieres" […]. Comúnmente en esa materia les enseño a planear primero […] y hacen el esquemita, y ya que hacen el esquemita ya se van a su casa, lo elaboran. No me lo dan, lo intercambian, se destrozan, o sea ellos mismos tienen que comentar y está prohibidísimo que pongan: "está muy interesante" […]. Entonces ya lo critican y luego me lo dan a mí y yo lo termino de destrozar. Ahí veo, no que esto es inconsistente, esta esta frase está… bla, bla, bla. Y luego se los regreso y les empiezo a enseñar (Carolina, ent. 1, t. 242).

En el curso de Morfosintaxis, que imparte Carolina y fue el que yo observé de la Lic. en Lengua y Literatura, los estudiantes no escriben textos, únicamente toman notas y hacen ejercicios. A pesar de eso, Carolina considera que el tipo de conocimientos que adquieren en esta asignatura les sirven para mejorar su redacción.

> Para mí [el objetivo es] que pueden dilucidar las rupturas gramaticales de los enunciados, la coherencia, las relaciones entre las funciones sintácticas, identificar como lo gramatical de lo no gramatical […]. No escriben en mi clase, pero eso de

> alguna forma los va a ayudar a escribir mejor y darse cuenta de sus errores a la hora de escribir, o cuando relean sus ensayos. Una vez sí lo hice, así como que: "saben qué, me van a traer un ensayo y van a diagramar en árbol el primer párrafo". Y llegaban así (hace cara como de asustada): "esta cosa que escribí no tiene sujeto, no tiene verbo, no tiene…". Y yo, "¡ah!". Cosas así (Carolina, ent. 1, t. 268).

Ernesto comentó dos estrategias que usa para promover el desarrollo de habilidades de escritura académica en los estudiantes. La primera es un ejercicio y la segunda es un proceso más sistemático. El ejercicio parte de la lectura repetida de un mismo artículo. Ernesto considera que la primera lectura es "para ver qué pepenas", en la segunda le entiendes y la tercera, que casi nunca se hace, "es para ver qué estrategias expositivas tiene el autor, y esa es la buena". Él les pide a los estudiantes que lean varias veces el artículo, que identifiquen cómo hizo el autor para presentar sus argumentos y después que le entreguen "un símil", un "articulo al estilo de fulano".

> Eso se lo aprendí a Balzac. Eso es de literatura Balzac. Lo sentaban enfrente a un árbol y le decían: "velo, descríbelo". Ah, ok. Y al día siguiente: "vuélvelo a ver, ahora descríbelo, a ver, ¿qué viste?, y dime ¿qué viste?". Entonces te escribe *La comedia humana* […]. Hace lo que le pega la gana, con un oficio de observación bárbaro, pero muy, muy ordenado. Hay mucho orden detrás de todo esto (Ernesto, ent. 2, t. 118).

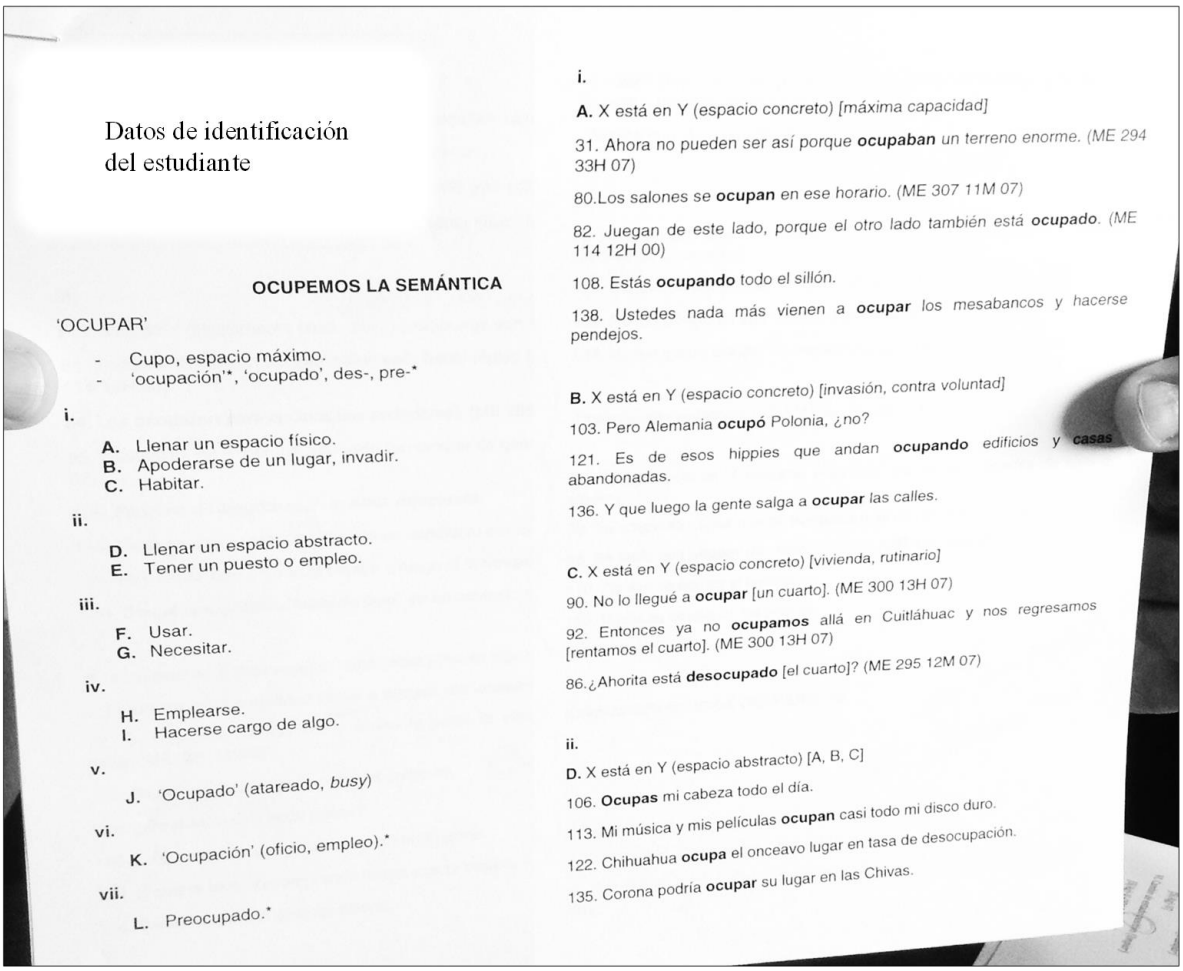
La segunda estrategia de Ernesto es usada cuando solicita que los estudiantes elaboren textos académicos, como cuando imparte la asignatura de Semántica. Les pide que, antes de redactar, elaboren un *handout.* Él me enseñó uno que le acababa de entregar una estudiante del curso de Semántica que estaba impartiendo en otra universidad (figura 21) y me explicó en qué consiste. Primero se plantea el problema a analizar, en el caso del ejemplo son los distintos significados del verbo *ocupar*; después, se define cada uno de esos significados y se muestran ejemplos reales de su uso, en los que se resalta el verbo que se analiza y se precisa cuál fue la fuente de la que lo obtuvieron. Así se muestra "toda la evolución de cómo lo ven ellos y eso genera una red de significados que están organizados". Esta primera versión del *handout* fue presentada en un "mini congreso", en el que los estudiantes explicaban su análisis y después recibían comentarios por parte del profesor y de los compañeros.

> [Exponen] sus *handouts* súper ordenados. Si no están ordenados, los paro y los corro.
>
> [Tiene que ser] a lo que yo les enseñé […]. Todo mundo está repitiendo la misma

estructura […]. [Después de la presentación] tienen que rehacer el *handout*, está prohibido escribir directamente. A mí me tienen que entregar dos *handouts*: el primero y el reformulado, y una vez que reformularon todo, rellenan con palabritas lo que va a constituir el artículo; es decir, que el artículo sale como consecuencia de que sean capaces de contarme una historia coherente de principio a fin, así nada más. Entonces, cuando redactan simplemente van explicando, pero está todo ya conceptualizado es un ejercicio bien abstracto casi nadie lo hace y no sabes cómo se nota […]. Cuando presentan en congreso, pues se nota la mano, son como maquinitas todos, todos hacen lo mismo (Ernesto, ent. 2, t. 106).

Figura 21

Handout *elaborado por un estudiante para un curso que imparte Ernesto en otra universidad*



Datos de identificación del estudiante

OCUPEMOS LA SEMÁNTICA

'OCUPAR'

- Cupo, espacio máximo.
- 'ocupación'*, 'ocupado', des-, pre-*

i.

A. Llenar un espacio físico.
B. Apoderarse de un lugar, invadir.
C. Habitar.

ii.

D. Llenar un espacio abstracto.
E. Tener un puesto o empleo.

iii.

F. Usar.
G. Necesitar.

iv.

H. Emplearse.
I. Hacerse cargo de algo.

v.

J. 'Ocupado' (atareado, *busy*)

vi.

K. 'Ocupación' (oficio, empleo).*

vii.

L. Preocupado.*

i.

A. X está en Y (espacio concreto) [máxima capacidad]

31. Ahora no pueden ser así porque **ocupaban** un terreno enorme. (ME 294 33H 07)

80.Los salones se **ocupan** en ese horario. (ME 307 11M 07)

82. Juegan de este lado, porque el otro lado también está **ocupado**. (ME 114 12H 00)

108. Estás **ocupando** todo el sillón.

138. Ustedes nada más vienen a **ocupar** los mesabancos y hacerse pendejos.

B. X está en Y (espacio concreto) [invasión, contra voluntad]

103. Pero Alemania **ocupó** Polonia, ¿no?

121. Es de esos hippies que andan **ocupando** edificios y **casas** abandonadas.

136. Y que luego la gente salga a **ocupar** las calles.

C. X está en Y (espacio concreto) [vivienda, rutinario]

90. No lo llegué a **ocupar** [un cuarto]. (ME 300 13H 07)

92. Entonces ya no **ocupamos** allá en Cuitláhuac y nos regresamos [rentamos el cuarto]. (ME 300 13H 07)

86.¿Ahorita está **desocupado** [el cuarto]? (ME 295 12M 07)

ii.

D. X está en Y (espacio abstracto) [A, B, C]

106. **Ocupas** mi cabeza todo el día.

113. Mi música y mis películas **ocupan** casi todo mi disco duro.

122. Chihuahua **ocupa** el onceavo lugar en tasa de desocupación.

135. Corona podría **ocupar** su lugar en las Chivas.

Nota: Fotografía tomada durante la segunda entrevista segunda entrevista concedida por con Ernesto.

Ernesto exige que los estudiantes rehagan la primera versión del *handout* y revisa ambas, además de la versión final del artículo. Considera que, si el estudiante fue capaz de "contar una historia completa, bien narrada" en su *handout*, "el trabajo ya va a estar bien". La finalidad de Ernesto al realizar este tipo de actividad es que los estudiantes aprendan "una manera de atacar las cosas", para que después desarrollen su propio sistema. Y, desde su punto de vista, dotarlos de estas herramientas "es un regalo, la verdad", porque luego les sirve para trabajos que presentan en congresos.

Ilse se ha interesado por la redacción de sus estudiantes y, tal como hace con la lectura, ha sacrificado la cantidad por la calidad, además de que acompaña a los estudiantes en el proceso:

> Tengo cinco, seis, siete borradores antes de llegar a la entrega final, y todavía en la entrega final. Ahorita les estaba diciendo: "bueno, me van a presentar oralmente, y regresando de vacaciones, tráiganse sus laptops, y vamos a estar trabajando aquí entre todos la edición de sus de sus textos". Por supuesto, eso te lleva a tener menos productos, pero productos más trabajados. Eso es una implementación mía (Ilse, ent. 1, t. 92).

Fernanda no trabaja el proceso de redacción como parte de sus clases. Cuando les solicita escribir un texto les dice qué debe contener, los estudiantes lo trabajan fuera de clase y ella lo revisa: "siempre me lo mandan y lo leo por fuera y les mando sus comentarios". En esos comentarios ella suele dar detalles sobre las fallas de los textos; por ejemplo, si sus oraciones son muy largas o si no desarrolla bien las ideas. Después de que le ha dicho lo mismo tres o cuatro veces a un estudiante, ya no hace comentarios detallados, sino que solo marca las fallas en el trabajo.

Con quienes sí dedica tiempo al proceso de redacción es con sus tesistas y, aunque le han tocado estudiantes "muy buenos, que saben todo eso", comenta que la mayoría no tienen las habilidades necesarias. Más que seguir un proceso sistemático, atiende las situaciones específicas que surgen; por ejemplo, señaló el caso de un estudiante de maestría:

> Me entrega su sección de metodología, entonces dice: "metodología, participantes, cinco niños". Entonces yo digo: "*excuse me,* ¿en dónde está, en este estudio vimos y fuimos y estudiamos y teníamos preguntas y a partir de esto encontramos en tales y tales lugares, tantos niños?". Entonces, ¿cómo se enseña eso? Pues aquí es agarrarlo y yo lo que hago, es decir […]: "no, no, esa frase conviértemela en cinco, lánzate,

> escribe, amplia, explica". Porque vienen así, como muy escuetos, o bien, unas oraciones de un párrafo de ocho líneas sin un punto, y digo: "¿dónde están los puntos?" (Fernanda, ent. 1, t. 66).

Hay una cuestión que sí maneja Fernanda como regla para sus estudiantes: les prohíbe usar punto y coma. En cuanto entran con ella, les dice que está prohibido y, si le entregan un trabajo que los tenga, no lo lee, se lo regresa al estudiante y le recuerda la prohibición. Yo le pregunté la razón de esta decisión y esto fue lo que argumentó:

> Yo no uso. Ahora estoy tratando de aprender a usar punto y coma, pero me parece que el punto es más importante. Y sé que en español se usa mucho, pero como ahora estoy escribiendo en inglés, en inglés casi nunca hay punto y coma. Y lo que pasa es que hay un abuso, entonces es un párrafo de puros puntos y comas, cuando debe haber puntos, porque pues yo ya hablé de este tema, punto; en consecuencia, tal cosa […]. Hay cosas básicas que se supone, y más aquí en lenguas y letras, que deberían tener esa formación, pero no la tienen porque los maestros no los ponen a escribir (Fernanda, ent. 1, t. 68).

Como hemos podido ver, aunque las prácticas de literacidad académica y disciplinar de los profesores e investigadores tenían similitudes importantes, sus prácticas didácticas en relación con la lectura y la escritura son sumamente diversas. Para enseñar a leer, hay quienes hacen recomendaciones, como Ana; Ernesto exige e Ilse se detiene más en la formación. Para buscar y usar información Berenice y Ana validan y llegan a resolver, Fernanda hace recomendaciones y Gabriela y Carolina dedican más tiempo a la formación. En cuanto a la redacción académica, Carolina forma, Ilse acompaña, Fernanda orienta y Ernesto exige. Esta es la perspectiva de los docentes, a continuación, señalaré la perspectiva de los estudiantes sobre cómo han aprendido estas prácticas.

¿Cómo han aprendido los estudiantes a leer y a escribir?: "Es para que practiquemos, porque se supone que ya lo sabemos hacer". Los estudiantes relataron experiencias académicas distintas cuando les pregunté cómo habían aprendido a leer y a escribir textos académicos. Los estudiantes de la Lic. en Docencia y de la Maestría en Aprendizaje habían tenido cursos especializados sobre cuestiones de escritura, aunque el nivel con el que les enseñaron a redactar textos completos fue diverso. En los posgrados de

Lingüística aprendían por la práctica que llevaban a cabo, más que por una formación explícita. Veamos con más detalle lo que señalaron los estudiantes en este sentido.

Los estudiantes inscritos en la asignatura de Gramática, de la Lic. en Docencia, recuerdan positivamente al profesor que les dio la clase de Lectura analítica y elaboración de textos, en segundo semestre de la licenciatura. En esta asignatura no les enseñaron propiamente ni a leer ni a escribir textos académicos, pues, según los estudiantes, era otro el objetivo del profesor:

> Nunca te enseñó en sí a elaborar un texto: "pues esta es la estructura de…", o "vamos a ver diferentes tipos de textos". No. Yo siento que lo primordial era que leyéramos, que comenzáramos a leer, que empezáramos […] a aprender a profundizar y luego ya después a empezar a escribir. Porque bueno, pues llegas a la universidad, hay mucha gente que no ha leído ni un libro, que diga, no sé, su escritura también es pésima. Entonces, a veces no tiene sentido tanto enfocarte en una materia cuando tienes que […] [comenzar con] las bases. Entonces, aunque no vimos en realidad eso primordial que marcaba la materia, él nos enseñó algo fundamental, una base que ahorita, hasta la fecha, nosotros la tenemos y nunca se nos olvida, se nos quedó ahí (ent. estudiantes Gramática, t. 631).

Lo que él maestro hacía era leer en voz alta, "los tonos de voz los cambiaba" y reflejaba que le gustaba la literatura, así que los estudiantes se sentían inspirados, solían guardar silencio y escuchar atentamente. Querían leer como él. Cuando les asignaba que escribieran un texto, el reporte de un libro, por ejemplo, les decía que este debía contener tres ideas de la obra, no más, y que debían desarrollar cada una en su escrito. Hacía hincapié en que debían cuidar "la coherencia de los párrafos" y también la calidad del texto, para lo que era necesario que, por un lado, cuidaran la ortografía. La regla era que permitiría solo tres faltas de ortografía en cada trabajo y, en el momento en que se lo entregaban, las buscaba, incluso en la portada y en las referencias. Si encontraba faltas de ortografía los amenazaba con que les iba a poner menos calificación. Por otro lado, les pedía que revisaran el texto antes de entregárselo:

> [El maestro decía:] "Siempre que terminen un trabajo y me lo vayan a entregar, léanlo, porque a ustedes les llega una idea y la escriben, y les llega otra idea y la escriben, y

ustedes dicen: ‘no, ya acabé’, pero no lo leen. Entonces resulta que nada más me están dando puntos” (ent. estudiantes Gramática, t. 609).

El profesor nunca les regresó un trabajo retroalimentado ni calificado y, al final del semestre, todos sacaron 100. No obstante, consideran que sus consejos, el que amenazara la calificación y, sobre todo, su actitud “directa”, el que no tuviera “pelos en la lengua para criticarte [durante la clase], tanto para bien como para mal” y que “se llevaba” con algunos estudiantes, hacía que ellos se esforzaran por mejorar su actitud ante la lectura, que empezaran a leer, mejoraran sus ensayos y tuvieran una actitud más “autocrítica”.

El hecho de que todos tuvieran la misma calificación fue una sorpresa agradable y una motivación para los estudiantes del curso de Gramática; no obstante, un hecho similar resultó frustrante para los estudiantes de Lingüística:

- Estudiante 1: [Un profesor de otra asignatura] nos pidió un ensayo, y lo había hecho primero como debería, pero por alguna extraña razón […], cuando ya lo iba a imprimir, pues no lo encontré. Ya me quedaban pocas horas, entonces comencé a buscar mucha información, pero no me preocupé, porque sé que el profesor no le iba a tomar tanta importancia. Incluso, cuando lo entregué me sorprendí de tener el 30 % del ensayo [el porcentaje más alto posible]. Entonces dije, pues es que depende también de la importancia que el profesor le ponga, porque, si me esfuerzo mucho para hacer un ensayo con ese profesor, y que realmente yo me esforcé demasiado y otros no lo hayan hecho como deberían y tenga la misma calificación, pues bueno…
- Estudiante 2: Pues ahora yo estoy enojada, porque yo sí me esforcé en ese.
- Estudiante 1: ¿Ves? (ent. Lingüística, t. 361).

Por experiencias como esta es que los estudiantes han aprendido a escribir tomando en cuenta a su lector: si suponen o saben que el profesor leerá a detalle, se esfuerzan por hacerlo lo mejor posible; si “te das cuenta que profesor revisa la ortografía, nomás”, el esfuerzo es menor. Considerar al lector ciertamente es una característica de los escritores más experimentados, pero en este caso, el estímulo negativo hace que subutilicen sus conocimientos y habilidades, lo que puede no ser benéfico para ellos, que se encuentran en un proceso formativo.

Los estudiantes de la asignatura de Lingüística, de la Lic. en Docencia, también cursaron la asignatura de Lectura analítica y elaboración de textos, algunos la tomaron con Ana

y relataron cómo se llevó a cabo. A lo largo del curso realizaron diversas actividades encaminadas a la elaboración de un único ensayo, que valía el 100% de la calificación del semestre. Por ejemplo, realizaron "la lista de ideas, el racimo asociativo, los bloques, el índice", todos seguían una estructura similar para elaborar los párrafos y los textos, y recibieron retroalimentación por parte de la profesora, antes y después de entregar el trabajo. Ahora, señalan, transfieren eso que aprendieron cuando deben elaborar ensayos de otras asignaturas y, además, lo enseñan a los compañeros que tienen dudas sobre cómo elaborar sus trabajos.

> A mí me ayudó mucho en mi redacción, porque yo no tenía una redacción… hacía mi ensayo así a lo loco y ya analizo, hago mi lista de ideas, mis índices, mis bloques, separo todo y ya, y así, ya en todos mis trabajos me ha servido (ent. Lingüística, t. 172).

Los estudiantes inscritos en la asignatura de Desarrollo Lingüístico, de la Maestría en Aprendizaje, también habían tenido previamente un curso en el que abordaban temas de redacción. Ahí les enseñaron cuáles eran las características de distintos tipos de textos, como los descriptivos, narrativos o de proceso; también, que el texto podía tener diferentes objetivos, como apelar o describir. Como prácticas de clase elaboraban párrafos de cada tipo de texto:

> [En] la clase sí trabajamos más como enfocado a los párrafos, porque bueno, la idea era que, a partir de ahí, sabiendo qué tipo de texto ibas a hacer, cómo iban a hacer tus párrafos, y también, cómo ordenar estos párrafos. Entonces, empezamos con algo muy sencillo, con el párrafo. Dependiendo de lo que ibas a escribir, por ejemplo, si era de causa y efecto, cómo tenía que ser, para después ir como aumentando la cantidad de párrafos, para tener como un mini texto que llegamos a escribir. Quizá dos o tres párrafos juntos, que no eran como un texto en sí, pero sí se veía la idea de cómo tenías que estar estructurando tu texto (ent. estudiantes Desarrollo lingüístico, t. 171).

No elaboraron textos completos como parte del curso, pero sí se asignó, como trabajo final, la elaboración de un ensayo. Los estudiantes señalaron que transfieren lo aprendido en este curso cuando deben elaborar textos para otras asignaturas o para cuestiones laborales, específicamente son conscientes de que deben plantear una oración temática en el párrafo y que las demás "tienen que ir acorde a lo que enunciaste en la primera oración".

Los estudiantes de la Maestría en Lingüística comentan que todos los textos que deben elaborar como parte de las clases, sobre todo los de la asignatura de Metodología, además de los trabajos finales de varias materias, son prácticas que les "sirven muchísimo" y de esa

manera los están "preparando para escribir". Es decir, con esos trabajos no les enseñan explícitamente, sino que, según señala uno de los estudiantes: "[son] para que practiquemos, porque se supone que ya lo sabemos hacer". La retroalimentación no se hace de igual manera en todos los casos, depende del profesor o del tutor, por lo que las experiencias de los estudiantes han sido diversas en cuanto a este punto:

- Estudiante 1: Pero igual, no nos han regresado el trabajo, todavía, corregido.
- Estudiante 2: No nos corrigen la manera de escribir.
- Estudiante 3: A mí sí, el protocolo dos veces, y por cuestiones estéticas.
- Estudiante 4: A mí también (ent. Lingüística, t. 661).

Finalmente, cuando les pregunté a los estudiantes de doctorado quién les había enseñado a escribir, una respondió: "la vida". Lo dijo porque nunca había tomado una asignatura en la que le hubieran enseñado a redactar, "y menos en este nivel ya más científico". Esta estudiante, quien cursó la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa, en la Universidad de Hidalgo, comenta que en la licenciatura casi no elaboraba trabajos escritos, pues todo "era más práctico", así que hacían presentaciones o exámenes. En el posgrado elaboraba ensayos, "pero eran de literatura y era diferente"; además, escribía en inglés. Ahora, en el doctorado, únicamente había recibido retroalimentación de parte de Gabriela, en las demás asignaturas que había tomado solo había recibido comentarios durante la presentación de su trabajo, pero no sobre el *paper* que entregó.

¿Cuáles son las identidades de los estudiantes?

En este apartado hablaré sobre las identidades de los estudiantes, tanto las que tienen al ingresar a los programas académicos, como las que construyen con su participación en las prácticas académicas en las que están inmersos. Enseguida, abundaré sobre la forma en la que los profesores forman a los estudiantes de los diferentes programas para que desarrollen dos identidades diferentes: la de docentes y la de investigadores.

Identidades que poseen y construyen los estudiantes. Los estudiantes inscritos en los programas académicos tienen varias identidades y no una sola. De entrada, tienen una identidad del tipo que Gee (2000a) denomina institucional: la de estudiantes de nivel superior; es decir, la que adquieren por el reconocimiento de las universidades en las que están inscritos.

Para poder ingresar a estas instituciones ellos debieron cumplir con una serie prerrequisitos y exigencias, que aumentan conforme se aspira a un grado académico más alto; asimismo, tienen que cumplir con ciertas normas para permanecer y llegar a egresar de sus respectivos programas. Sus identidades institucionales son del tipo que Mehan et al. (2010) llaman identidad académica, pues les permiten verse a sí mismos como estudiantes que llevan a cabo ciertas prácticas con relación a la escuela, las cuales están moldeadas por la interacción de otras personas, como sus compañeros, profesores y familias, además del propio entorno. El tipo de estudiantes que son está influido por diversos factores y estos afectan, a su vez, su desempeño y sus percepciones. Por ejemplo, Buehl (2011) considera que las identidades de los estudiantes pueden empoderarlos para ser mejores aprendices o, por el contrario, condicionarlos a tener un mal desempeño. Esto último fue lo que pasó con los estudiantes inscritos en la asignatura de Lingüística, en licenciatura, a quienes les habían anticipado, tanto profesores como compañeros de otros grupos, que Ana era muy exigente y que todos "reprobaban esa clase", así que entraron al curso con "miedo" y esto afectó su desempeño, como explica Ana:

> Antes de la clase se acercan y me dicen: "es que yo creo que voy a reprobar". Les digo: "pero por qué vas a reprobar, si ni siquiera sabes de qué se trata". "Es que ya me han dicho que es una materia pesada, y entonces yo creo que no le voy a entender". Entonces ellos mismos ya vienen bloqueados. "¿Y por qué no preguntaste?". "Es que me daba miedo preguntar" […]. Llegan con esa preconcepción (Ana, ent. 2, t. 85).

Ana comenta que procura que los estudiantes se den cuenta de que tienen que participar, preguntar y garantizar que sus dudas sean aclaradas, porque "su formación está en ciernes". Ella llega a "regañarlos" para que se den cuenta de que tienen que empoderarse para ser mejores aprendices, justamente el otro tipo de actitud que señalaba Buehl (2011), pero la realidad es que el regaño puede llegar a tener el efecto contrario, desempoderarlos. En la asignatura de Ana que yo observé, al inicio los estudiantes no participaban, pero paulatinamente fue aumentando la interacción. No obstante, hacía el final había estudiantes que todavía se quedaban con dudas y expresaron, en conversaciones informales, la dificultad que representaban para ellos los temas y lo inseguros que se sentían con respecto a las clases, los conocimientos adquiridos y la posibilidad de aprobar el curso.

El nivel educativo que cursan también les genera cierta expectativa y los hace tener cierta identidad o, en palabras de Gee (2000a), ser cierto tipo de personas. Esto puede ser

ilustrado con una situación que ocurre entre los estudiantes del Doctorado en Lingüística. A ellos no les gusta que se ofrezcan asignaturas en las que los mezclan con estudiantes de la Maestría en Lingüística. Esto se hacía por una cuestión administrativa, debido a que eran muy pocos los estudiantes de doctorado o, también, cuando un estudiante de doctorado no tenía formación previa en Lingüística y debía tomar los cursos básicos de la maestría. Los estudiantes de doctorado se sentían incómodos, lo que tenía que ver con que disfrutaban estar con sus compañeros de doctorado, debido a que los tres están "en el mismo canal", pero hay algo más. En conversaciones informales, una estudiante que cursaba una materia básica de la maestría me comentó que no se sentía segura para hacer preguntas cuando no entendía algo en clase, le apenaba el hecho de que los demás supieran más que ella. Otra estudiante me comentó que le parecía inapropiado que los mezclaran, porque podría interpretarse como que los de doctorado no saben lo suficiente o que los de maestría son excepcionalmente buenos. Un estudiante más señaló que cuando los juntan los profesores suelen hacer comparaciones entre ellos y hablar de ciertos estudiantes de maestría como "alumnos estrella", algo que "no soporta". Su identidad como estudiantes de doctorado incluye una valoración sobre lo que deben saber y saber hacer, lo cual debería ser superior a lo que se hace y se sabe en un nivel educativo previo. Visto así, podemos entender que no les resulte cómoda una situación en la que su estatus superior se puede poner en riesgo.

Una cuestión adicional es que los estudiantes pertenecen a lo que Gee (2000a) denomina grupo de afinidad, el cual está vinculado con su programa académico, pues comparten intereses y experiencias con sus compañeros. El grupo de afinidad puede ser muy sólido, como en el caso de los estudiantes de Gramática, quienes han estado juntos varios semestres y comparten diversas actividades dentro y fuera de la escuela. Puede ser también más superficial y periódico, como pasa con los estudiantes de Morfosintaxis, quienes se reúnen únicamente para esta asignatura y, a su vez pertenecen, a otros grupos. También pueden ser grupos que estén en proceso de consolidación, como pasa en la Maestría en Lingüística, pues los estudiantes acababan de entrar al programa y estaban comenzando a identificar sus puntos en común. Lo relevante es que pude observar que los estudiantes inscritos en todas las asignaturas observadas son parte de un grupo de afinidad, dado que, al margen de las exigencias escolares, participan voluntariamente en actividades vinculadas con la asignatura o el programa que los une. Esto puede ser pedir consejos sobre algún tema de

la clase, pasarse los apuntes, comparar sus tareas, estudiar juntos, compartir las respuestas de un ejercicio realizado en el salón o intercambiar opiniones sobre las clases y los maestros, o sobre los tutores y las tesis, en el caso del posgrado.

Como parte de su participación en las prácticas que ocurren en la escuela y del aprendizaje que logran con ello se puede ver un cambio de identidad. No obstante, aun antes de que se dé cualquier cambio, en algunos grupos los estudiantes ya compartían rasgos de sus identidades, los cuales, de hecho, son requeridos para ingresar al programa académico y, además, como señalan Moje y Luke (2009), para que se dé un aprendizaje como resultado de su participación en él. Esto se puede ver al comparar a los estudiantes de la Maestría en Lingüística y la Maestría en Aprendizaje. Los primeros se interesan por la Lingüística y por desarrollar investigación académica que les permita describir fenómenos de la lengua; a los estudiantes de la Maestría en Aprendizaje les interesa la docencia, el trabajo de intervención y documentación de situaciones de aula, la lectoescritura y también las Matemáticas. Su identidad y sus expectativas fueron factores que contribuyeron a determinar la selección del programa en el que estaban inscritos.

En otro ejemplo de la identidad que ya tenían al ingresar al programa, los estudiantes inscritos en la Lic. en Docencia comparten, en términos generales, la perspectiva de que la docencia es un vehículo para ayudar a la sociedad; están interesados en aprender y mejorar sus propias habilidades, y tienen interés por la lengua y la literatura, ya sea porque les gusta y se perciben como buenos, o porque se ven a sí mismos como poco habilidosos y están interesados en mejorar; aunque por encima de todo esto, todos tenían desde tiempo atrás el deseo de ser docentes y por eso seleccionaron su carrera profesional. En un caso opuesto tenemos a los estudiantes de Morfosintaxis, inscritos en la Lic. en Lengua y Literatura. Ellos coinciden en cuanto a su interés por la literatura, que puede ser más o menos fuerte, pero más allá de eso, sus orientaciones e intereses son diversos. Según la opinión de Carolina, aunque percibe que los estudiantes de este grupo en particular "están ahí porque querían estar ahí", lo que suele pasar entre los estudiantes de la Lic. en Lengua y Literatura es que entran a ese programa porque no consiguen ingresar al que les interesa o porque lo ven como una forma de entrar a la universidad para después cambiar de programa, aunque muchos no lo logran:

> Me acuerdo que en la presentación […] muchos sí me decían que en realidad no querían estar ahí, o no que no quisieran estar ahí, sino que habían querido entrar a otra parte, no pudieron y acá sí, entonces bueno, pues están acá […]. Me ha sucedido también es que se enamoran o les empieza a gustar la Lingüística o les empieza a gustar la materia y ya se ponen contentos (Carolina, ent. 1, t. 331).

Después de hablar sobre la identidad con la que los estudiantes llegaron a sus respectivos programas, podemos hablar de la identidad que construyen mediante su participación en ellos. A todos los estudiantes los forman en la disciplina, de una forma u otra, con más o menos profundidad, así que sus identidades se vinculan con el estudio de la lengua. De manera más específica, uno de los grupos consolida su identidad académica, otros grupos desarrollan lo que Galaz (2011) identifica como una identidad profesional, y otros lo que, en términos de Moje (2010), es una identidad disciplinar, pero especializada en la investigación. Como punto de partida para sostener esta clasificación, veamos a qué se quieren dedicar los estudiantes al egresar de su programa académico. En la tabla 46 podemos ver las respuestas que dieron los estudiantes a una pregunta expresa y, como varios dieron más de una opción, opté por presentar el porcentaje de estudiantes que señalaron cada opción, con relación a la cantidad de respondientes.

Tabla 46

Actividad laboral que planean llevar a cabo al egresar los estudiantes inscritos en cada programa académico que formó parte de este estudio

Actividad laboral	Asignatura o programa académico					
	Lingüística	Gramática	Lic. en Lengua y Literatura	Maestría en Aprendizaje	Maestría en Lingüística	Doctorado en Lingüística
Docente	94.1%	100%	44.4%	40%	54.5%	100%
Escritor	5.8%	4.6%	48.1%			
Editor	5.8%		18.5%			
Educación especial	5.8%			60%	9.1%	
"Gobierno"[a]	2.9%					
Periodista		9.2%	14.8%			
Promotor cultural		4.7%	22.2%			
Corrector de estilo			22.2%			
Investigador			7.4%[c]		27.2%	50%
Traductor			3.7%			
Crítico literario			3.7%			
"Encargado"			3.7%			
Asesor o consultor			7.4%		9.1%	
Medios de comunicación			7.4%			
"Áreas de Lingüística"			3.7%			
Programa de prevención[b]				20%		
Asesor pedagógico				20%		
"Recursos humanos"					9.1%	
"Todavía no lo tengo claro"					9.1%	
Seguir estudiando	17.6%	14.2%	7.4%		18.1%	
Cantidad de respondientes	34	21	27	5	11	2

Nota: Elaborado con base en la información los estudiantes inscritos en cada programa académico proporcionaron en el cuestionario que apliqué como parte de las técnicas de recolección de datos, a excepción de los estudiantes del doctorado, a quienes no apliqué el cuestionario, por lo que aquí reporto lo que señalaron en la entrevista grupal.

[a] Todas las actividades laborales que aparecen con comillas son opciones señaladas textualmente por los estudiantes.

[b] Esto lo señaló un estudiante y se refería específicamente a implementar un proyecto sobre Criminología.

[c] Los estudiantes se referían específicamente a la investigación literaria.

En la tabla 46 destaca que los estudiantes de Morfosintaxis, de la Lic. en Lengua y Literatura, son quienes tienen los intereses profesionales más diversos. De hecho, un mismo estudiante llegó a mencionar hasta seis opciones diferentes. En una ocasión, en clase, bromearon con el hecho de que no sabían a qué se iban a dedicar al egresar y era algo que siempre les preguntaban. Algunos dijeron que tal vez serían "ninis", es decir, ni estudiarían ni trabajarían. Esto no es extraño si consideramos que su eje de especialidad dominante es la literatura, un campo emblemático de los discursos con estructura de conocimiento horizontal y gramática débil (Bernstein, 1999). La identidad de estos estudiantes es académica, pues se ven a sí mismos como estudiantes que aprenden, de una manera sólida, los temas que ven en clase (expondré este punto con detalle más adelante). No se percibe en ellos una clara identidad profesional, precisamente porque consideran tantas opciones laborales, y tampoco se ve que construyan una identidad disciplinar. De hecho, hay estudiantes que, cuando ingresan al programa, no tienen claro qué implica la parte de "lengua" que da nombre a su carrera, no saben qué es la Lingüística y se sorprenden al descubrirla:

> Como para tercer semestre, ya que agarré Lingüística, ya me quedé así como que, "¡órale!", no es solamente leer y escribir, hay un trasfondo. La carrera de Literatura es algo más que simplemente leer, es una ciencia también, y la verdad, como que comencé a enamorarme de este lado científico de la carrera, me llamó más la atención lo que es la Lingüística (ent. estudiantes Morfosintaxis, t. 3).

Además del desconocimiento, ocurre que los estudiantes tienen preconcepciones sobre el enfoque de la Lingüística. Carolina habla al respecto:

> Piensan que siempre va a haber una respuesta correcta, piensan que hay "correcto", piensan que hay formas de hablar y de escribir predeterminadas, y piensan que la RAE es autoridad. Piensan que siempre puedes ir a un libro y encontrar la respuesta […]. Primero eso, y segundo […], se sorprenden de que sea tan complicado. O sea, como cuando les hablo de la valencia de los verbos, se quedan como que: "¡eso parece matemáticas!" […]. Se sacan de onda, piensan: "es que yo me metí a esta carrera porque no iba a ser complicado, iba a ser bien fácil" […]. Esas son sus preconcepciones y yo se las tumbo (Carolina, ent. 1, t. 378).

Aun cuando están en el programa y ya saben más sobre qué es la Lingüística, no todos tienen claro cuáles son las posibilidades laborales que les ofrece esta disciplina.

> En cuanto a la Lingüística, sí me llama también la atención. En especial cuando tomé la clase de Fonética y Fonología, porque me encantó la parte de la transcripción, pero no sé, como que a veces sí me entra la duda de qué podrías… en dónde llevarías a cabo la Lingüística. Ya sea en docencia o algo así, pues no sé […]. Me gustaría como que pensar en alguna posibilidad de llevar a cabo la Lingüística en un campo laboral (ent. estudiantes Morfosintaxis, t. 175).

Esta falta de conocimiento sobre lo que es la Lingüística y su potencial para cuestiones laborales, no es exclusiva de los estudiantes de la Lic. en Lengua y Literatura. Por ejemplo, una estudiante de la Lic. en Docencia, inscrita en el curso de Lingüística, comentó en la entrevista grupal que, al egresar, le gustaría "trabajar con adolescentes, en especial que tuvieran dislexia o algún problema lingüístico, para poder hablar", y también señaló que, aunque la asignatura de Fonética y Fonología le parece interesante, no aportaría para lo que ella quiere y por eso no le interesa cursarla como optativa. Esta estudiante desconoce que los trastornos del lenguaje implican que el hablante tiene alguna alteración en uno o varios de los componentes del lenguaje, entre los cuales, señalan Barrachina y Sanz-Torrent (2013), pueden estar el fonético y el fonológico, por lo que "el análisis fonológico es […] una de las piezas fundamentales para entender la intervención logopédica de los trastornos del habla" (Ygual-Fernández, Cervera-Mérida y Rosso, 2008, p. S97).

Además de desconocer la relación que hay entre la Lingüística y áreas laborales específicas, los estudiantes de la asignatura de Lingüística, de la Lic. en Docencia, también tienen una visión estereotipada sobre el estudio de la lengua, pues consideran que se relaciona más con aspectos normativos, estilísticos o con cuestiones de redacción o del proceso comunicativo en general. Es decir, aún no parecen tener elementos para problematizar la disciplina y su objeto de estudio, a pesar de que son temas que leyeron, discutieron y analizaron como parte del curso. Para ilustrar esto presento ejemplos de alusiones que hicieron en el cuestionario y en la entrevista grupal sobre el eje disciplinar de "lengua", ahí se podrá ver que lo vinculan principalmente con la ortografía y con otros aspectos normativos.

- "Mi razón principal por la que decidí entrar a esta grandiosa carrera fue el interés que tengo por la lectura, la ortografía".
- "Quiero que el alumno […] tenga una buena caligrafía y ortografía".
- "La lengua me ayuda expresarme correctamente".

- "Desde el principio dije, bueno, va a ser un reto para mí porque tengo pésima ortografía, bueno no tanto, pero sí tengo mala ortografía, y también no me es fácil".
- "Veo que ya casi no repasan lo que es la ortografía o las reglas de acentuación, o cosas así, y, por ejemplo, a mí me gustaría, al momento de dar clases, igual voy a ver los temas que me vaya a marcar el programa, que tengo que seguir, pero también hacer énfasis en eso [en la ortografía]".

Los estudiantes de ambos programas de licenciatura, en general, no tienen una identidad disciplinar. En cambio, los estudiantes de la Maestría en Aprendizaje tienen claro que la disciplina en la que se están formando no es la Lingüística, esta es únicamente un área que contribuye a su perfil, como señala uno de los estudiantes:

> Creo que en materias como Lingüística y es muy amplia […], da para una maestría o un doctorado, pero para el perfil que se nos da aquí, yo creo que, pues está bien, porque vemos las partes y las cosas básicas. Ya sería cuestión de cada quien sí lo requiere o le interesa (ent. estudiantes Desarrollo lingüístico, t. 65).

Quienes sí están construyendo una identidad disciplinar son los estudiantes de Lingüística a nivel maestría y doctorado. Algunos ya la tenían antes de ingresar al programa y solo la están consolidando, como es el caso de la estudiante de la maestría que estudió la licenciatura en Filología y dijo de sí misma: "yo soy lingüista". Otros estudiantes son egresados de programas académicos distintos y están comenzando a verse como miembros de una comunidad discursiva (Cassany y Morales, 2008), la de la Lingüística. Esto queda en evidencia cuando hablan de la Lingüística como disciplina y usan el plural para incluirse como miembros de esa comunidad. Ejemplo de esto es lo que dijo un estudiante de la maestría: "No, porque el lingüista no, o sea, por ejemplo, desde el propedéutico vimos que nosotros […] estamos enfocados en lo descriptivo". En otro ejemplo, un estudiante del doctorado comentó lo siguiente:

> El "haiga" […] se tacha, se dice: "habla muy mal". Yo creo que nosotros no describiríamos eso como que habla mal, creo que nadie habla mal; ahí es donde están las variantes en las que a nosotros nos corresponde ir ahí. Si un grupo de gente habla así, entonces hay algo […] y hay que ver por qué, cuál es la raíz y la explicación de eso (ent. estudiantes Doctorado en Lingüística, t. 30).

Además, con el programa estos estudiantes están teniendo una participación periférica legítima en una comunidad de práctica (Lave, 1991; Lave y Wenger, 1991), con lo que van en

camino para convertirse en especialistas, lo que a su vez implica convertirse en investigadores (quiere dedicarse a la investigación el 50% de los estudiantes de doctorado y 27% de los estudiantes de maestría, además del 18% que tiene la intención de realizar estudios de doctorado). Esto se ve de manera más fuerte entre los estudiantes de la Maestría en Lingüística, pues identifican que su programa busca formarlos como investigadores y que las actividades que realizan como parte de las clases están encaminadas a lograr este propósito:

> Se supone que es una maestría para investigadores, para crear investigadores, y yo creo que […] los trabajos finales están siguiendo el fin de simular un trabajo que tú vas a estar haciendo como investigador, que te están formando no solo en la materia, pero en la manera en que se va a hacer el trabajo (ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 454).

El hecho de que los estudiantes de la Maestría en Lingüística comiencen a reconocerse como lingüistas y como investigadores, no depende únicamente de sus propias valoraciones, sino que deben estar en una red de interlocución; es decir, según explica Taylor (2006), que otros reconozcan estas identidades. Los profesores los orientan en este sentido, pues son conscientes de que están formando investigadores. Por ejemplo, Gabriela señaló: "no solo estamos dando clases, sino estamos formando investigadores", y Ernesto identifica que sus estudiantes "son muy, muy buenos, y son privilegiados, porque […] después de eso [de la formación que reciben] puedes trabajar en Lingüística aplicada o en Lingüística teórica". Los profesores no son los únicos que reconocen la formación de sus estudiantes, tanto disciplinar como orientada a la investigación, son también reconocidos en otros espacios académicos especializados, en los que presentan sus investigaciones:

> Acaban siendo buenos, y se ve. O sea, vamos a los congresos nacionales, estos van a internacionales también, así, en primero, segundo año […]. Por ejemplo, en el congreso de hace dos años en Sonora, que es el congreso más importante del país, yo había dado un curso de marcadores de discurso y entonces llevé una mesa completa con seis ponentes, y eran todos los alumnos. Son trabajos semestrales, pero trabajan tan bien que después el trabajo semestral, fueron capaces de corregirlo mejorarlo y después lo presentaron al congreso, y les fue bien y lo publicaron y todo. Son muy buenos (Ernesto, ent. 2, t. 154).

Los estudiantes del Doctorado en Lingüística también reconocen ser formados para ser investigadores, pero solo una de los dos participantes de la entrevista señaló que quería dedicarse

a la investigación. En este caso, la estudiante manifestó su interés y también reconoció sus limitaciones, así que asume que puede no ser posible que se dedique a lo que le interesa:

> Ahorita que estoy en este nivel, pues tengo muchas deficiencias, estoy en la formación. No voy a venir a decir "soy una excelente investigadora", y sé que tengo muchas debilidades que tengo que fortalecer, pero en eso estoy. Es lo padre, estoy en un doctorado que estoy fortaleciendo y creo que a través del tiempo voy a mejorar, voy a dedicarme a la investigación y me gustaría continuarla. Si no, tengo la educación y la Lingüística. Disfruté mucho enseñar español en Estados Unidos […] y si regreso a hacer lo que yo hacía […], yo no tengo problema. Tal vez no sea tan buena investigadora, no me voy a morir si no lo logro (ent. estudiantes Sociolingüística, t. 263).

Tanto los estudiantes de la Maestría como los del Doctorado en Lingüística, están construyendo o consolidando una identidad disciplinar, aunque su identidad profesional está menos marcada en el dominio disciplinar en el que se están formando. En la tabla 46 vimos que tienen varias opciones laborales, las más numerosas son la docencia y la investigación. De hecho, un estudiante de la maestría señaló lo siguiente sobre esta cuestión: "de áreas de trabajo, pues yo creo que sería docencia e investigación, no veo más ramos", y una estudiante del doctorado respondió esto cuando le pregunté a que se quería dedicar al egresar: "tenemos que dar clases". La docencia es para ellos un campo de trabajo, no solo potencial, sino real, pues la mayoría de los estudiantes tienen experiencia como docentes. El 81% de los respondientes del cuestionario de la Maestría en Lingüística tienen experiencia como profesores, han trabajado desde preescolar hasta el nivel superior y en formación continua, dando clases de idiomas u otras asignaturas; en el doctorado, todos los estudiantes habían sido, o seguían siendo, profesores, a nivel medio superior o superior. En definitiva, ellos son o asumen que serán profesores, algunos incluso se ven a sí mismos como cierto tipo de profesor, como se ve con lo que señaló un estudiante del doctorado: "Yo soy más de dar clases al estilo antiguo, así de cátedras". A pesar de todo esto, los estudiantes identifican cierta distancia entre su identidad disciplinar y este quehacer profesional, que ven como algo hasta cierto punto ajeno a su formación.

> Esta maestría [en Lingüística] es para crear investigadores, entonces si la gente luego se quiere dedicar a ser maestro, pues eso ya es su decisión, pero desde el principio nos dijeron que esta maestría es para crear investigadores, no maestros (ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 490).

En el caso de los estudiantes de la maestría, esta percepción está determinada por el contexto, pues viene dada por sus experiencias previas, tanto personales como laborales y académicas. Algunos estudiantes, que se han formado en México, comentaron que el ser docente es un "oficio" en el que se mejora con los años, y que puede haber personas formadas en la docencia que sean "terribles profesores"; mientras que otros, que son investigadores, sienten tanta pasión por "su campo", que dan buenas clases. Para ellos, la formación en docencia no necesariamente es la solución, incluso llegan a cuestionar su utilidad:

> Tengo un par de amigos que han dado clases y todos ellos han estudiado docencia, entonces generalmente el comentario es: "nos dan algunas herramientas para dar clases, nos dan algunas ideas, algo así como la cajita de herramientas de dónde sacar, pero cuando te enfrentas a un grupo no hay ninguna relación, nos dicen la teoría de cómo lidiar a los estudiantes, pero ya cuando te enfrentas a un grupo de 30 pequeñas bestias que no quieren ni siquiera verte y a quienes tienes que intentar enseñarles algo, el pase de la teoría a la práctica es abismal, gigantesco, es como si estuviera tomando clases de cocina por libros y de repente me pusieran 30 ollas enfrente, ni idea" (ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 504).

A diferencia de esta perspectiva, una estudiante de la Maestría en Lingüística, cuya formación previa fue en el extranjero, tiene una visión diferente sobre la relación docencia-investigación y sobre la formación y el acompañamiento que ha recibido para realizar esta actividad profesional:

> Yo vengo de un sistema totalmente diferente […]. Me gradué de letras y di clases en preparatoria, primer año y segundo año de Gramática en la universidad, pero sí te van preparando. A la par, una vez que trabajas como profesor, tienen tutores que te van asesorando en el proceso de ser profesor. Es como funciona allá […] [en Cuba, además de que hay] uno que otro curso que ofrece la universidad para guiarte. Pero generalmente allá los profesores de universidad son investigadores. El 99.9% de los profesores funciona así (ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 502).

Ernesto considera que los egresados de los posgrados en lingüística sí deberían estar formados en cuando a la docencia, y reconoce que es una debilidad de los programas de posgrado en Lingüística de la UAQ:

> Lo que tenemos nosotros que reforzar es la parte pedagógica, porque van ser buenos investigadores, pero también tienen que ser buenos profesores. Y esa parte en *gringolandia* te la garantizan […], vas aprendiendo a dar clase en la práctica y eso es algo que nosotros no tenemos implementado […]. Pero ese es un problema más bien estructural, porque […] allá como parte del de tu programa de formación tienes horas para los estudiantes, de manera que ellos den clase […], y aquí, pues como hay necesidad de chamba, pues entonces todo mundo se pelea las horas, todo mundo quiere dar clase. Eso es difícil, es muy difícil. No, sé si tenga una solución clara (Ernesto, ent. 2, t. 66).

Una estudiante del Doctorado en Lingüística coincide con Ernesto, en cuanto a que sería oportuno que los formaran como docentes como parte de su programa, pero otro estudiante opina lo contario y no lo gustaría tener formación explícita sobre docencia:

- Estudiante 1: Yo creo que la Lingüística es para eso [para dar clases]. Debería haber por lo menos un semestre que todos aprendan, porque va de la mano y si tú tienes esa formación, no como una carrera, no una carrera o maestría, porque esa es otra línea muy fuerte, pues por lo mismo enriquecería tu clase y estas generaciones serían mejores.
- Estudiante 2: Yo no, yo no quiero que nos den un curso de educación. No puedo con eso. No digo que no sea útil, pero […] no veo la necesidad de eso en el doctorado (ent. estudiantes Sociolingüística, t. 244).

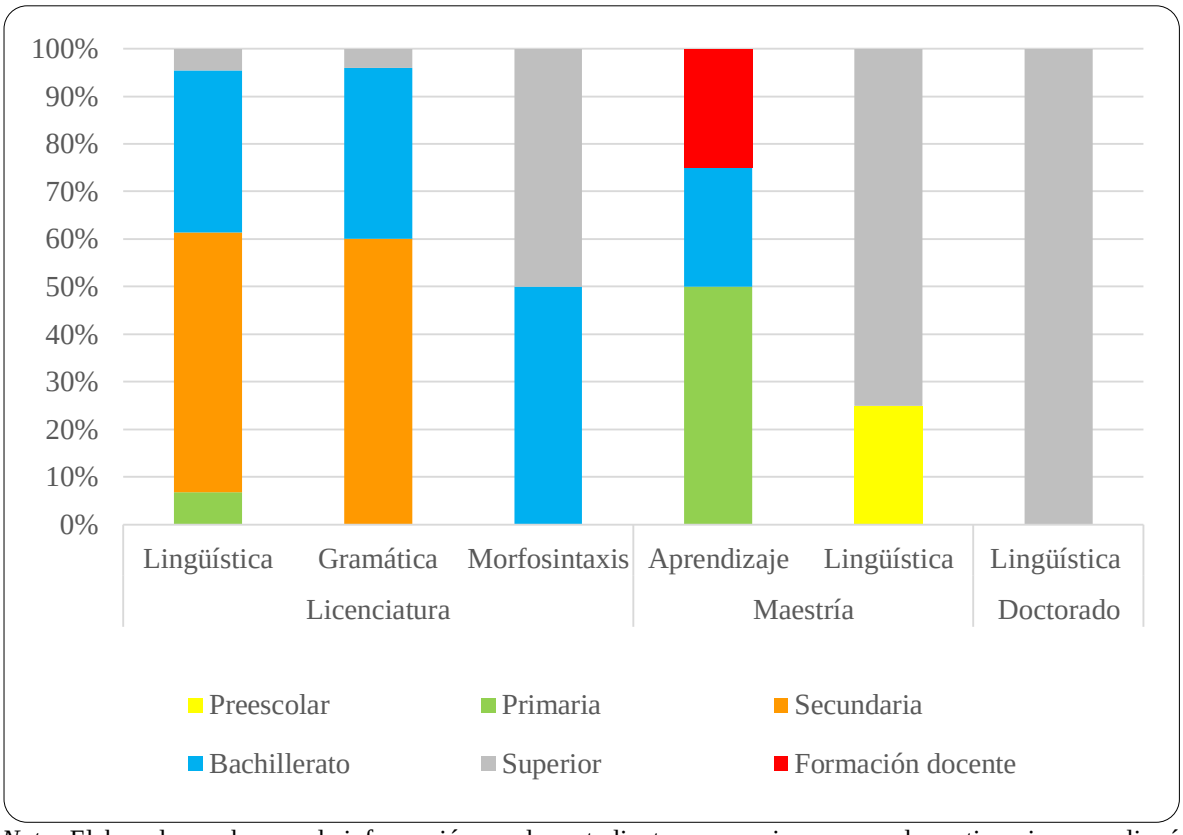
Al margen de si consideran valiosa o necesaria la formación sobre docente, esta es una opción laboral entre los estudiantes de todos los programas académicos que formaron parte de este estudio, y en cinco de los seis programas es la opción que prefiere el porcentaje más alto de estudiantes (tabla 46). Algunos de los respondientes especificaron en qué nivel educativo querrían trabajar (figura 22) y destaca que hay interesados en todos los niveles educativos, aunque los estudiantes de la Lic. en Docencia prefieren la secundaria y el bachillerato, mientras los estudiantes de los posgrados en Lingüística prefieren el nivel superior. Algunos estudiantes especificaron qué asignaturas les gustaría impartir y en general, la mayoría opta por dar clases de español, lengua o Lingüística, salvo por los estudiantes de la Maestría en Aprendizaje, a quienes les interesa la lectoescritura (referido a cuestiones de adquisición y desarrollo infantil del lenguaje), y los estudiantes de la Maestría en Lingüística, que están también interesados por la enseñanza de segundas lenguas. Las preferencias de los estudiantes de los distintos programas académicos pueden verse en la

figura 23, con excepción de los estudiantes del Doctorado en Lingüística, pues no especificaron qué asignaturas querían impartir, aunque uno de ellos sí señaló qué es lo que no quiere enseñar o, mejor dicho, qué es lo que no quiere seguir enseñando:

> Hacerlo [el doctorado] te abre posibilidades. Yo me quiero ir de [la Facultad de] Derecho y brincar para acá [Facultad de Lenguas y Letras] […] A lo mejor dar clases de algo que me interese más, algo de lo que muy poca gente de aquí [sabe]. No hay casi nadie que dé [Lingüística] histórica. No sé qué más […]. Con el doctorado puedo ampliar el rango de clases que puedo dar […]. No les puedo enseñar a que digan "Hello, my name is…", no puedo, me vuelvo loco (ent. estudiantes Sociolingüística, t. 242).

Figura 22

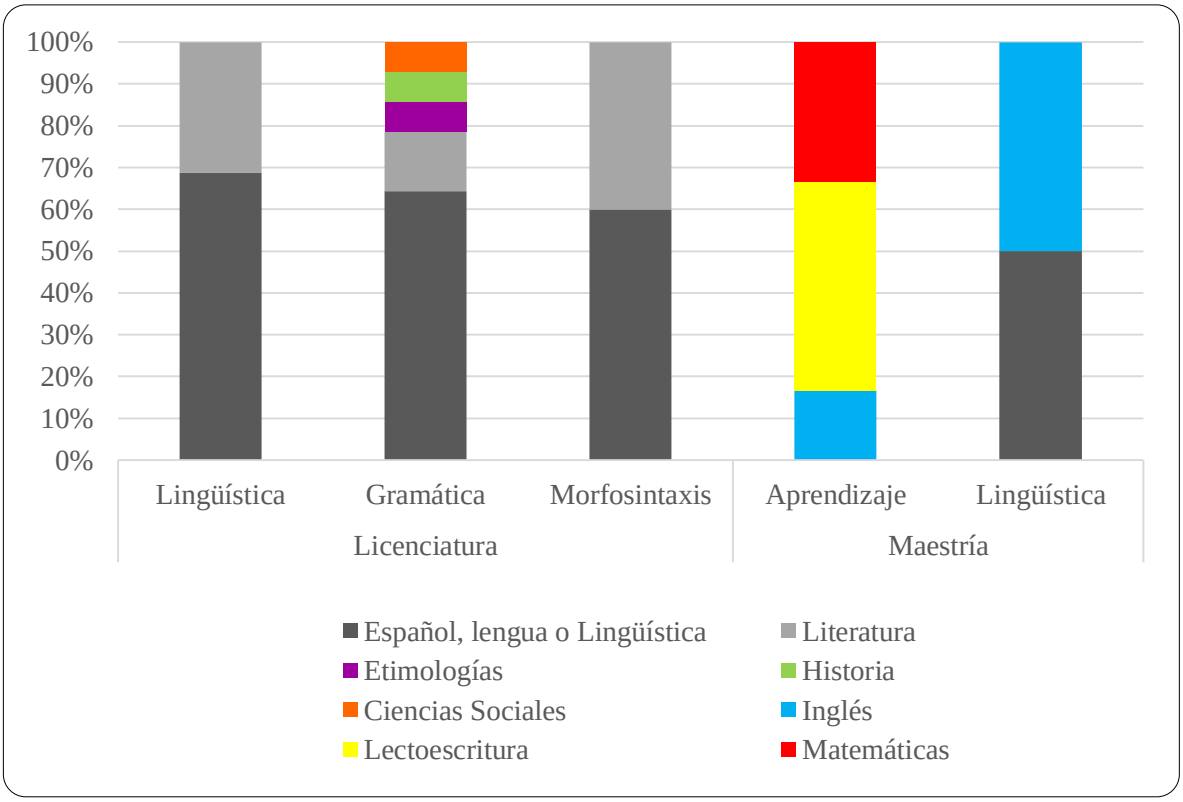
Nivel educativo en el que desean trabajar los estudiantes de cada programa académico que al egresar aspiran a ser docentes



Nota: Elaborado con base en la información que los estudiantes proporcionaron en el cuestionario que apliqué como parte de las técnicas de recolección de datos.

Figura 23

Asignaturas que desean impartir los estudiantes de cada programa académico que al egresar aspiran a ser docentes



Nota: Elaborado con base en la información que los estudiantes proporcionaron en el cuestionario que apliqué como parte de las técnicas de recolección de datos.

Aunque la docencia es una opción presente en todos los programas, únicamente los estudiantes de la Lic. en Docencia y los de la Maestría en Aprendizaje tienen una identidad profesional, específicamente una identidad profesional docente (Caballero y Bolívar, 2015; Day, 2006; Kenny et al., 2015), lo cual va más allá de estar interesados en esta profesión. Para describir la identidad que tienen los estudiantes como futuros docentes retomaré una de las clasificaciones de Gee (2003) sobre los tipos de identidad, la cual nació en el contexto de los espacios simulados de los videojuegos, en donde se juega y se aprende, pero que puede ser aplicada en otros dominios semióticos, como el que aquí nos ocupa. Según esta tipología, hay tres tipos de identidades: identidad "real", virtual y proyectada.

Su identidad "real" está relacionada con el hecho de que ellos seleccionaron su programa académico porque querían ser maestros o mejorar su ejercicio como docentes, en el caso de los estudiantes de la maestría, y, al egresar, prácticamente todos quieren ser

profesores (tabla 46). La identidad que tienen y los hace verse como docentes viene dada por diversas experiencias previas; por ejemplo, familiares que tienen esta profesión, la percepción de que son buenos para enseñar o experiencias que han tenido como estudiantes, ya sean buenas o malas. Su identidad virtual se refleja en su compromiso con su formación, pues ellos asumen su papel como futuros maestros y manifiestan estar comprometidos con lo que esto implica. Por ejemplo, los estudiantes de Gramática suelen analizar la práctica docente de sus profesores y valoran este tipo de ejercicios como una oportunidad de aprender, para cuando ellos mismos estén frente a grupo. Aunado a esto, ellos asumen que serán maestros y juegan a serlo como técnica de estudio colaborativa:

> Decíamos, bueno, vamos para maestros en lengua y literatura, vamos a enseñar español, va a haber un día que vamos a enseñar Gramática, y no puede ser posible que no estudiemos en conjunto. Y fue cuando ya empezamos a poner las oraciones y uno… prácticamente, ahora sí que jugaba como al maestro, y luego se paraba otro y decía: "no, es que así no es, es esto". Y ya, el otro (ent. estudiantes Gramática, t. 488).

Las profesoras, en especial las de licenciatura, también influyen en la construcción de esta identidad virtual, sobre todo porque, durante las clases, suelen afirmar que los estudiantes serán profesores, con frases como "cuando estén frente a grupo" o "cuando ustedes den clases". Este tipo de comentarios les sirven como argumento para explicar qué deben saber y qué deberán enseñar, pero también para que los estudiantes construyan el tipo de profesores que van a ser en un futuro. Especialmente Berenice, la docente de Gramática en la Lic. en Docencia, suele hacer referencia a lo que los estudiantes deberán enseñar o transmitir, les dijo que, como van a tener que explicar los temas, tienen que sabérselos ellos mismos de memoria. Ana, la profesora del curso de Lingüística del mismo programa de licenciatura, habla también de lo que los estudiantes tienen que enseñar, pero promueve una perspectiva diferente de la docencia y una relación distinta con los temas que habrán de enseñar: ya no memorística, sino reflexiva.

> [Los conocimientos de Lingüística] para los de Docencia de la Lengua y la Literatura debe permitirles tener un dominio del sistema, para que puedan explicar mejor los contenidos gramaticales a sus alumnos, sabiendo cómo desde dentro, desde la disciplina, está funcionando el sistema. […] Los hacen buenos dibujantes del español, subrayan con rojo y con azul el sujeto y el predicado, pero nunca entendieron cuál es

> la relación sintáctico-semántica entre un sujeto y un predicado, y eso es grave. De memoria te tienes que aprender que las palabras se acentúan conforme a la tipología agudas, graves y esdrújulas […], y les digo: "y bueno, ¿saben la historia detrás de la n, s o vocal?" […]. Ese tipo de cosas es importante que el docente de la lengua lo sepa también, para poder aproximar el objeto de estudio en la educación básica media o media superior de una manera más razonada a sus estudiantes, que vean no es arbitrario que te lo tienes que aprender de memoria, eso hace aburrida las clases. O sea, ¿para qué me sirve? Ya cuando los llevas a la reflexión […] te permite transitar con más éxito, mayor movilidad social, mejores oportunidades de desarrollo. Entonces están viendo ahí la utilidad de Lingüística (Ana, ent. 1, t. 60).

Aunque Ana es más reflexiva y Berenice más memorística, ambas promueven un tipo de docencia más centrada en la enseñanza. En cambio, en la Maestría en Aprendizaje se promueve un tipo de docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes, en fomentar que construyan aprendizajes, para lo que diseñan secuencias didácticas.

El último tipo de identidad que retomo de Gee (2003) es la identidad proyectada, la cual tiene que ver con el tipo de profesor que quieren ser quienes ahora son estudiantes. En este caso, los estudiantes de licenciatura quieren ser profesores que privilegien la enseñanza de la Gramática, aunque en los programas académicos no se contemple:

> Gramática a mí se me hace que es lo fundamental, porque si no reconoces qué es, cuál es el sustantivo o cómo se escribe algo que quieres, simplemente no vas a poder ni siquiera expresarte adecuadamente. Entonces, aunque no venga en el programa de la secundaria o de la preparatoria, sí es importante enseñárselos, porque no sabemos para qué carreras van ellos o qué es lo que van a querer más adelante. Además, es el español, o sea, es la lengua que nosotros hablamos y ¿cómo no la vamos a aprender? Y si nosotros lo sabemos, porque para eso vamos especializados, tenemos que enseñárselos a nuestros alumnos, es ya como un deber de nosotros (ent. estudiantes Lingüística, t. 404).

Sin duda, es mucho lo que se puede decir sobre las identidades que tienen y construyen los estudiantes, y aunque no en todos programas académicos forman a los estudiantes para que tengan el mismo perfil, algo que destaca es que sí hay un compromiso por parte de ellos para constituirse como cierto tipo de persona (Gee, 2000a) y para aprender el dominio semiótico en el que están inmersos, lo que Gee (2003) relaciona precisamente con la construcción de la

identidad. En el caso de los programas de licenciatura, el compromiso de los estudiantes es tal, que llegan a emitir juicios sobre la formación de los estudiantes que cursan otro programa; es decir, los estudiantes de la Lic. en Docencia critican la formación en Didáctica que reciben quienes cursan la Lic. en Lengua y Literatura, y los estudiantes de Lengua y Literatura critican la formación disciplinar de quienes estudian Docencia. Esto es relevante porque refleja más sobre sus identidades y sobre los valores y creencias que tienen con respecto a la profesión que planean ejercer, así que más adelante expondré el caso de manera detallada.

Prácticas didácticas centradas en la formación de identidades específicas. Con su paso por los programas académicos, en ambos niveles educativos, los estudiantes son formados para ser especialistas en uno o más de un dominio: Lingüística, lengua y literatura, didáctica de la lengua o aprendizaje de la lengua y las Matemáticas. Dentro de cada especialización pueden optar por centrarse principalmente en la docencia o en la investigación (la última se da sobre todo en posgrado). Estas se convierten en identidades que adquieren o fortalecen los estudiantes y tanto los programas como los profesores contribuyen a ello. Con esto quiero decir que en todos los programas hay al menos un curso sobre temas de investigación y, salvo en los posgrados de Lingüística, también hay al menos un curso sobre docencia de la lengua; además, los profesores tienen claro el perfil que forma cada programa y llevan a cabo acciones que contribuyen a su formación en ese perfil concreto.

Enseguida describiré una práctica didáctica específica que contribuye a la formación de docentes y también una práctica que contribuye a la formación de investigadores. Asimismo, presentaré un caso relacionado con la formación de cada tipo de especialista, lo que permitirá enfatizar las diferencias en la formación que reciben los estudiantes enfocados en distintos perfiles.

"Van a fungir como maestros. Ustedes van a ser los docentes": Formación de docentes de lengua. De acuerdo con el perfil de egreso de los programas académicos que formaron parte de este estudio, son dos los que se especializan en el ámbito educativo: (1) la Lic. en Docencia, que busca formar profesionistas capaces de "planear y manejar las estructuras fundamentales de la enseñanza de la Lengua y la Literatura" (Universidad Autónoma de Baja California, s. f., recuperado el 19 de enero de 2016, p. 1), y (2), la Maestría en Aprendizaje,

que tiene como propósito profesionalizar a educadores y otros profesionales de la educación acerca de la adquisición y enseñanza de la lengua y las matemáticas (Facultad de Psicología y Universidad Autónoma de Querétaro, s. f.-a, recuperado el 25 de enero de 2016, párrs. 1-2). En ambos programas hay asignaturas específicamente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Por un lado, en la Maestría en Aprendizaje tienen un curso llamado Diseño de proyectos didácticos (ver Apéndice A), cuyo propósito es el siguiente:

> Formar a los estudiantes con los conocimientos y habilidades para que logren diseñar, implementar y evaluar proyectos dirigidos a la formación de lectores y productores de textos en contextos sociales reales y psicológicamente significativos. Se busca trabajar con proyectos en los que los niños tengan la oportunidad de colaborar, en compañía de su grupo, en la realización de actos que versen sobre textos reales. Asimismo, se pretende que el profesional de la educación propicie ocasiones para acercar a sus alumnos a la lengua escrita (Colegio de Profesores de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, 2012b, p. 1).

Esta asignatura no formó parte de los cursos observados, pero Diana, la coordinadora de la Maestría en Aprendizaje, relató el tipo de proyectos que se realizan en ella:

> Tú dices: "yo trabajo con niños de segundo de primaria y quiero que aprendan la puntuación, el punto […], ¿qué puedo hacer para generar puntuación en un niño?". Vamos a armar entre todos una secuencia: la puntuación en una receta […]. Armas a lo largo de todo un semestre un proyecto con tus niños, entonces vas y le dices a la maestra: "yo quiero hacer un proyecto de recetas". "Ok, ¿cómo vas a empezar? […], ¿en qué te vas a fijar?" […]. La siguiente clase: "¡no!, es que los niños no entendieron que primero van los ingredientes". "¿Cómo podemos hacerle para que los niños lo entiendan?". Entonces con la maestra, los compañeros y tu experiencia vas armando tu secuencia didáctica, y pues a veces no funciona, a veces funciona padrísimo, te vas videograbando, se comentan los videos, entonces es una construcción […]. Vas armando tu secuencia y al final aprendiste a hacer una secuencia (Diana, ent. 1, t. 53).

Por otro lado, en la Lic. en Docencia hay 17 asignaturas sobre cuestiones pedagógicas, psicopedagógicas o de práctica escolar, y de ellas solo una es sobre didáctica de la lengua y la literatura (ver tabla 17, en el capítulo 5), que es la especialidad de este programa. Esa

asignatura la imparte Berenice, y tampoco formó parte de los cursos observados, pero la profesora me habló sobre cómo se trabaja en ella:

> Nos enfocamos en la propuesta de fulanito […]. "Bueno, ya leímos esto, ahora ¿qué les gusta a ustedes para ponerlo en práctica?, ¿cómo lo harían? […]. A ver, a usted le va a tocar el cuento, ¿cómo enseñaría cuento?, ¿cómo enseñaría la gramática en ese cuento?" (Berenice, ent. 4, t. 249).

La dinámica de trabajo que solía llevar a cabo Berenice en este curso era centrarse en prácticas de microenseñanza, pero se dio cuenta de que no estaba funcionando y decidió cambiar el enfoque:

> Me había enfocado mucho en la microenseñanza, les pedía que preparan un tema, material y exposición, pero todo en 15 minutos, y los grababa y después no daba tiempo de ver los videos para repetir el proceso […]. Entonces dije, esto no está dando resultado, porque se ponen muy nerviosos, lo explican mal y como que uno se queda con un sabor de insatisfacción, porque no se terminó de explicar y no se vieron resultados concretos […]. Entonces lo modifiqué y les dije: "van a exponer una sola vez en el semestre, pero ese tema lo van a exponer muy bien y si van a necesitar más de una clase, ahora lo hice a la macro clase, macro enseñanza, pueden ocupar dos horas de clase, pueden ocupar toda la semana para impartir el tema, ustedes van a ser los maestros y van a poner en prácticas diversas estrategias o enfoques para enseñar algo (Berenice, ent. 4, t. 251).

Además de los cursos especializados para la formación de docentes, en las asignaturas disciplinares observadas de la Lic. en Docencia se dieron situaciones en las que las maestras reforzaban la identidad profesional docente de los estudiantes, asumiendo que todos serán profesores. Esto ocurría, como ya mencioné, cuando les decían frases como "cuando ustedes den clases" o "cuando ustedes estén frente a grupo"; también cuando les decían cómo deberían enseñar algo, como la ortografía, o qué tanto debían saber sobre cierto tema, para poder enseñárselo a sus futuros estudiantes. Adicionalmente, en el curso de Gramática realizaron una actividad concreta en la que los estudiantes fungieron como docentes y es precisamente esta actividad la que relataré enseguida.

En la sesión anterior habían hecho el examen de la unidad, así que esta actividad era integradora y serviría para cerrar el tema. Berenice ya les había anticipado a los estudiantes en

qué consistiría: a cada quien se le asignaría una oración o un pequeño párrafo, lo analizarían y después explicarían el análisis frente al grupo. Una vez que inició la sesión Berenice repartió los párrafos que llevaba impresos y les indicó específicamente qué debían analizar, que era, según dijo: "lo que hemos practicado […], lo que hemos hecho las clases pasadas". Después dio tiempo para que las analizaran, debían hacerlo individualmente y sin preguntarle nada a ella, solo podían "consultar en sus cuadernos". En el tiempo asignado para hacer el análisis Berenice sí respondió algunas preguntas, otras no, se limitaba a decir que ella no sabía. Los estudiantes consultaron sus apuntes, pero también a sus compañeros, así que llegó un momento en el que, de manera espontánea, comenzaron a trabajar en equipos. Cuando terminó el tiempo, Berenice dio instrucciones sobre cómo sería la dinámica de la actividad:

- Berenice: Ustedes pasan a escribirlo [al pizarrón] y ustedes lo van a analizar y lo van a explicar. No nada más lo van a analizar ustedes ahí solitos, sino que van a fungir como maestros. Ustedes van a ser los docentes y van a explicar el párrafo al resto del grupo.
- Estudiante 1: ¿Y mientras nosotros qué?, ¿no vamos a poder ni decir nada ni corregirlos?
- Berenice: Ustedes no los corrijan. Aunque ustedes sepan que están mal, no los corrijan. Que él o ella explique y si ustedes tienen dudas, cuando termine la explicación le preguntan, pero no lo corrijan, ¿de acuerdo? (clase de Gramática, 24/09/2014, min. 31:20).

Éstas fueron todas las indicaciones que dio Berenice. Como se ve, no especificó qué implica "fungir como maestros"; no dio consejos, recomendaciones o instrucciones sobre cómo hacer la explicación del párrafo; no dedicó tiempo en sesiones previas a formarlos explícitamente sobre cómo hacerlo; tampoco especificó cómo serían evaluados. Presumiblemente los estudiantes debían poner en práctica los conocimientos adquiridos en otras asignaturas y, sobre todo, partir del modelo de Berenice, emulando su práctica docente.

Después de explicar la dinámica, al azar, Berenice seleccionó a las primeras dos personas que pasarían al pizarrón. Cada una escribió su "parrafito" en uno de los pizarrones, tenían a su disposición plumones de colores, para que anotaran la oración con un color y el análisis con otro. Mientras lo escribían, Berenice se fue a sentar con los estudiantes "para prestarle toda su atención" a quienes iban a exponer. La primera estudiante terminó de

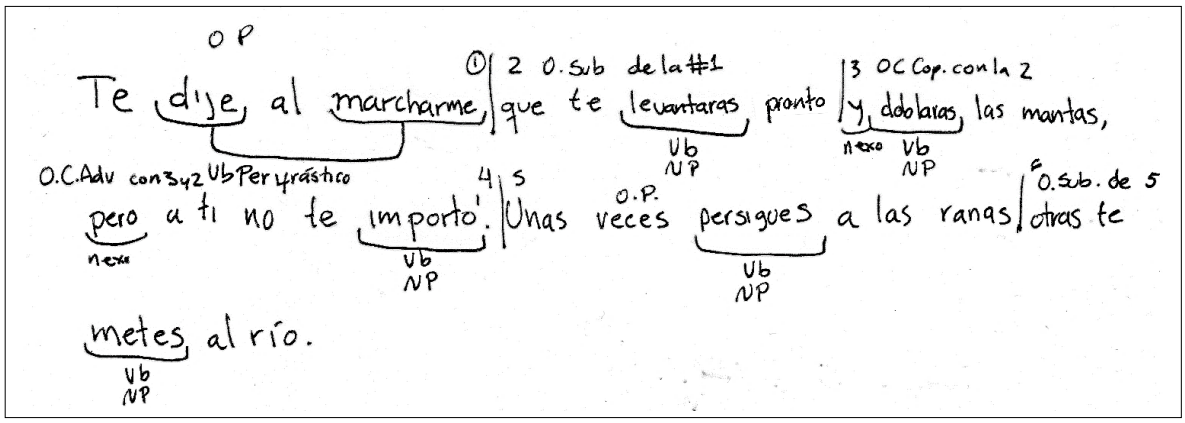
escribir su oración y comenzó a hacer el análisis en el pizarrón. Berenice le hizo notar que no estaba explicando, así que debía borrar y hacerlo de nuevo en voz alta, "porque cuando uno da clase no se para al frente y hace el ejercicio por su cuenta nada más". La estudiante borra lo que ya había hecho y se dispone a explicar, pero como hay un poco de barullo en el grupo, antes de comenzar Berenice le dice que debe garantizar que sus compañeros le estén poniendo atención. En ese momento los estudiantes guardan silencio y la expositora comienza su explicación:

- Expositora: Bueno, lo primero que vamos a hacer para… ¿cómo se dice?, ¿desarrollar esto?
- Estudiante 1: ¿Para qué?, para la división.
- Expositora: Para…
- Estudiante 2: Desglosar.
- Expositora: Para desglosar este párrafo, vamos a identificar los verbos (clase de Gramática, 24/09/2014, min. 33:58).

La estudiante comienza con un tropiezo en cuanto a la terminología, después procede con el análisis. Dice en voz alta cada aspecto que analiza y al mismo tiempo lo anota en el pizarrón, así que todo el tiempo le da la espalda a sus "estudiantes". Hay cosas de las que no se acuerda, como ciertas funciones gramaticales, y lo dice abiertamente; sus compañeros se mantienen en silencio y no le ayudan. Continúa el análisis y después hace una pausa para peguntar si hay dudas; en coro los compañeros dicen que no y ella continúa su explicación. Es un tanto mecánica, pues dice cosas como estas: "vamos a buscar los verbos, este es un verbo, este es otro; ahora vamos a dividir las oraciones, está es una y esta es otra". No hay mucha explicación ni análisis, salvo por dos cuestiones. El primero es para explicar por qué una oración es subordinada, ante lo que da el siguiente "argumento": "es una oración subordinada, porque 'que' no es un nexo que tengamos en [la lista de] las coordinadas, entonces por ende es subordinada" (más adelante hablaré de esta lista de nexos). El segundo es para explicar por qué una oración coordinada no es distributiva, "argumentando" que el nexo "unas veces… otras" no es como en los ejemplos que han visto ("unas veces… otras veces… y otras"). Hace el resto del análisis con la misma dinámica inicial: hablándole al pizarrón y dando pocas razones que expliquen lo que hace, mientras el grupo guarda silencio (figura 24).

Figura 24

Análisis de una oración realizado por una estudiante del curso de Gramática



Nota: Reproducción de una fotografía del pizarrón tomada durante la sesión del 24 de septiembre de 2015 del curso de Gramática, de la Lic. en Docencia.

Cuando termina el ejercicio la expositora pregunta si hay dudas, nadie contesta. Berenice incentiva la participación y entonces los compañeros discuten el análisis, específicamente no coinciden con la expositora en cuanto al tipo de coordinación que asignó a una de las oraciones. Desde su punto de vista, la oración "Unas veces persigues a las ranas, otras te metes al río" tiene una relación de coordinación distributiva y le dan diversas razones a la expositora para sostener esta afirmación; a su vez, ella les responde y trata de explicar su postura. Se hace una discusión entre los estudiantes, la expositora modera la participación y los compañeros levantan la mano para solicitar intervenir. Después de un momento, Berenice da por terminada la discusión, les dice: "concluyendo, ¿qué es lo que debe de corregir ella?". El grupo señala qué se debe corregir, Berenice explica el tema y les recuerda cómo se llaman ese tipo de nexos, y la expositora pide que le explique de nuevo, para poder hacer la corrección en el pizarrón. Enseguida Berenice hace notar que hay dos fallas adicionales en el análisis. El grupo no las identifica, así que Berenice debe señalarlas y posteriormente los estudiantes aportan para identificar cuál es la forma correcta del análisis. La expositora hace las correcciones hasta que "en esencia" queda bien. Así termina la exposición y Berenice da las gracias a la estudiante que hizo el análisis.

El resto de los estudiantes también pasa al frente para exponer sus párrafos; en total, toma tres sesiones que pasen los 22 estudiantes inscritos en este curso. Algunos se muestran más nerviosos que otros, hay quienes bromean con los compañeros y a algunos los interrumpen mientras exponen; asimismo, hay quienes sobresalen por tener más dominio del público, del escenario o de los temas, y también hay oraciones que no logran resolver, así

que Berenice debe intervenir y explicarlas ella misma. Cuando termina cada quien, Berenice le da las gracias y, cuando todos habían pasado, ella hizo una recuperación sobre la actividad:

> Bueno, sería todo hasta el tema de la coordinación. Me parece que ya quedó más o menos claro. Creo que sí estuvieron entendiendo. Después personalmente les hago algunas indicaciones a algunos de ustedes [sobre su exposición], pero en general estuvo bien, me parece que estuvo bien. Sí. De repente se les olvida y empiezan a hablar ustedes solos ahí con el pizarrón (clase de Gramática, 24/09/2014, min. 55:52).

Desde el punto de vista de Berenice, los estudiantes no tienen miedo de hablar en público, a diferencia de lo que puede pasar con estudiantes inscritos en otros programas académicos. Puede ser, opina, que no sepan los temas, pero cuentan a su favor con la facilidad de exponer y eso es un recurso importante en esta carrera. Los estudiantes que participaron en la entrevista grupal coincidieron con esta perspectiva, según evidencian las respuestas que me dieron cuando les pregunté cómo se habían sentido siendo maestros de sus compañeros. Ellos estaban gustosos, les ilusionaba la idea de que los vieran como docentes, enseñar y pensar en que en algún momento les hablarían de usted y se dirigirían a ellos como maestros. Esto no impidió el que se sintieran nerviosos, como señaló una de las participantes:

> Para mí fue difícil pararme al frente, no porque tuviera miedo de hacerlo, sino por el análisis y aparte de mezclar ya eso de que tú estás enseñando algo y tienes que preocupar también por tu postura, cómo hablas, cómo te expresas, de que no tienes que darle la espalda al grupo porque estás explicando, cómo te mueves. Entonces era de que trataba de concentrarme en hablar bien y en tratar de decir lo que estaba enseñando (ent. estudiantes Gramática, t. 686).

No obstante, por encima de los nervios y el reto que representó esta actividad, ellos la valoraron, aprendieron y, sobre todo, sirvió para que afianzaran su identidad como futuros docentes. A una estudiante la hizo pensar en su preparación y en lo importante que es el que ellos mismos "se la crean", es decir, que se comprometan con ese cambio de identidad y ese aprendizaje que trae consigo su participación en las prácticas que buscan su profesionalización. Esto fue lo que señaló la estudiante:

> A mí sí me gusta. Yo siento que soy bien extrovertida, a mí me gusta mucho participar, me gusta mucho aventarte a hacer las cosas, aunque a veces no te salgan bien. Todos aprendemos de los errores, si te equivocaste te vas a acordar más de ese

> error que una vez lo hayas hecho bien, entonces te acuerdas de este error y sabes que ya no lo vas a volver a hacer. A mí me gusta mucho y no me cohíbe parame frente al grupo o frente a cualquier persona […]. Me siento preparada. Yo sé que todavía nos falta […], [pero] yo siento que ahí sí tiene mucho que ver el que tú te la creas también y que digas: "yo ya vengo y me paro frente de ustedes porque yo ya sé lo que vengo a enseñar". Y esa seguridad te genera pues satisfacción, el saber que estás enseñando algo que ya aprendiste y a eso venimos, a aprender. Bueno, venimos a que nos enseñen a enseñar, entonces a mí me gusta y yo, cada que va avanzando el tiempo, me voy enamorando más de mi carrera (ent. estudiantes Gramática, t. 678).

La formación en docencia es importante para los estudiantes de la Lic. en Docencia, a diferencia de lo que opinan los estudiantes de la Lic. en Lengua y Literatura, como describiré más adelante. Los estudiantes de la Lic. en Docencia quieren ser docentes y asumen que los están formado para ser profesores de lengua y literatura. Su opinión sobre estos dominios quedó evidenciada con una de las preguntas del cuestionario que les apliqué. Les pregunté qué área de especialidad les interesaba más: lengua, literatura o ambas por igual, y por qué tenían esa predilección. Dos estudiantes inscritos en la asignatura de Gramática señalaron que literatura y dos preferían lengua, todos por un gusto personal. El resto de los respondientes de esta asignatura señalaron estar interesados en ambas áreas por igual. Mayormente especificaron su gusto, interés o la relevancia que encuentran en cada área por separado (p. ej. "La lengua es bastante amplia y es un tema muy inmenso, y la literatura creo que te da pie a conocer diversos temas de una manera fácil y bonita además de que ejercita tu imaginación"). En segundo lugar, hablaron de la interrelación de los dos dominios (p. ej. "Se compaginan, uno no es sin el otro, se complementan la literatura no es sin la lengua y la lengua no se puede complementar sin la literatura") y, para finalizar, destaco la respuesta de una estudiante, porque, aunque dio una idea que nadie más repitió, su postura sintetiza el enfoque ideal del programa que estudia: "No me gusta discriminarlos, después de todo me preparo para las dos disciplinas, tengo que ser una experta".

Los estudiantes inscritos en el curso de Lingüística de la Lic. en Docencia también respondieron esta pregunta. Cuatro estudiantes prefieren lengua, 13 literatura y 17 tienen interés en ambos dominios. Las razones por las que seleccionaron su respuesta son más diversas, así que las sintetizo en la tabla 47. Ahí podemos ver que el gusto personal es un factor importante, también el hecho de que consideren que ambos dominios están relacionados.

Tabla 47

Especialización disciplinar que prefieren los estudiantes inscritos en el curso de Lingüística

Categoría	Código	Frecuencia	Ejemplo
Lengua	Gusto por lengua	3	La lingüística me empezó a gustar desde el momento que tuve la primera clase con la maestra [Ana]
	Interés por el estudio de la lengua	1	Quiero dedicarme al estudio e investigación de nuestra lengua. Ayudar a personas con dificultad de habla
	Potencial laboral	1	Creo que tiene mayor área laboral
Literatura	Gusto por literatura	9	Me es más interesante y es algo que me apasiona hacerlo y compartirlo
	Interés por enseñar	4	Quiero como futuro docente promover la lectura ya que algunos no les interesa mucho leer
	Interés por escribir	2	Trato de enfocarme mas en lo que es redacción y escritura, autores, etc.
	Considerar lengua difícil	3	No soy buena en materias de lengua, me es difícil entender
	Considerar lengua un complemento	1	La lengua no es algo que me desagrade, sino algo adicional e importante para mi formación académica
Ambos por igual	Importancia y relación entre ambas	8	Porque considero que ambos son importantes y tienen cierta relación
	Características de cada una (dan razones para cada área por separado)	7	La literatura es el medio por el cual nos permitimos hablar de lo que nadie quiere hablar […] y la lengua es el medio que nos permite consumar dicha bienaventuranza
	Posibilidad de enseñar ambas	6	Me gustaría enseñar los dos
	Obligación de aprender (como parte de su formación)	2	Porque son las materias de formación las que tengo que explorar
	Características de lengua (manifiesta interés particular)	1	La lengua me ayuda expresarme correctamente a conocer las definiciones, las mejoras y entre otras

Nota: Elaborado con base en la información que los estudiantes inscritos en el curso de Lingüística, de la Lic. en Docencia, proporcionaron en el cuestionario que apliqué como parte de las técnicas de recolección de datos.

Lo que me interesa destacar con estos datos es la percepción que los estudiantes tienen sobre las materias que habrán de enseñar, especialmente porque entre ellos hay opiniones que difieren, como mostraron los estudiantes de Lingüística de la Lic. en Docencia. En la entrevista grupal coincidieron en que tienen que ser expertos tanto en lengua como en literatura, porque esas son las áreas en las que se están formando y sería "mal visto" que solo supieran sobre una de ellas, pero la discrepancia se dio cuando un estudiante consideró que podrían tener una especialización mayor y otra dijo que no, que el nivel de dominio debía ser igual para ambos campos disciplinares.

- Estudiante 1. Yo sí le doy importancia a los dos, pero ya depende de las personas. Por ejemplo, supe que en secundaria es Gramática y en preparatoria es literatura, así como que dije, son dos especialidades. Ahí de igual forma dije, un profesor de literatura se ve muy mal que no sepa de Gramática, a mí… son muy importantes las dos, pero ya depende de cada quien, de que se especialice […].
- Estudiante 2: Para mí no. Para mí sí es tu especialidad, y por algo elegiste esa carrera y por algo le vas a echar ganas, porque si no te hubiera gustado o piensas que no vas a dar el ancho, pues mejor vete a otra carrera donde sí vayas… Porque se supone que somos profesionistas, bueno, vamos a salir como profesionistas, entonces, aunque dé Gramática o dé literatura, tu perfil es lengua y literatura, y tienes que dominar las dos cosas (ent. estudiantes Lingüística, t. 377).

Como vemos, hay pasión en estos estudiantes, hay vocación e interés por aprender las materias y por aprender a enseñarlas. No obstante, en las entrevistas surgió una cuestión, sin que yo la hubiera buscado, con respecto a la profundidad con la que deben aprender cada área de especialidad de su formación. Es decir, estos estudiantes que van a ser maestros, ¿deben ser expertos en docencia, en lengua y literatura, o en ambos dominios?, si deben ser expertos en lengua y literatura, como ellos señalan, ¿cuál sería la diferencia entre su perfil y el de quienes estudian la Lic. en Lengua y Literatura?, y ¿cómo se comparan los estudiantes de la Lic. en Lengua y Literatura y los de la Lic. en Docencia si ambos serán especialistas y podrán dedicarse a la docencia en los mismos niveles educativos? No tengo respuestas concretas para estas preguntas, pero sí puedo plantear con más detalle esta situación, desde la perspectiva de los participantes, lo cual haré a continuación.

¿Ser especialista en docencia o en la disciplina que habrán de enseñar? La Lic. en Docencia y la Lic. en Lengua y Literatura, los dos programas de licenciatura que formaron parte de este estudio, se ofrecen en la misma universidad y en la misma facultad, comparten algunos de sus profesores y los estudiantes están en posibilidades de toman juntos asignaturas optativas. Además, ambos programas tienen como uno de sus ejes disciplinares la Lingüística, aunque en ninguno de los dos es el dominante, y una opción laboral de sus egresados es la docencia en el área de lengua. En apariencia son programas similares, pero en el fondo guardan diferencias significativas. El aspecto que más destaca es que sus egresados pueden ejercer la docencia en niveles educativos diferentes: los egresados de la Lic. en Docencia podrán desempeñarse en los niveles medio y medio superior (como se ve en plan de estudios, Apéndice A), mientras que los egresados de la Lic. en Lengua y Literatura pueden escoger desde el nivel medio hasta el superior (según comentó Hugo, el coordinador del programa). Como consecuencia del nivel educativo en el que trabajen y de su área de especialización, también difieren las asignaturas que pueden impartir, como comentó Hugo, el coordinador de Lengua y Literatura:

> Sin demeritar las implicaciones que pueda tener la cuestión educativa a nivel de secundaria, preparatoria o primaria, parece que el alumno que estudia esta carrera [Lengua y Literatura] sí tendría más posibilidades para desempeñarse en el ámbito académico profesional de la lengua y la literatura; es decir, no tanto ser un profesor de docencia, sino profesor de crítica literaria, profesor de… no sé, historia de la literatura […]. En lo literario y en lo lingüístico es mucho más sólido el alumno que está en esta carrera [Lengua y Literatura]. Ellos [Lic. en Docencia] tienen mayor solidez en la cuestión pedagógica o de la docencia (Hugo, ent. 1, t. 54).

Estas diferencias formativas son detectadas tanto por los profesores como por los estudiantes de ambos programas. Por un lado, los estudiantes del curso de Gramática, inscritos en la Lic. en Docencia, afirman estar satisfechos con el programa de su carrera; no obstante, señalaron que sería bueno que las asignaturas estuvieran balanceadas, entre didáctica y lengua y literatura, a fin de tener una formación más sólida, como la que tienen los estudiantes de la Lic. en Lengua y Literatura. Comentaron esto cuando yo les pregunté qué les gustaría cambiar de su plan de estudios.

- Estudiante 1: Yo en particular preferiría más, más materias referentes a lo que es…

- Estudiante 2: Más Gramática.
- Estudiante 1: Lengua y literatura […]. Porque pues sí, estoy consciente de que está bien estrategias, Pedagogía, todo lo referente a cómo vamos a enseñar nosotros en clase, pero también creo conveniente que nos enseñen más de lo que es […] lengua y literatura. Que esté balanceado. […]. Como que no puedes alcanzar a cubrir todo, a diferencia de los que estudian lengua y literatura, sin docencia. Ellos van muchísimo más preparados. Entonces, digo, que por lo menos hubiera un equilibrio más entre materias (ent. estudiantes Gramática, t. 86).

A pesar de que este grupo de estudiantes de la Lic. en Docencia ve la necesidad de tener más asignaturas de las disciplinas que habrán de enseñar, sostiene que es importante su formación como docentes. Antes señalaron que los egresados de la Lic. en Lengua y Literatura tienen una formación más sólida en la disciplina, pero se ven a sí mismos como mejor formados en cuestiones didácticas:

> [El egresado de la Lic. en Lengua y Literatura] no va a tener el perfil docente. Es como un ingeniero que da matemáticas, tendrá el conocimiento y a lo mejor hasta sepa más aplicar una fórmula que un alumno de [la Lic. en Docencia de las] Matemáticas, pero no va a tener el perfil o la facilidad para poder transmitir el conocimiento […]. La didáctica para enseñarlo. A lo mejor y se va a frustrar, él sabe y lo explica, pero resulta que su explicación no es entendible para un muchacho de 13 años (ent. estudiantes Gramática, t. 132).

Como se puede ver en lo que señalan los estudiantes de la Lic. en Docencia, ellos son conscientes de que, para ejercer la docencia, requieren conocimientos de diferente tipo. No es suficiente con saber estrategias y cuestiones de Pedagogía, también hay que saber el contenido de la materia y cómo enseñarlo. De acuerdo con la terminología de Shulman (2013), esto corresponde al conocimiento pedagógico general, conocimiento de contenido y conocimiento pedagógico de contenido, respectivamente.

Por otro lado, los estudiantes de la Lic. en Lengua y Literatura tienen opiniones poco favorables con respecto a la formación disciplinar de los estudiantes de Lic. en Docencia, esto con base en lo que han visto, específicamente en cuanto a literatura. Opinan que los análisis que se realizan en la otra carrera son muy básicos, comparados con lo que ellos son capaces de hacer. Los estudiantes tocaron espontáneamente este tema, luego de que yo le

pregunté a una estudiante por qué había preferido la Lic. en Lengua y Literatura, y no la Lic. en Docencia, siendo que su interés laboral a futuro es la docencia:

- Estudiante 1: Como que se enfocan más en dinámicas de docencia […]. Los ves allá afuera haciendo como que obras de teatro, de títeres, de eso. [Un] nivel muy superficial en Literatura […]. Leen resúmenes y cosas así […].
- Estudiante 2: No, yo asistí una vez a una tertulia sobre Horacio Quiroga y sí, este… Nada más... ¡Ay! "¿De qué se trata?" ¡Ay! "Me gustó tal parte", "me gustó tal parte". No sé qué más. No me agradó que nada más vieran la superficie, pero no se adentraran más al cuento. Y sí, me aburrí, la verdad. Además, siento que la carrera de docencia está por demás. Porque siento que nada más va a servir para que seas maestro y ya, no te da, así como que, posibilidad a ver otros panoramas (ent. estudiantes Morfosintaxis, t. 181).

Como vimos, una estudiante considera que la carrera en docencia está "por demás". La docencia es algo que ellos ven como una de sus posibilidades laborales y una estudiante comentó que, si decide ejercerlo, sabe que le convendría recibir formación adicional. Lo relevante para ellos es tener una formación sólida en su disciplina. Hay profesores que coinciden con esta óptica. Ana considera que es una desventaja que los egresados de Docencia solo tengan la especialización terminal en Didáctica (el perfil de egreso se puede ver en el Apéndice A), porque eso los limita y porque va a llegar el punto en el que no puedan obtener un empleo en esa área.

> Por ejemplo, los licenciados en Docencia de la Lengua y la Literatura pueden ser gestores de proyectos en instituciones de lengua y de literatura, en instituciones educativas, pero no tienen esa salida profesional. Entonces eso genera un *handicap* o una desventaja, porque asumes que estos muchachos, al salir, van a dar clases, pero en un punto ese mercado se va a saturar […]. El plan de estudios les debe dar una alternativa adicional al ámbito de la docencia, o sea, además de estar en frente a grupo, ¿qué más puedes hacer? (Ana, ent. 2, t. 69).

Además, la misma profesora considera que hace falta que a los estudiantes de Docencia se les dé una formación sólida sobre lengua y literatura. Señaló esto cuando le pregunté qué ajustes se le podrían hacer al plan de estudios de la carrera:

> Yo creo [que] en la etapa disciplinar se debe dar más sobre, por ejemplo, teoría literaria. No llevan crítica literaria. ¿Cómo puedes seleccionar un texto para dar a leer a los muchachos si primero no lo conectas con el universo literario en el que se produjo esa obra? […] No pueden tomar esa decisión porque no tienen ese bagaje informacional […]. Deben llevar más de la teoría, teoría, teoría literaria, teoría literaria, moderna, crítica literaria. Al menos, pues un repaso de la literatura hispanoamericana, pero más sesudo […]. [Además,] deberían llevar de manera segmentada Morfología. Por lo menos tres: Morfología, Sintaxis y Semántica. Son así, bajita la mano. Y no las llevan (Ana, ent. 2, t. 72).

Vinculado con los aspectos que he expuesto, para Ana es una tragedia que los profesores de lengua no dominen la teoría lingüística, pues esto afectará el aprendizaje de sus futuros estudiantes. Según su punto de vista, quien imparta las clases de español, en cualquier nivel educativo, debe ser un experto.

> Debe dominar, dominar la teoría lingüística, del derecho al revés. El problema en México es que los profesores de lengua no tienen ese nivel de dominio. Eso es un problema gravísimo. O sea, la gran tragedia de la enseñanza del español en México […]. [Los maestros] no pueden, apropiadamente, contextualizar, porque no tienen el conocimiento o las herramientas que les permitan acoplar esa información a los niveles educativos en donde están trabajando (Ana, ent. 2, t. 43).

Debo señalar que esta visión no es generalizada. Berenice considera que sí sería bueno sumar contenidos del área de lengua, pero solo para profundizar, porque el bloque de asignaturas y los contenidos son adecuados tal como están:

- Entrevistadora: ¿Qué contenidos habría que sumar al plan de estudios para mejorar el conocimiento que los muchachos tienen de la disciplina? […]
- Berenice: Que hubiera un tercer semestre de Gramática […], en donde ya se vean temas más especializados, como se haría a nivel de una maestría tal vez. […]. Incluir más temas de Fonética y Fonología, por ejemplo. Porque la Semántica se ve junto con la Pragmática. No, no hay mucho problema. Pero tal vez temas de Lingüística o de Filología hispánica. Yo creo que estaría en dos, en dos materias: en la materia de Lingüística y en la de Etimologías.
- Entrevistadora: ¿Alguna otra cuestión? […]

- Berenice: No […], está bien el eje de lengua, me parece que está bien. Lo que hace falta sería reforzar ese contenido o las horas de estudio (Berenice, ent. 3, t. 90).

Puede ser que Berenice considere que las materias están bien tal como están y que los ajustes que puede requerir para el programa no son fundamentales, pero comparte la perspectiva de que los futuros docentes de español deben tener conocimientos sobre cuestiones de lengua. Específicamente en lo relacionado con Gramática, considera que los estudiantes deben saber más de lo que deberán enseñar y más de lo que les demandan los programas:

> En los planes de secundaria ya no se estudia la Gramática como tal. Se incluyen temas de Gramática como se incluyen temas de ortografía y de puntuación y de acentuación, si es que el maestro considera, pero no viene como contenido temático, vienen sugerencias para estudiarlo. Entonces, me ha tocado ver compañeros que no saben Gramática, pues no abordan temas de Gramática, o compañeros que tienen mala ortografía y no se detienen en la ortografía ni en la puntuación […]. Y yo se los recalco a mis alumnos: "ustedes tienen que saber mucho más de lo que van a enseñar, porque para enseñar hay que saber más, para enseñar lo poquito…" […]. Sí, les hago hincapié de eso y de que tienen que enseñar los temas de Gramática, de ortografía y de puntuación, si es el caso, y para eso pues lo tiene que saber (Berenice, ent. 2, t. 210).

Presento el tema de la formación de profesores de lengua para plantear el problema, pues emergió en el trabajo de campo, por los contextos que observé y el perfil que cada programa de licenciatura buscaba desarrollar en sus egresados. Como hemos podido ver, los hallazgos en este sentido son que no hay coincidencias en las valoraciones de los estudiantes ni en las de todos los profesores, y en cada postura se presentan argumentos respetables. Lo que queda claro con este caso es que el tema de la formación de docentes de lengua es relevante y valdría la pena indagarlo más a fondo, a fin de tener una orientación más clara sobre cómo equilibrar su formación disciplinar y su formación en docencia.

"El arte de investigar es más como si estuvieran enseñando un oficio": Formación de investigadores. Los profesores que participaron en este estudio descubrieron la investigación, no fue algo que buscaran intencionalmente, al menos no al inicio de su vida profesional. Y, tal como le pasó a la mayoría de ellos con respecto a la formación que recibieron para leer y escribir en su dominio disciplinar, la formación que recibieron para ser

investigadores no fue intencionada del todo. A fin de ilustrar esto, presento lo que relató Ilse, la coordinadora del Doctorado en Lingüística, con respecto a cómo es que se formó como investigadora:

- Ilse: Me formé en la maestría, principalmente en la maestría. Ahí tuve a la gran fortuna de conocer a Fernanda, a Ernesto y otras colegas […]. Tuve modelos de investigación fabulosos en el área de adquisición del lenguaje. Entonces mi formación como investigadora fue en la maestría, en el doctorado se consolidó, pero realmente tuve esa fortuna de tener modelos muy fuertes y después colaborar con ellos.
- Entrevistadora: ¿Entonces fue más bien una especie de modelaje?, ¿no tanto una formación específica?
- Ilse: Sí. En mi caso es modelaje y creo que es una situación que compartimos muchas de mi generación, que es muy diferente a la formación que tienen ahora los nuevos […]. Crecer en la generación del conocimiento nos dio oportunidad a quienes estábamos ahí de irnos formando como investigadoras en la práctica (Ilse, ent. 1, t. 12).

La formación de los investigadores ha cambiado, según comenta Ilse. Ella señala que tiene que ver con que "los nuevos" son personas que han estudiado sin parar desde el preescolar hasta el doctorado, mientras que en su generación lo usual era que se insertaran a la vida laboral y luego era la academia la que demandaba que estudiaran un posgrado y realizaran investigación. Ilse, como otras personas de su generación, aprendieron a investigar con la práctica y el modelado, teniendo una participación periférica legítima con investigadores más veteranos que los introdujeron a lo que Lave (1991) y Lave y Wenger (1991) llaman comunidad de práctica, hasta que llegaron a ser miembros del grupo. Ahora, la formación explícita de los estudiantes es parte de los programas académicos y de los perfiles de egreso de algunos programas, sobre todo de los que tienen una orientación de investigación ante el PNPC de CONACYT, como es el caso de la Maestría y el Doctorado en Lingüística de la UAQ.

Invertir tiempo en la preparación de las clases y en la formación de esos "nuevos" investigadores atenta contra la productividad académica que institucionalmente se les exige a los investigadores, opina Gabriela; no obstante, es una responsabilidad que tienen como docentes y, además de las exigencias institucionales, es también una inversión que dará frutos en su propio trabajo como investigadora:

> Uno se queja de que los investigadores no saben investigar. Pues sí, pero no hay quien los forme. Entonces pues es una inversión a largo plazo, después tienes becarios, y tienes becarios que ya saben trabajar y que saben hacer las cosas, y eso es muy bueno. Decir: "¡ah!, ya no me tengo que sentar tres horas a explicarle cosas elementales, porque ya las aprendieron" (Gabriela, ent. 2, t. 92).

Considerando esto puedo sostener que la formación explícita en investigación es parte importante de la formación de los estudiantes y también satisface exigencias institucionales. Esto se reafirma porque en todos los programas académicos observados, tanto de licenciatura como de posgrado, hay al menos un curso que aborda temas de investigación (Apéndice A), ya sea con propósitos de formación explícita o de acompañamiento para el trabajo de investigación que deben realizar. Esta formación especializada se hace de manera más profunda en los programas de maestría, porque los estudiantes deben elaborar una tesis, lo que no ocurre en la licenciatura, y además porque es el contexto en el que brindan más formación a los estudiantes, a diferencia del doctorado, en donde se espera que los estudiantes ya tengan habilidades desarrolladas.

En la Maestría en Aprendizaje es el contexto, de los observados, en el que se da más formación explícita y acompañamiento para la investigación, lo que resalta porque es un programa profesionalizante y no centrado en la investigación. Diana, la coordinadora, describió el proceso formativo con relación en la investigación:

> Tenemos materias metodología uno, dos, tres, cuatro, que en realidad es como un acompañamiento metodológico. Cada una tiene como su finalidad. En la uno definen el problema de investigación, en la dos levantan datos, en la tres hacen el análisis de estadísticas o el análisis cualitativo, dependiendo de la tesis. Entonces hay un acompañamiento metodológico […]. Y también llevan materias de tesis uno, tesis dos, tesis tres, tesis cuatro, que también tienen objetivos muy fijos […]. Y cada final de semestre hacemos presentaciones en donde todos asisten y todos hacemos los comentarios […] y los que vamos luego a leer las tesis ya vamos haciendo los comentarios desde el principio. Entonces no va a pasar algo como que acabó la tesis después de dos años y: "¿qué crees?, vuélvela a empezar porque el objetivo estaba mal desde el principio" (Diana, ent. 1, t. 57).

Este tipo de formación puede estar relacionado con que sus aspirantes son, de entre todos los estudiantes de posgrado, quienes tienen menos experiencia previa con relación a la investigación y también quienes menos visualizan lo que implica hacer trabajo de investigación. En esencia ellos son y quieren seguir siendo docentes, no investigadores, por esto es que pueden requerir mayor acompañamiento y formación para realizar exitosamente sus tesis de grado.

En la Maestría en Lingüística tienen únicamente un curso de metodología de la investigación, además de cuatro cursos, uno cada semestre que dura el programa, en los que acompañan al estudiante en la elaboración de su tesis. Hablaré sobre ambos tipos de asignaturas, en primer lugar, sobre el curso de Metodología de la investigación. Cuando Fernanda, la profesora del curso de Adquisición del lenguaje, lo ha impartido, se centra en aspectos del planteamiento del problema:

> Cuando doy el curso de metodología de la investigación sí dedicamos tiempo en clase a redacción, no de marco teórico, bueno menos, porque son muchos alumnos de muchas áreas, sino a objetivos, justificación. Porque yo digo que, si no entienden objetivos y justificación y pregunta de la investigación, no hay nada qué hacer (Fernanda, ent. 1, t. 58).

Los estudiantes de este programa a los que yo observé estaban cursando la asignatura de Metodología de la investigación con otra profesora. En la entrevista grupal señalaron que en ese curso les dan herramientas útiles, además de que la docente lee y retroalimenta sus avances; no obstante, consideran que, por el tipo de actividades, pueden sacarle más provecho quienes ya tienen un tema de tesis definido, algo que no tienen todos los estudiantes:

> Siento que la [materia] de Metodología de investigación realmente lo que nos están diciendo es: "éstas son las herramientas para elegir tu tema en tesis, estas son las herramientas para escribir un artículo, para hacer un *abstract*, así se hacen las introducciones en este tipo de textos, así se hacen los mapas teóricos", y entonces está muy padre eso, pero de repente hay unos desfases muy fuertes, porque por ejemplo […], lo que tenemos que sacar como proyectos ahí era qué queremos hacer de tesis y […] pues no, como en un mes y medio o dos apenas vamos a elegir bien a qué nos vamos a enfocar […]. Es que yo todavía no tengo tema de tesis y aquí ya esperan que lo haga con un ejercicio (ent. estudiantes Sintaxis, t. 457).

En segundo lugar, haré algunos señalamientos sobre el acompañamiento que reciben los estudiantes de la Maestría en Lingüística por parte de sus asesores y sus comités de tesis, para señalar los aprendizajes que han logrado, los recursos que han adquirido y cuál es su concepción sobre la investigación, todo lo que contribuye a la formación de su identidad como investigadores. Lo primero que destaca es que ellos han tenido reuniones con sus comités y han aprendido con esas prácticas a adecuar sus cronogramas, su ritmo de trabajo, sus textos y sus diseños metodológicos, a fin de satisfacer las exigencias de sus lectores. Han entendido cuál es el papel de estos participantes en la práctica de literacidad y de alfabetización disciplinar en la que están participando: "para eso está el tu director de tesis y el Consejo tutoral, es decir, esa es la función de ellos, que te presionen en qué vas a elegir, cuándo lo vas hacer". Además, con su proceso formativo han adquirido recursos que les permiten tomar decisiones y atender las recomendaciones que les hacen, como se ve a continuación:

> A mí me sucedió que hay aspectos de metodología que mi comité no considera necesarios y los considera incluso incorrectos. ¿Qué hice? Adecuarlos. Mi evaluación [del curso] de metodología es que te encasillas en ciertas herramientas, voy a decir, o ciertos conceptos, pues a ciertas cosas; luego como investigador va a ser tu decisión a cuál te vas a ir. Ella [la profesora del curso] te va a dar las herramientas, pero después de escogerlos te encargas tú (ent. estudiantes Sintaxis, t. 470).

Una segunda cuestión a destacar es que, desde la perspectiva de los estudiantes, a investigar se aprende investigando. Lo relevante es que, para ellos, las prácticas que promueven este tipo de aprendizajes no son únicamente las vinculadas con la tesis o con las investigaciones que realizan en las asignaturas para elaborar artículos académicos, son también otro tipo de actividades, más pequeñas y constantes, como los exámenes que resuelven en casa y para los que requieren hacer investigación documental.

> Esos exámenes con los que tanto sufrimos, yo siento que fueron mini investigaciones. Realmente muchos trabajos también son pequeñas investigaciones. A lo mejor no se van a publicar, a lo mejor estamos mal o no encontramos los grandes hallazgos, pero siento que esta es una maestría en la que en la mera raíz nos han formado para investigar (ent. estudiantes Sintaxis, t. 474).

Como último punto con relación a los estudiantes de la Maestría en Lingüística puedo hablar de la concepción que tienen sobre la investigación. Está claro que los forman para ser

investigadores y que todas o muchas de las actividades que realizan están encaminadas a lograr ese propósito, pero ¿qué es investigar? A ellos les parece que es algo subjetivo, lo cual no se relaciona con la horizontalidad de la disciplina (Bernstein, 1999), sino que tiene que ver con el quehacer mismo del trabajo científico que se lleva a cabo en la facultad. "Está padre que nos enseñen a investigar", dice un estudiante, "lo que es curioso es que no hay una sistematización de cómo se investiga". El proceso de investigación, desde su punto de vista, se relaciona más con el tutor que con el trabajo científico en sí mismo, pues cada investigador tiene sus propios métodos y ellos, como estudiantes, aprenden a investigar como hace el tutor, más que como se hace en una disciplina, sencillamente porque investigar "es un arte".

- Estudiante 1: Cada profesor, cada director de tesis, tiene su metodología para investigar, tiene una forma bastante bien fundamentada, pero yo lo que he visto en esta facultad es que el arte de investigar es más […] como si estuvieran enseñando un oficio: "yo hago mi oficio así y te lo enseño así" […]. Cada cual tiene su método y no está mal, no está necesariamente mal […], pero si te enseñan a manera del aprendiz con el chalan […], hay que admitir que no es metodológico, por así decirlo.
- Estudiante 2: Pero sucede yo creo que en muchas universidades.
- Estudiante 1: En todos lados.
- Estudiante 2: Cuando tú te afilias a un tutor, porque en cierta forma te estas afiliando al tipo de investigación que hace y a la forma de investigar que tiene, por eso es que también seleccionamos con quién queríamos trabajar.
- Estudiante 3: Y cuando terminas, ahí ya puedes elegir de las [formas] que conoces o las que conoces después.
- Estudiante 1: Sí, a lo que me refiero [es que] no hay sistematización ni una teoría de cómo tenemos que investigar.
- Estudiante 3: Porque no hay […], no hay una manera de decir: "así se tiene que hacer" (ent. estudiantes Sintaxis, t. 475).

Estos estudiantes de la maestría estaban cursando apenas el primer semestre de su programa académico y ya comenzaban a apropiarse del discurso de la disciplina en la que se estaban formando, o de manera más concreta, se apropiaban del discurso de una comunidad discursiva específica, la de los lingüistas. Empezaban a tener una forma particular de ver la disciplina y estaban desarrollando estrategias para comprender el conocimiento nuevo,

producirlo, transmitirlo e incluso juzgarlo; además, asumían la identidad específica de investigadores, aunque aún en ciernes. Asimismo, participan activamente en la comunidad de práctica (Wenger, 2001) que los está acogiendo, están comprometidos con ella y consideran que los están dotando de los recursos necesarios para que su participación sea exitosa. No se ven a sí mismos aún como expertos de la comunidad de práctica, pues su participación todavía depende de sus profesores, tutores y compañeros más experimentados, pero definitivamente no actúan como novatos recién llegados ni se limitan a participar únicamente en la periferia, así que ya no están en la etapa inicial del proceso de aprendizaje, de acuerdo con las propuestas teóricas de Lave (1991). Los estudiantes asumen responsabilidades, participan en las actividades, toman decisiones y asumen sus nuevas identidades.

He hablado de los estudiantes de ambos programas de maestría, también hay datos referentes a los estudiantes del Doctorado en Lingüística. En este programa no hay ningún curso en el que se dé formación explícita sobre investigación; no obstante, sí hay acompañamiento constante, vinculado con asignaturas específicas en las que trabaja el estudiante directamente con su director de tesis y, al final de cada semestre, es evaluado y retroalimentado por el comité completo. Los estudiantes aseguran que el tipo de acompañamiento que reciben depende del asesor, así que aquí vemos lo mismo que con los estudiantes de la maestría, en el sentido de que cada tutor es el que forma a sus estudiantes. Los doctorandos tienen opiniones diversas de los tutores, en lo que coinciden es que valoran que sus asesores sean jóvenes, que los apoyen y que los orienten, pero también que les permitan tomar decisiones. Enseguida muestro lo que señalaron sobre uno de los asesores los dos estudiantes de doctorado que participaron en la entrevista:

- Entrevistadora: ¿Y cómo les va con su asesor?
- Estudiante 1: Él es el que más goza.
- Estudiante 2: No, yo estoy feliz.
- Estudiante 1: Es el que más goza de, yo creo, de todo este departamento.
- Entrevistadora: Pero, ¿cómo es? ¿Qué hace que sea tan bueno? […]
- Estudiante 1: Está chavo, fácilmente de nuestra edad, 38 años. Sabe bastante y más que nada está dispuesto […]. Busca contigo. O sea, no es que los dos estén buscando, sino que siempre te tiene en la mente. No es mi tutor, pero a mí me ha tocado porque está dentro de mi comité, que me ha dicho: "hablé con tal persona de tu tema y dice

> esto, esto y esto". Te da la asesoría y yo me quedo así como: "wow". Y él me lo ha dicho: "encontré un artículo para Juan [seudónimo del estudiante 2], y mira, aquí lo tengo, está buenísimo" (ent. estudiantes Sociolingüística, t. 116).

Además de la formación que reciben en asignaturas específicas y con las asesorías, en las asignaturas que observé hubo prácticas de alfabetización disciplinar enfocadas a la formación de investigadores. Un caso concreto se dio en el curso de Sociolingüística del Doctorado en Lingüística. Ya he señalado que el trabajo final del curso consistía en la elaboración de una investigación original; que Gabriela, la profesora, dotó a los estudiantes de los recursos de conocimiento, metodológicos y técnicos necesarios para llevar a cabo esta encomienda, y que parte del proceso formativo consistió en leer y analizar artículos publicados en revistas arbitradas, a fin de que sirvieran como modelos de redacción para los estudiantes. En este punto me interesa añadir dos cuestiones relacionadas con esta actividad: la percepción de los estudiantes sobre el acompañamiento que recibieron y el proceso de revisión por pares que diseñó Gabriela.

Sobre el proceso de acompañamiento, un estudiante comentó que Gabriela les indicó "más o menos" qué puntos debían tener sus artículos, lo que le pareció "bastante útil", no obstante, considera que fue aún mejor todo el análisis que hicieron de los artículos que seleccionaron, expusieron ellos mismos y analizaron colectivamente. Otra estudiante también identificó la utilidad de esta actividad de análisis y señaló que, más que ser modelos fijos, los artículos que leyeron les sirvieron como orientación general:

> [Gabriela] nos llevó durante la clase a analizar lo que otros habían hecho […]. Tuvimos la oportunidad de ver, como jueces, podría decirse, entonces empezamos a ver y a analizar […]. Nos pusimos como a comparar artículos. A nosotros nos tocaba presentarlos y entre todos decíamos: "éste está muy bien o a este le faltó". Entonces ya cuando nos tocó escribir, creo que tratábamos de no caer en las cosas que no nos gustaba de los otros y agarrar lo que sí nos gustaba. Pero no fue un *guideline* tan específico, realmente nos dio para el esbozo 5 puntos que teníamos que llevar: la introducción, la metodología, el desarrollo, cosas así, puntitos nada más, entonces nosotros ya lo desarrollamos, pero basándonos en eso (ent. estudiantes Sociolingüística, t. 58).

Como vemos, los estudiantes perciben que las actividades que formaron parte de la dinámica de clase los prepararon para desarrollar el proyecto final del semestre. Estas fueron actividades complementarias, pero también hubo acciones intencionadas para acompañarlos y formarlos.

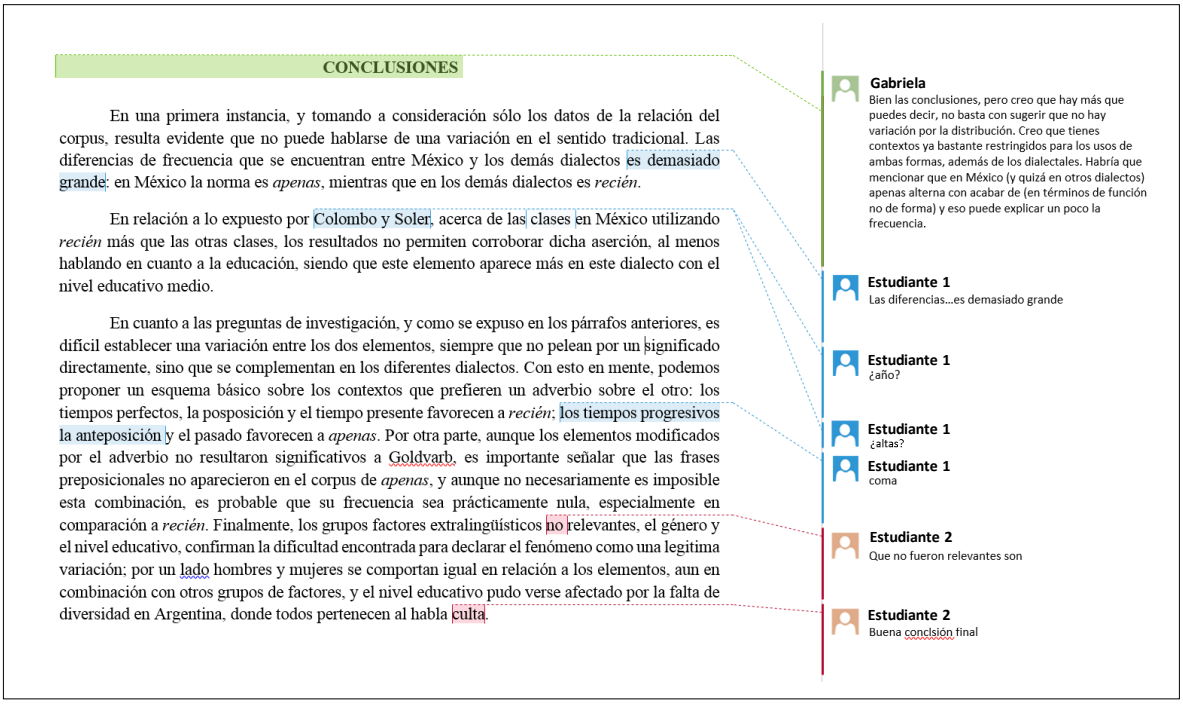
El diseño de la actividad para realizar el trabajo final consistía en que realizarían tres pasos antes de la entrega de los trabajos. (1) Elaborar un esbozo de su investigación, donde dejarían claros los diferentes aspectos que considerarán para su trabajo: variable y variantes, metodología, corpus, factores a considerar e hipótesis. Lo discutirían en clase, en una sesión destinada para ello. (2) Presentar los proyectos en una sesión pública, ante otros profesores y estudiantes invitados, simulando que es un congreso. Cada estudiante tendría 20 minutos para exponer y debería responder preguntas de los asistentes al final. (3) Hacer revisión por pares de sus artículos antes de la entrega final. Gabriela explicó este último punto:

> Se revisan el trabajo como un *peer review*, como se revisan en las revistas para publicación. Entonces cada autor tiene que mandarle su trabajo a dos revisores, que son otros dos chicos de la clase, y ellos le tienen que mandar comentarios. Yo recibo los comentarios y después el trabajo final tiene que incorporar los comentarios que hicieron los otros chicos. Entre ellos se van a criticar el trabajo […]. El trabajo final pues es un trabajo con formato de articulo y la idea es, si es posible, [que] después puedan […] mandar el *abstract* para alguna conferencia y presentarlo (Gabriela, ent. 1, t. 14).

Hacia el final del semestre, cuando se debían llevar a cabo todas estas actividades vinculadas con el trabajo final, una cuestión de salud de Gabriela la obligó a ausentarse varias semanas, así que el diseño original debió sufrir algunos ajustes. El esbozo se hizo de manera individual y ya no se discutió en clase, se suspendió la presentación de los proyectos y la revisión por pares se hizo de manera asincrónica, vía correo electrónico, pero cada estudiante recibió, además de la retroalimentación de sus dos compañeros, comentarios por parte de Gabriela antes de la entrega final. Estos comentarios podían ser cuestiones muy concretas, de formato, redacción, ortografía o citas, y también podían ser dudas, propuestas o sugerencias. En la figura 25 muestro el fragmento del trabajo de uno de los estudiantes, en el que he integrado los comentarios de las tres lectoras. Lo que quiero resaltar es la cantidad de comentarios que recibió como oportunidad para mejorar su texto, en este caso, con relación a un apartado concreto: las conclusiones.

Figura 25

Retroalimentación al trabajo final que recibió un estudiante del curso de Sociolingüística



Nota: Esta imagen es la reconstrucción de un fragmento del trabajo final de un estudiante del curso de Sociolingüística, del Doctorado en Lingüística, con base en los archivos con comentarios que le hicieron llegar sus dos compañeras y Gabriela, la profesora del curso. El estudiante me facilitó los archivos originales el 18 de junio de 2015.

A pesar de los ajustes que debieron hacer a la actividad diseñada, para los estudiantes estas actividades fueron útiles y les ayudaron a desarrollar aprendizajes diversos; es decir, no solo aprendieron o practicaron cómo se hace un artículo académico, también llevaron a cabo una evaluación por pares, y ambas son prácticas de literacidad disciplinar en las que participan los investigadores más experimentados. Enseguida muestro lo que señaló una de las estudiantes sobre este proceso, ahí podremos ver que recibió orientación que le ayudó a mejorar su trabajo, pero también tomó consciencia sobre su forma de hacer comentarios a colegas.

> Desde "quítale esa coma, acá lleva acento, aguas con ese punto", desde forma hasta fondo, o sea, todo, y pues nos ayudó […]. Yo sentí de mis compañeros como si fueran maestros hacia mí. Cuando estaba leyendo las correcciones, yo sentí: "éste es un maestro que me está corrigiendo a mí". A mí me había tocado verlo y yo lo hacía como muy general, como: "ah, bien, me gusta". No tanto detallar que aquí la coma,

> aquí el punto, no sé. Me sorprendió poquito, pero me ayudó muchísimo, me enriqueció un montón (ent. estudiantes Sociolingüística, t. 92).

Para concluir este apartado me interesa hacer dos reflexiones. La primera a manera de síntesis y la segunda para plantear una situación problemática.

Por un lado, recordemos que Ilse, quien coordina el Doctorado en Lingüística, recibió formación sobre investigación cuando estudiaba la maestría, pero más que eso, ella se consolidó como investigadora haciendo trabajo de investigación con sus colegas, en un proceso de modelaje, incluso antes de que comenzara el doctorado. Como hemos podido ver con las descripciones previas, a diferencia de la experiencia de Ilse, la formación de los "nuevos" investigadores, los estudiantes de posgrado a los que yo observé, se da de tres formas diferentes: (1) de manera explícita e intencionada, en los cursos sobre metodología de la investigación; (2) mediante actividades que promueven los docentes en los cursos disciplinares, o (3) con un proceso de acompañamiento. Con acompañamiento me refiero al trabajo directo de los estudiantes con sus tutores, que, si bien puede incluir formación explícita sobre cuestiones metodológicas y también cierto tipo de modelaje, se caracteriza porque todas las actividades se diseñan de manera personalizada, según las necesidades del estudiante y de su proyecto de tesis; además, porque los estudiantes no colaboran con los investigadores, sino que los investigadores asesoran a los estudiantes para que realicen su tesis de grado y, en algunos casos, también publicaciones académicas.

Por otro lado, destaco que, al igual que hay interés, motivación y compromiso entre quienes van a ser docentes, lo hay entre quienes van a ser investigadores, los estudiantes de los posgrados en Lingüística, y también entre quienes están investigando para elaborar su tesis, un requisito del programa académico de la Maestría en Aprendizaje. Todos los programas de posgrado están formando a los estudiantes en investigación, aunque sus identidades y sus perfiles de egreso sean distintos. Parecen similares hasta cierto punto, pero difieren en una cuestión relevante: el abordaje que se hace de ciertos temas, según si el estudiante se está formando para ser investigador o para ser docente; en el primer caso se problematiza el tema y en el segundo se ve de manera más fija, canónica o establecida. Sobre esta cuestión surge una nueva situación problemática, un caso concreto que emergió de los datos y me interesa exponer con un poco más de detalle.

¿Hay que enseñar el mismo tema de manera diferente según si el estudiante se está formando para ser investigador o para ser docente? En este apartado me centraré en la descripción de actividades llevadas a cabo en dos asignaturas concretas: Desarrollo lingüístico, de la Maestría en Aprendizaje, que es impartida por Diana, y Adquisición del lenguaje, de la Maestría en Lingüística, que imparte Fernanda. En estas dos asignaturas de posgrado se abordan temas sobre adquisición y desarrollo del lenguaje, así que comparten algunos temas, pero el abordaje que se hace de ellos es distinto, en función del perfil que está formando cada programa. Rescato estas actividades porque me permitieron observar una situación interesante que quiero problematizar.

Primero hablaré sobre las etapas de desarrollo del lenguaje. En el curso de Diana revisaron un texto que describía las etapas de desarrollo del lenguaje por las que atraviesan los niños. Ahí se especificaba qué podía esperarse que lograra hacer un niño que se encontraba en cierto rango de edad, eran características fijas. En la tabla 48 presento las características del lenguaje en una etapa en particular, a partir de un trabajo que elaboró una estudiante basada en el texto usado en el curso. La meta de la clase era que los estudiantes pudieran identificar si cierto niño cumplía con las características señaladas para su edad, a partir de una muestra de discurso hablado. En su campo laboral, trabajando en la adquisición y desarrollo del lenguaje, se espera que, si un niño no alcanza el nivel esperado sea evaluado más a fondo y remitido a especialistas para que sea evaluado.

Tabla 48

Características del lenguaje de los niños en la etapa VII (de seis a nueve años), de acuerdo con lo que se abordó el curso de Desarrollo lingüístico

Desarrollo del conocimiento		Características y habilidades
Para la interacción	Discurso desplazado y productivo para aprender	Comprende el lenguaje sin apoyos textuales
		Puede escuchar una explicación o instrucción larga y con información nueva, y entender ideas esenciales
		Evalúa su comprensión y realiza preguntas pertinentes para ampliar, precisar o aclarar su entendimiento de la información
		Domina la estructura de la narración
Del mundo	Ampliación y especificación temática de la referencia	Incorpora vocabulario técnico con contenido conceptual más abstracto y complejo
		Puede entender el sentido de definiciones escolares y aprender a través de ellas
		Cuando elabora definiciones incluye rasgos distintivos y la clase del concepto definido
		Comprende las asociaciones de significado presentes en metáforas, chistes, refranes, etc., que se basan en relaciones abstractas de significado
Del código	Surgimiento de la gramática textual	Elabora discursos coherentes y cohesivos, con una idea principal y detalles relevantes, sobre temáticas recurrentes y familiares
		Sus discursos contienen elementos lingüísticos para relacionar referentes y enlazar ideas complejas, lo que les da sentido unitario
		Identifica diferencias en el significado de oraciones con estructura similar

Nota: Elaborado con base en el material elaborado por un estudiante y entregado a la profesora y a sus compañeros en la sesión del 18 de mayo de 2015 del curso de Desarrollo lingüístico de la Maestría en Aprendizaje.

En el curso de Fernanda, en cambio, hablaban de diferentes métodos para evaluar en qué nivel de desarrollo se encuentran los niños, pero específicamente sobre aspectos concretos. En la sesión que yo observé discutieron lo referente a la narración. En esa clase revisaron diferentes autores, discutieron la dificultad y subjetividad que representa evaluar el lenguaje de los niños, hicieron prácticas sobre evaluación, vieron diferentes clasificaciones de las etapas que se proponen a partir de los resultados de diferentes estudios, exploraron

programas informáticos mediante los que podía evaluar la producción lingüística de los niños, revisaron corpus en los que pueden obtener datos de diferentes lenguas para hacer comparaciones y señalaron la utilidad de los análisis: "nos dicen si los resultados están o no dentro de la primera desviación estándar". Con todas estas actividades Fernanda buscaba problematizar el tema del desarrollo del lenguaje, en lugar de verlo como algo ya establecido y fijo. El propósito de que los estudiantes de la Maestría en Lingüística conozcan estos temas es que ellos mismos puedan llegar a evaluar el lenguaje de los niños, pero con fines de investigación, no de intervención. Este es precisamente el segundo punto que quiero abordar.

En ninguna de las dos asignaturas de las que estoy hablando se aborda la cuestión específica de cómo ayudar a los niños a adquirir o desarrollar el lenguaje; no obstante, en el curso de Diana, de la Maestría en Aprendizaje, sí se dan algunas orientaciones. Por ejemplo, cuando hablaron del papel que tiene la familia y la escuela en el desarrollo temprano y tardío del lenguaje, Diana preguntó qué pasa con los niños que no tienen los estímulos necesarios en casa, acaso, "¿ya valieron?". Los estudiantes discuten las estrategias con las que ellos, como docentes, podrían ayudar a sus estudiantes para que alcancen el nivel de desarrollo esperado. Después de la lluvia de ideas Diana les dijo que ellos tenían que aportar "un granito de arena", trabajar con sus estudiantes y promover la importancia de la cultura escrita entre otros maestros, para poder hacer un cambio, "aunque sea de a poco".

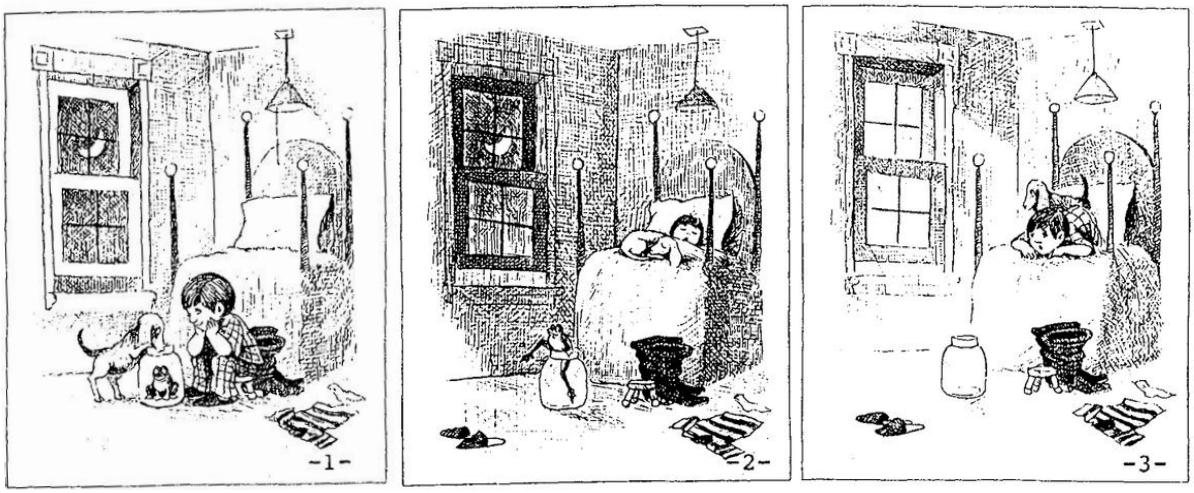
A diferencia de esto que ocurrió en el curso de Diana, en la asignatura de Fernanda la parte didáctica se deja de lado. Justamente cuando estaban hablando de la narración y de los problemas que tenían los niños para desarrollar estas habilidades, una estudiante preguntó si hay manera de que los niños mejoren, si hay técnicas didácticas o remediales derivadas de las investigaciones o si solo se quedan en la evaluación de la narración. A manera de respuesta, la maestra dio indicios, comentó algunos modelos que sí abordan cuestiones didácticas y expuso la importancia de la narración para el rendimiento escolar, pero señala que estos temas no son parte de la asignatura, así que no da más información.

El tercer aspecto que puedo comparar con respecto a los cursos de Diana y de Fernanda me remite de nueva cuenta a la investigación. En ambos cursos hablaron "del cuento de las ranas", pero lo abordaron de distintas formas. Así fue como lo manejó Diana. Como una actividad de clase, comentó que había un cuento infantil, sin texto y a blanco y negro, que había sido usado ampliamente en investigaciones lingüísticas (en la figura 26 se ven las primeras tres

ilustraciones). El proceso para obtener datos con él consistía en pedirle a las personas que lo leyeran, pero la riqueza de los datos residía en que los lectores eran de distintas edades, países, regiones, estratos socioeconómicos y culturales. Con la documentación de estas diferentes lecturas se había aprendido mucho, por ejemplo, cómo se adapta el léxico según el entorno y cómo son las narraciones en las diferentes edades. Por la relevancia que había tenido este cuento para la disciplina, a Diana le parecía importante que sus estudiantes lo conocieran, para lo que realizó dos actividades distintas. Lo primero que hizo fue proyectar el cuento, presentó todas las páginas en PDF y fue narrando el cuento conforme pasaban las hojas, al tiempo que hacía comentarios sobre las variaciones que se habían registrado de los diferentes lectores; por ejemplo, comenzó su lectura diciendo: "había una rana en un frasco y se escapó, en algunas culturas dicen que es un sapo". Cuando terminó la lectura, proyectó tres videos de diferentes personas narrando ese mismo cuento, uno de una niña de alrededor de 8 años, otra niña de 14 y un adulto (sus hijas y su esposo). Al terminar cada video preguntaba cuáles eran las características de las narraciones y al finalizar los tres videos les pidió a los estudiantes que establecieran una comparación entre las tres narraciones.

Figura 26

Primeras tres ilustraciones del cuento Frog, Where Are You?, *de M. Mayer, publicado en 1969*



Nota: Recuperado de "Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study", por R. A. Berman y D. I. Slobin, 2013, pp. 647-648, Nueva York, Estados Unidos: Psychology Press.

En el curso de Fernanda también hablan sobre el mismo cuento, pero ella señaló que no es el único que ha sido empleado con fines de investigación. Fernanda llevaba otros libros en formato impreso, que ahora se venden como colección para evaluadores e investigadores, mostró los cuentos, comentó por qué se popularizó uno de los cuentos de Mayer, quiénes fueron los primeros investigadores en usarlo y qué tipo de datos se obtienen con este método. En la sesión que yo observé, Fernanda únicamente mostró los libros, pero se refirió al hecho de que previamente, como parte de las actividades de la clase, les había pedido a los estudiantes que obtuvieran datos de niños usando "el cuento de las ranas", así que ellos ya estaban familiarizados con el material. Adicionalmente, Fernanda presentó sistemas para evaluar las narraciones que se basan en los cuentos e incluyen especificaciones de qué podría esperarse en las narraciones, a fin de establecer puntajes; también mostró el funcionamiento básico de programas informáticos que ayudan a la evaluación e incluyen ejemplos de narraciones hechas por niños.

Por último, puedo mencionar las orientaciones que se dan para la "elicitación" de datos. En el curso de la Maestría en Aprendizaje Diana dio orientaciones y los estudiantes decidieron qué estrategias seguir para obtener datos de niños; en el curso de la Maestría en Lingüística Fernanda explicó formas de obtener datos, según el tipo de información que se deseaba obtener.

Como se puede ver con la comparación de estos cuatro aspectos, los temas son muy similares, pero el abordaje que se hace de ellos es diferente. En la Maestría en Aprendizaje se exploran, se discuten, se ilustran a partir de fuentes concretas y se busca su aplicación en contextos específicos; en la Maestría en Lingüística se problematizan, se ve la diversidad, se exploran recursos tecnológicos que contribuyen con la investigación, y la aplicación es evaluativa y no didáctica. Está claro que los perfiles de los estudiantes de cada programa son diferentes y, por tanto, harán usos distintos de la información que ahora están aprendiendo. No obstante, es posible preguntar si no se podría hacer cierta combinación entre ambos cursos para lograr una formación integral. Por ejemplo, los estudiantes de Fernanda preguntaron a qué edad es posible que los niños narren y de qué depende que un niño narre de manera efectiva, estas son cuestiones muy concretas sobre las que sí abundó Diana; los estudiantes de Diana, en cambio, se quedaron con la noción de etapas de desarrollo más fijas y no problematizaron el tema, algo que sí hizo Fernanda y que podría enriquecer la formación de

los futuros docentes. ¿Será que si se es docente no es necesario problematizar?, ¿o que si se es investigador no es conveniente tener ideas fijas?

En licenciatura se dio una situación un tanto similar, como expuse previamente. A Ana le interesa la formación de especialistas en lengua y enseña los temas con un alto nivel de especificidad; a Berenice le interesa la formación de docentes y enseña los temas a nivel más profundo de lo que los futuros docentes deberán enseñar, pero inferior con respecto a las posibilidades que ofrece la disciplina. Cómo puede darse de mejor manera la formación de docentes es una pregunta que resurge, y ahora se suma lo referente a la formación de investigadores. Tal vez habría que replantear la pregunta y formular nuevas: ¿habría que distinguir la formación de especialistas-investigadores de la de los docentes?, ¿no deberíamos promover que los docentes, de cualquier nivel educativo, sean especialistas de una disciplina, que generen conocimientos sobre su disciplina, que lean y escriban textos especializados?, ¿no es así, con más conocimientos, como estarán en mejores posibilidades de formar a los estudiantes?, el hecho de que los investigadores sean también docentes, por las exigencias institucionales, ¿no los compromete a tener formación en docencia y a ser buenos profesores?

A partir de los datos recolectados en los diferentes contextos no tengo respuestas concretas para estas preguntas; no obstante, debemos recordar que desde la perspectiva teórica no son nuevas. Ya he mencionado los diferentes tipos de conocimientos que Shulman (1987) identificó como necesario que tuvieran los profesores (también he hablado de las diferentes versiones del modelo original [Gess-Newsome, 1999b; Grossman y Stodolsky, 1994; Grossman et al., 2005; Shulman, 2013]). Tomando en cuenta el referente teórico, puedo considerar que lo adecuado puede ser trabajar con la formación de los docentes, para garantizar que todos tengan conocimientos sobre didáctica en general, los temas propios de la disciplina, cómo enseñarla y las características del contexto. Ciertamente no se puede esperar que todos los profesores sean especialistas al mismo nivel (por ejemplo, investigadores consolidados y miembros del SNI), porque no existen las condiciones institucionales para ello, pero sí se podría propiciar que todos tuvieran acceso a las prácticas de literacidad disciplinar que contribuyen a la generación de conocimiento en Lingüística. Retomaré este tema más adelante.

¿Cómo se enseña Lingüística en las asignaturas de licenciatura y posgrado?

Como señalé previamente, los participantes consideran que ser lingüista implica tener cierto perfil, el cual incluye cuestiones diversas: un grado académico, tener curiosidad y cierta mirada hacia el estudio del lenguaje, hábitos de estudio y habilidades cognitivas. No hay una sola Lingüística ni tampoco un único tipo de lingüista, así que hablar de cómo se forma a los estudiantes para que adquieran conocimientos sobre esta disciplina, es más que complejo.

Para dar respuesta a la pregunta de cómo se enseña la disciplina a los estudiantes que cursan asignaturas de Lingüística, tanto a nivel licenciatura como a nivel posgrado, hablaré de dos aspectos diferentes. Primero, sobre la manera en la que se forma a los estudiantes para que adquieran los conocimientos disciplinares, específicamente el dictado en licenciatura y la lectura en posgrado. Enseguida, expondré estrategias empleadas por los docentes para que los estudiantes pongan en práctica las teorías y los conceptos estudiados en clase, para lo que me referiré a los ejercicios que se hacen en las asignaturas de Lingüística teórica y los que se asignan en los cursos de Lingüística aplicada.

Prácticas didácticas relacionadas con la adquisición de conocimientos. La práctica didáctica dominante, tanto en licenciatura como en posgrado, es la exposición por parte de los maestros. De esta manera los profesores enseñan los temas del curso, al tiempo que promueven la participación de los estudiantes, la formulación de preguntas y la discusión grupal de los temas. Las sesiones de todos los maestros propician el diálogo y la interacción. Además de esta práctica generalizada, hay otra forma en la que los estudiantes tienen acceso al conocimiento de las asignaturas, y difiere significativamente en cada nivel educativo. En licenciatura es el dictado y en posgrado es la lectura de textos especializados. Describiré cada tipo de práctica, primero con el relato de una sesión en la que se empleó y, después, con la descripción de cómo se da la práctica en cada nivel educativo. Comenzaré con licenciatura.

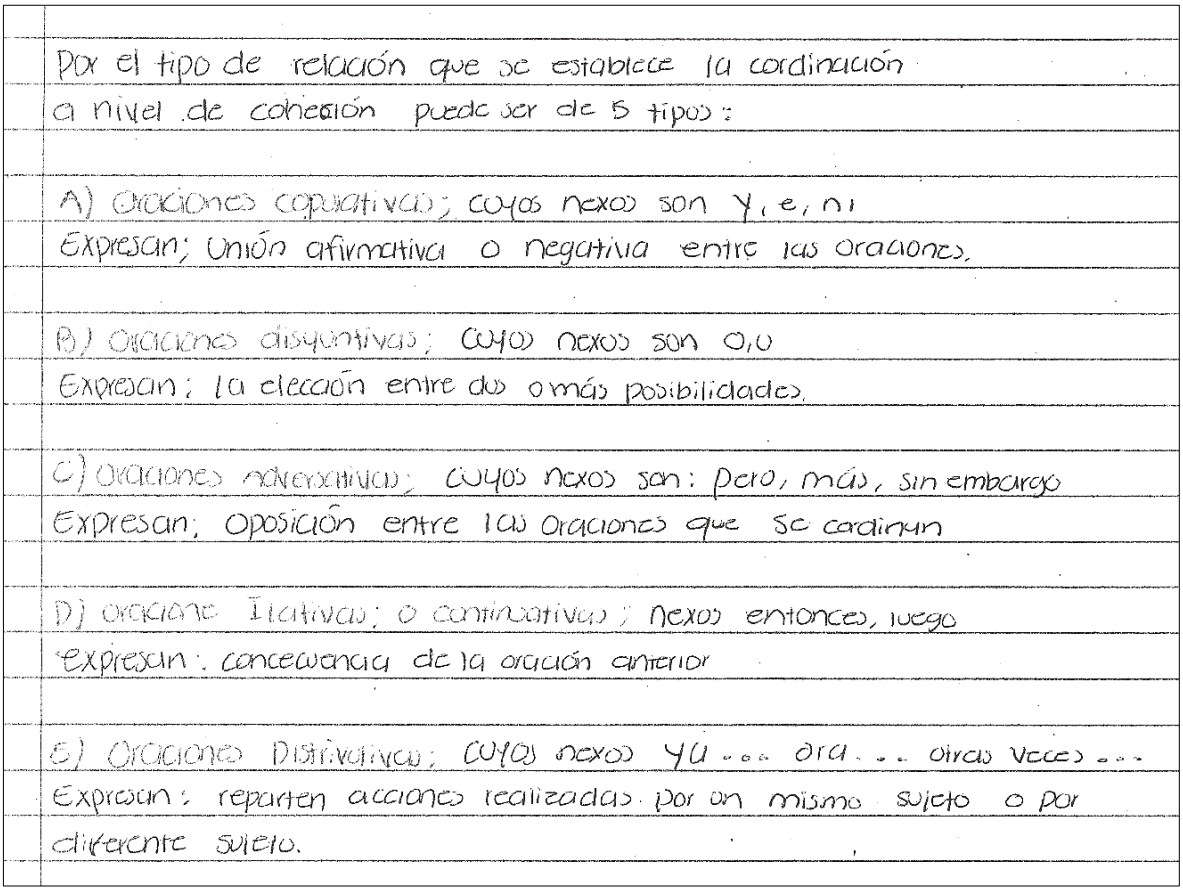
***El dictado en licenciatura: una sesión en la asignatura de Berenice*.** En Gramática estaban por comenzar un tema nuevo, sobre el cual profundizarían durante toda la unidad: las oraciones coordinadas. Berenice comienza haciendo una recuperación de los

conocimientos previos necesarios para comprender este tema: oración simple, conjunciones, preposiciones, nexos, tipos de adjetivos y funciones gramaticales. Les pide a los estudiantes que le digan lo que recuerdan y ella complementa la información, explica los conceptos de diferentes formas y responde dudas. Posteriormente, comienza con el dictado de las primeras definiciones del tema y oraciones que sirven como ejemplos. Dicta de memoria e inclusive incluye la puntuación del texto que los estudiantes deben escribir; también dice que deben dejar espacio entre cada oración, para hacer el análisis. Cuando termina de dictar las oraciones les pide a varios estudiantes que las analicen en voz alta, por ejemplo, que le indiquen cuáles son las conjunciones de cada oración. Mientras analizan los ejemplos surgen dudas y Berenice las responde todas, explica los análisis de las oraciones y da más ejemplos, apoyándose del pizarrón para que todos vean el análisis que realiza.

Cuando ya no hay más dudas, están listos para continuar. Berenice pide que le lean el dictado previo, para recordar en dónde se quedó, y después continúa dictando. Dicta el resto del tema y, al mismo tiempo, lo escribe en el pizarrón; los estudiantes lo escriben en sus cuadernos (figura 27). Como último elemento del dictado Berenice les da un ejemplo de cada tipo de oración coordinada, les da tiempo para que las analicen individualmente y después las discuten de manera grupal. Con eso termina la clase y, antes de irse, Berenice les deja de tarea que aprendan de memoria lo que les dictó sobre los tipos de coordinación.

Figura 27

Dictado sobre los tipos de coordinación a nivel oración que anotó una estudiante del curso de Gramática


Por el tipo de relación que se establece la cordinación
a nivel de cohesión puede ser de 5 tipos:

A) Oraciones copulativas; cuyos nexos son Y, e, ni
Expresan; Unión afirmativa o negativa entre las oraciones.

B) Oraciones disyuntivas; cuyos nexos son O, u
Expresan; la elección entre dos o más posibilidades.

C) Oraciones adversativas; cuyos nexos son: pero, más, sin embargo
Expresan; oposición entre las oraciones que se cordinan

D) Oraciones Ilativas; o continuativas; nexos entonces, luego
expresan: concecuencia de la oración anterior

E) Oraciones Distributivas; cuyos nexos ya ... ora ... otras veces ...
Expresan; reparten acciones realizadas por un mismo sujeto o por
diferente sujeto.

Nota: Recuperado de los apuntes de la sesión del 8 de septiembre 2014 del curso de Gramática, de la Lic. en Docencia, facilitados por una estudiante inscrita en el curso.

En la siguiente sesión, cuando ella les dice que va a revisar la memorización, los estudiantes se quejan y lamentan en voz alta tener que aprenderse de memoria todos los tipos de coordinación, así que Berenice explica por qué es necesario que lo hagan:

- Berenice: Durante la segunda parte de la clase vamos a revisar la memorización.
- Grupo: (Bulla general)
- Estudiante 1: ¡No!
- Estudiante 2: ¡No profe!
- Berenice: ¡Sí! ¡Sí! Porque cuando veamos las oraciones subordinadas, si ya se saben las coordinadas […], todo lo que no entre en esa categoría va a ser subordinada. ¿Sí?
- Estudiante 3: ¡Ah!, ok.

- Berenice: Y es más fácil aprenderse cinco tipos, que 20.
- Estudiante 4: Ajá […].
- Estudiante 5: ¡Sí!, es más fácil (clase de Gramática, 10/09/2014, min. 0:09:45).

Después de explicarles la importancia de la memorización, Berenice les pide a los estudiantes se acerquen al escritorio, de uno en uno, y le digan los tipos de coordinación. Pasan al frente todos los estudiantes, así monitorea la memorización. Cada estudiante recita de memoria el nombre de cada tipo de coordinación, qué expresa y cuáles son sus nexos. Berenice registra en su lista el cumplimiento con esta actividad.

"Me sorprendió cuando yo me di cuenta que dictaba sin leer": Estrategias empleadas para dictar los temas. Las tres profesoras de licenciatura dictan los temas de la clase. Berenice y Carolina lo hicieron desde el inicio del semestre, y Ana lo hizo a partir de la segunda unidad, cuando se dio cuenta de que los estudiantes no sabían tomar notas, construir definiciones propias ni discernir qué era lo más relevante. Aunque la práctica es la misma, hay variantes en la manera en la que lo hacía cada profesora.

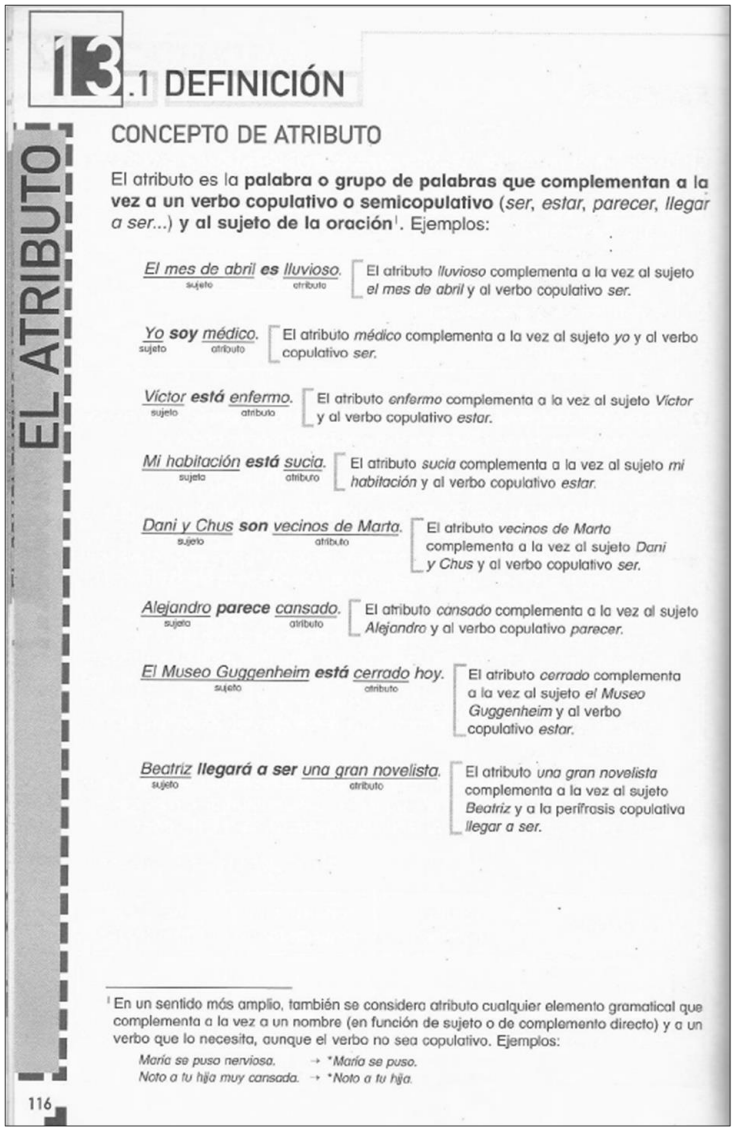
Ana comienza por explicar los temas, los cuales estructura con base en los esquemas que trae escritos en un cuaderno de apuntes. También hace figuras, esquemas o anota palabras clave en el pizarrón, como pauta para lo que va explicando. En ciertos momentos hace una pausa en la explicación y dicta, sobre todo definiciones, por ejemplo, qué es la Morfología o qué es un afijo. Los estudiantes toman notas, tanto de lo que ella dicta como de lo que anota en el pizarrón y lo que les parece importante de lo que explica. Posteriormente, cuando realizan algún ejercicio, recurren a sus apuntes, como si fuera un libro de consulta. Igualmente consultan sus apuntes para estudiar para los exámenes, lo que hacen es tratar de memorizarlo todo, algo que critica Ana. Ella les dijo reiteradamente en clase que debían comprender y construir los conceptos a partir de ello, no memorizar, porque solo así podrían aprobar los exámenes y aprender los contenidos de la materia. En entrevista señaló lo siguiente:

> [Los estudiantes dicen:] "mejor minimizo y estudio de memoria mis apuntes, y con eso, pues sobrevivo al examen. Después, si me acuerdo, pues quién sabe, eso ya no importa" […]. Desarrollan estas estrategias fotográficas, y cuando les digo, razona, no, o sea no. Razonar tiene un costo muy alto (Ana, ent. 3, t. 22).

Carolina basa su dictado en un único libro: *Análisis sintáctico, teoría y práctica*, de Leonardo Gómez Torrego, publicado en 2004. En la figura 28 aparecen un par de páginas de la obra mencionada y en la figura 29 aparece el apunte que tomó una estudiante. Con estas figuras se puede ver que Carolina toma del libro las definiciones, ejemplos y también las pautas que ofrece el texto para reconocer cada tipo de complemento, además de algunos ejercicios, aunque los estudiantes también apuntas otros ejemplos y explicaciones que ella les proporciona.

Figura 28

Páginas del libro que usó Carolina para dictar el tema del complemento de atributo, como parte del curso de Morfosintaxis



EL ATRIBUTO

13.1 DEFINICIÓN

CONCEPTO DE ATRIBUTO

El atributo es la **palabra o grupo de palabras que complementan a la vez a un verbo copulativo o semicopulativo** (*ser, estar, parecer, llegar a ser...*) **y al sujeto de la oración**[1]. Ejemplos:

El mes de abril (sujeto) **es** *lluvioso* (atributo). — El atributo *lluvioso* complementa a la vez al sujeto *el mes de abril* y al verbo copulativo *ser*.

Yo (sujeto) **soy** *médico* (atributo). — El atributo *médico* complementa a la vez al sujeto *yo* y al verbo copulativo *ser*.

Víctor (sujeto) **está** *enfermo* (atributo). — El atributo *enfermo* complementa a la vez al sujeto *Víctor* y al verbo copulativo *estar*.

Mi habitación (sujeto) **está** *sucia* (atributo). — El atributo *sucia* complementa a la vez al sujeto *mi habitación* y al verbo copulativo *estar*.

Dani y Chus (sujeto) **son** *vecinos de Marta* (atributo). — El atributo *vecinos de Marta* complementa a la vez al sujeto *Dani y Chus* y al verbo copulativo *ser*.

Alejandro (sujeto) **parece** *cansado* (atributo). — El atributo *cansado* complementa a la vez al sujeto *Alejandro* y al verbo copulativo *parecer*.

El Museo Guggenheim (sujeto) **está** *cerrado* (atributo) *hoy*. — El atributo *cerrado* complementa a la vez al sujeto *el Museo Guggenheim* y al verbo copulativo *estar*.

Beatriz (sujeto) **llegará a ser** *una gran novelista* (atributo). — El atributo *una gran novelista* complementa a la vez al sujeto *Beatriz* y a la perífrasis copulativa *llegar a ser*.

[1] En un sentido más amplio, también se considera atributo cualquier elemento gramatical que complementa a la vez a un nombre (en función de sujeto o de complemento directo) y a un verbo que lo necesita, aunque el verbo no sea copulativo. Ejemplos:

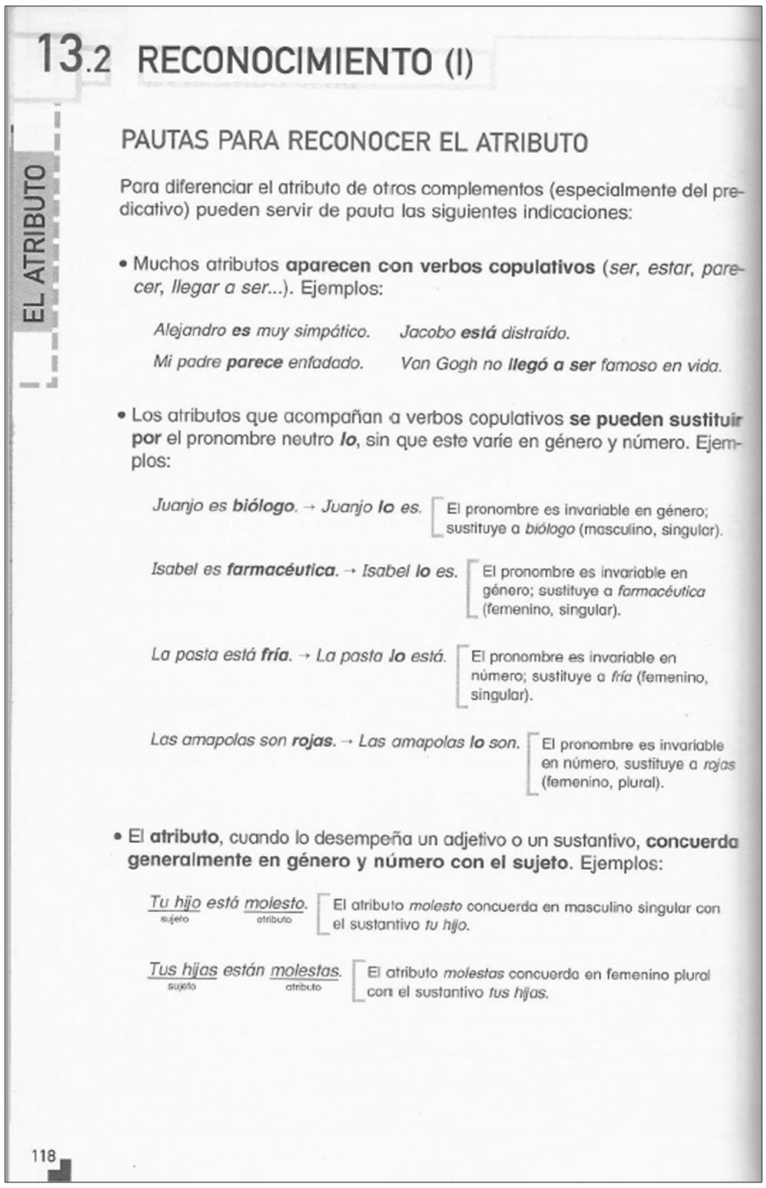
María se puso nerviosa. → **María se puso.*
Noto a tu hija muy cansada. → **Noto a tu hija.*

116

(continúa)

Figura 28

Páginas del libro que usó Carolina para dictar el tema del complemento de atributo, como parte del curso de Morfosintaxis, de la Lic. en Lengua y Literatura (continuación)



13.2 RECONOCIMIENTO (I)

EL ATRIBUTO

PAUTAS PARA RECONOCER EL ATRIBUTO

Para diferenciar el atributo de otros complementos (especialmente del predicativo) pueden servir de pauta las siguientes indicaciones:

- Muchos atributos **aparecen con verbos copulativos** (*ser, estar, parecer, llegar a ser...*). Ejemplos:

  *Alejandro **es** muy simpático.* — *Jacobo **está** distraído.*

  *Mi padre **parece** enfadado.* — *Van Gogh no **llegó a ser** famoso en vida.*

- Los atributos que acompañan a verbos copulativos **se pueden sustituir por** el pronombre neutro ***lo***, sin que este varíe en género y número. Ejemplos:

  *Juanjo es **biólogo**.* → *Juanjo **lo** es.* [El pronombre es invariable en género; sustituye a *biólogo* (masculino, singular).

  *Isabel es **farmacéutica**.* → *Isabel **lo** es.* [El pronombre es invariable en género; sustituye a *farmacéutica* (femenino, singular).

  *La pasta está **fría**.* → *La pasta **lo** está.* [El pronombre es invariable en número; sustituye a *fría* (femenino, singular).

  *Las amapolas son **rojas**.* → *Las amapolas **lo** son.* [El pronombre es invariable en número, sustituye a *rojas* (femenino, plural).

- El **atributo**, cuando lo desempeña un adjetivo o un sustantivo, **concuerda generalmente en género y número con el sujeto**. Ejemplos:

  Tu hijo (sujeto) *está molesto.* (atributo) [El atributo *molesto* concuerda en masculino singular con el sustantivo *tu hijo*.

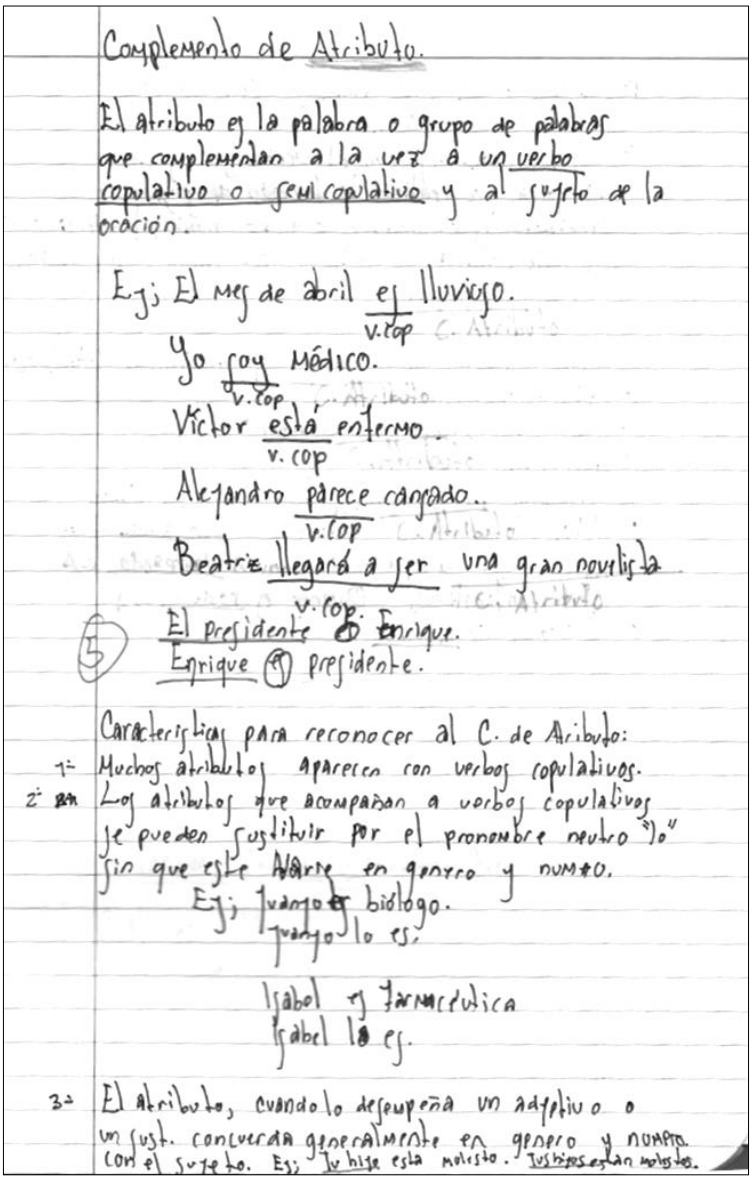
  Tus hijas (sujeto) *están molestas.* (atributo) [El atributo *molestas* concuerda en femenino plural con el sustantivo *tus hijas*.

118

Nota: Tomado de "Análisis sintáctico, teoría y práctica", por L. Gómez Torrego, 2004, pp. 116 y 118, Madrid, España: SM.

Figura 29

Apuntes sobre el complemento de atributo que tomó una estudiante inscrita en el curso de Morfosintaxis



Nota: Recuperado de los apuntes de la sesión del 20 de octubre 2014 del curso de Morfosintaxis, de la Lic. en Lengua y Literatura, facilitados por una estudiante inscrita en el curso.

Los estudiantes aprecian el dictado, "en especial la parte en donde nos dicta cómo detectar la función sintáctica, nos ayuda demasiado"; es decir, valoran la calidad y pertinencia de información que les dicta Carolina. Además, consideran que los apuntes "son una referencia muy importante para estar consultando", y de hecho los consultan constantemente, funcionan como su libro de texto y se basan en ellos para hacer los ejercicios de clase y para

estudiar para los exámenes. Carolina fomenta que los estudiantes recurran a sus apuntes, aunque en clase les llegó a recomendar memorizar, por ejemplo, los tipos de complementos circunstanciales que hay, justificándolo de la siguiente forma:

> ¿Se las tienen que aprender todas? Pues no, pero sería bueno. Sería bueno porque les ayudaría a identificarlos. O mínimo tener la lista por ahí a la mano cuando estén haciendo sus ejercicios y, cuando algo les haga ruido, revisar la lista y, ¡ah, ok!, cabe aquí (clase de Morfosintaxis, 15/10/14, t. 71).

Berenice dicta explicaciones, definiciones, ejemplos y ejercicios. Igual que con el resto de los grupos de licenciatura, sus estudiantes consultan constantemente sus notas, incluso hay quienes llevan al salón los apuntes de la clase que tomaron con Berenice el semestre pasado y también los consultan para resolver las actividades. La forma de dictar de Berenice es diferente a la de las otras dos profesoras: dicta de memoria. Algunas veces los ejemplos los lleva preparados en sus notas o los obtiene del libro que lleva como apoyo para la clase, el manual de Gramática para secundaria que ella misma escribió en 1991, pero todo lo conceptual y el resto de los ejercicios, los dicta de memoria. Dicta párrafos completos, señalando la puntuación, y si alguien se atrasa, repite exactamente el mismo dictado. Esto llamaba mucho la atención de los estudiantes y es parte de lo que hace que la valoren y la admiren.

> Ha sido la mejor maestra que hemos tenido. A mí me sorprendió […] cuando yo me di cuenta que dictaba sin leer. Ahí fue donde dije: "¡es una brujería! ¿Qué clase de brujería es esta?" […]. El simple hecho de que todo lo tenga en (se toca la cabeza) […]. Y le hemos preguntado muchas veces […], ¿y de desde que nació sabe tanto? […]. Yo digo: "con el 10% que fuera como es ella, con eso" (ent. estudiantes Gramática, t. 181).

Berenice señala que es importante que los estudiantes comprendan los temas, pero pide también que aprendan de memoria ciertas cuestiones y hace exámenes orales al respecto, como vimos en la descripción de su clase. Ella lo justifica de la siguiente forma:

> Hay temas clave que yo sí les pido que memoricen […]. Les voy a pedir que memoricen la clasificación de las oraciones coordinadas, porque son pocos los nexos coordinantes, […] son cinco […] entonces, todo lo que no entre en una categoría de coordinación, es subordinación, y entonces eso les ayuda a diferenciar, y con que una vez memoricen esos cinco tipos de coordinación y entiendan el proceso de relación entre una oración y otra, van a poder entender cualquier otro tipo de relación (Berenice, ent. 3, t. 24).

En las observaciones pude notar que esta simplificación llegó a causar ciertas confusiones en clase, porque algunas oraciones aparentemente coordinadas, por el nexo, eran en realidad subordinadas. No obstante, los estudiantes no percibieron esto como una dificultad, sino que valoraron este tipo de práctica, porque les facilita la comprensión de los temas, además de que asumen que memorizar es una obligación con la que deben cumplir.

> Que te caiga el veinte de que, si te está diciendo que te los tienes que aprender, te los tienes que aprender. O sea, ya estás en universidad y no es de que: "¡ah!, profe, espéreme una semana más". No, sino que tal día te lo tienes que aprender y tal día lo tienes que hacer […]. También se me hace una buena técnica (ent. estudiantes Gramática, t. 389).

Como vemos, el dictado es una práctica recurrente y valorada por los estudiantes, no obstante, debo precisar que no es una práctica de alfabetización disciplinar, pues, aunque dictar es la estrategia que utilizan las profesoras de licenciatura para acercar a los estudiantes a los temas propios de las asignaturas que imparten, esta práctica no propicia que ellos participen y tengan acceso a las diferentes culturas letradas de la disciplina y no les permite acercarse directamente a los textos de la disciplina que deberían comprenderse como parte de la asignatura. Además, es una práctica más cercana a la literacidad básica, según la terminología propuesta por Shanahan y Shanahan (2008), que a las prácticas de literacidad disciplinar que realizan los especialistas de una disciplina en el sentido, sobre todo, de que los especialistas recurren directamente a los textos para conocerlos a profundidad, conocer cómo se construye el conocimiento en ellos y para construir significados con relación a la disciplina, como explica Fang (2012). Esta es, entonces, una práctica del tipo que López Bonilla (en prensa) identifica como alfabetización escolar, caracterizada porque impone una fuerte carga de jerarquía, autoridad y control por parte de las profesoras hacia los estudiantes, con relación a los textos y el conocimiento. A pesar de esto, la retomo porque es una práctica constante y la más representativa en lo que refiere a la adquisición de conocimientos conceptuales y teóricos en el nivel licenciatura.

La otra actividad de la que hablé en este apartado fue la memorización, a la que recurre principalmente Berenice. Esta práctica resulta polémica, sobre todo porque las tendencias actuales de la Educación tienden a verla de manera negativa, y ya vimos que entre las participantes hay quienes están a favor y quienes están en contra. Más que emitir un juicio o una postura al respecto, lo que me parece pertinente en este punto es reflexionar sobre esta

práctica. Primero quiero hacer notar que en todas las disciplinas hay temas que se deben memorizar, por ejemplo, la tabla periódica de los elementos en Química o los nombres de los huesos en Anatomía. Visto así, más que preguntarnos si hay que memorizar o no, habría que cuestionarnos qué y cuándo es necesaria la memorización. En segundo lugar, hay que preguntarnos cómo es que eso que se memorizó contribuye a la comprensión de los temas; es decir, ¿se memorizan nombres o se comprenden las funciones de esos nombres? En el caso del curso de Gramática, repetir de memoria una tabla sobre los tipos de coordinación les permitió a los estudiantes tener una palomita en la lista de actividades, pero hasta que comprendieron qué implicaba cada tipo de coordinación, fue posible que clasificaran correctamente las oraciones. Una vez que habían comprendido, el hecho de que se supieran de memoria los nexos, hacía que sus análisis fueran más rápidos y eficientes.

Es cierto que Berenice fue la única que solicitó explícitamente a los estudiantes aprender algo de memoria y fue la única que lo evaluó, mas no fue en único curso en el que la memorización fue relevante. En todas las asignaturas, de licenciatura y de posgrado, los estudiantes debían aprender de memoria al menos la terminología básica, pues era un recurso que les permitía abordar temas más complejos. Reitero que esta es una cuestión problemática, así que valdría la pena indagarla más a fondo.

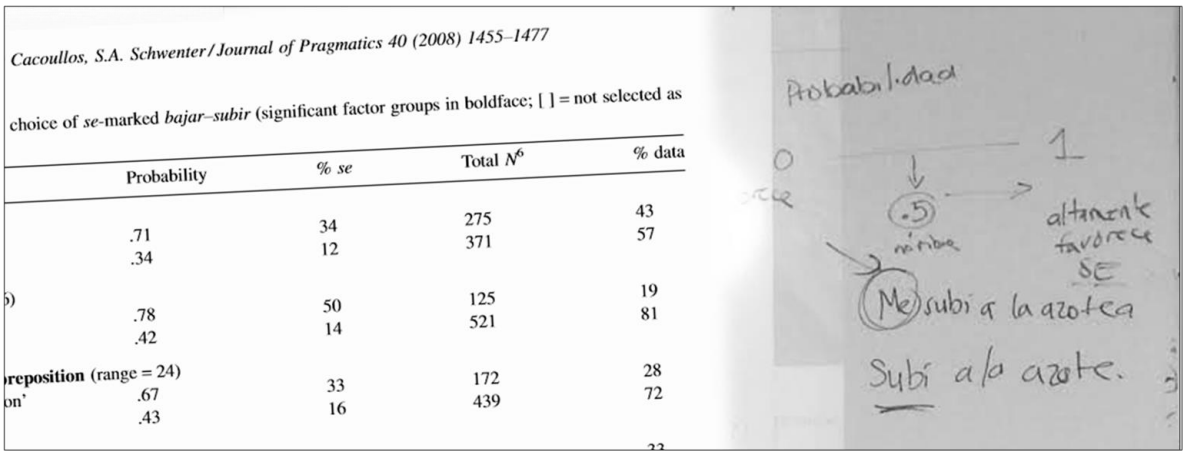
***La lectura en posgrado: una sesión en la asignatura de Gabriela*.** De antemano los estudiantes de Sociolingüística ya sabían cuál era la tarea, pues la asignación de lecturas semanales aparece en el programa del curso. Para esta semana debían leer tres capítulos de diferentes libros y un artículo; dos de estos textos son clásicos, de autores relevantes para la disciplina y publicados en 1972 y 1978; los otros dos también son relevantes, pero mucho más recientes, del 2012. En total, 77 cuartillas. Además de leer, debían enviarle a la profesora al menos tres preguntas críticas sobre las lecturas; es decir, dudas, inquietudes o aspectos de interés, que tenían la finalidad de "cuestionar un poco, ponerse un poco del otro lado y ser como el juez de los autores", señaló Gabriela. Esto también estaba establecido con anterioridad.

Llegó el momento de la sesión. Es una de las primeras del semestre, así que todavía abordarán cuestiones introductorias. "Labov, definición de variable, variante y contexto variable. Algunos problemas con la definición de variable. La Sociolingüística en la actualidad", son los temas que anticipa el programa del curso.

Al comenzar la clase, Gabriela les entrega el *handout* del día, son dos páginas que contienen información muy sintética sobre las lecturas asignadas. Después, hace una introducción sobre los temas que abordará, los relaciona con las lecturas y con los temas que habían abordado en la sesión anterior. Enseguida comienza la explicación de los temas, para lo cual Gabriela se apoya en varios recursos: (1) una presentación en Power Point, con palabras clave recuperadas de las lecturas; (2) proyección de material textual de una lectura, específicamente una tabla que sirvió para ver cómo se reportaban los datos de investigaciones variacionistas cuantitativas, y (3) anotaciones que hace en el pizarrón, para remarcar alguna cuestión de las diapositivas o para dar ejemplos o detalles adicionales (figura 30).

Figura 30

Recurso de apoyo usado por Gabriela durante una sesión del curso de Sociolingüística



Cacoullos, S.A. Schwenter / Journal of Pragmatics 40 (2008) 1455–1477

choice of *se*-marked *bajar–subir* (significant factor groups in boldface; [ ] = not selected as

	Probability	% *se*	Total *N*[6]	% data
	.71	34	275	43
	.34	12	371	57
6)	.78	50	125	19
	.42	14	521	81
reposition (range = 24)				
on'	.67	33	172	28
	.43	16	439	72

Nota: Fotografía tomada del pizarrón durante la sesión del 5 de febrero de 2015 del curso de Sociolingüística del Doctorado en Lingüística.

Mientras la profesora expone el tema, los estudiantes hojean las lecturas, que llevan impresas; también revisan el *handout* y toman algunas notas. Gabriela solicita a los estudiantes que participen y los estimula haciéndoles preguntas o pidiéndoles que den ejemplos. Ellos lo hacen a lo largo de la exposición. Por ejemplo, cuando Gabriela explica el tipo de preguntas de investigación que se pueden abordar con el método variacionista, una estudiante le pregunta qué técnicas se podrían emplear para llevar a cabo una de las investigaciones que mencionó. Gabriela le responde y a partir de eso la estudiante tiene también una idea, la comparte y se da un pequeño diálogo sobre temas y métodos de investigación. A pesar de que están dadas las condiciones para generar discusiones grupales y para que haya participación constante, en general la discusión no

es muy nutrida y hay momentos en que no responden a lo que Gabriela pregunta, por lo que ella debe insistir. Esto tal vez tiene que ver con que solo hay dos estudiantes en la clase.

La exposición de la profesora toma toda la sesión. Una vez que agota los temas del día, Gabriela proyecta las preguntas que le mandaron los estudiantes. Cada quien mandó más de tres, y entre ellas hay dudas muy concretas y juicios sobre ciertas afirmaciones, también dudas que surgen a partir de la lectura, pero van más allá de ella, lo que manifiesta más una postura crítica y reflexiva ante el texto. Enseguida presento un ejemplo de cada tipo de pregunta, retomada textualmente de lo que los estudiantes enviaron como tarea:

- Duda concreta: "Eckert […] ¿Qué es el estándar en el "mundo real"? (p. 90)".
- Juicio: "Labov […] Aunque no lo parezca, creo que los resultados inesperados, o secundarios, dan mucho para continuar (p. 58)".
- Reflexión derivada de la lectura: "Lavandera (1978) propone 'relajar la condición de que el significado referencial tenga que ser igual para todas las variantes y sustituirla por una de comparabilidad diferencial' y dice que las alternancias sintácticas no se pueden tomar como variables sociolingüísticas a menos que 1) se pruebe que contienen información no referencial; es decir, social o estilística como en el caso de 'etre' y 'avoir' pero no en la pasiva, y 2) que sean un tipo de recurso del lenguaje similar al de las variables fonológicas; es decir, elementos cuya propiedad definitoria es una covariación cuantificable y cuyas frecuencias señalan esas diferencias. De aquí surgen dos comentarios: 1) no estoy de acuerdo en que el uso de pasiva no tenga un significado más allá del referencial. En análisis del discurso se dice: 'Entre más marcada es una estructura, más implicaciones tiene' y 2) ¿Cómo sabríamos si [la] variable cumple con estas condiciones antes de estudiarla?".

Gabriela revisa con cuidado cada pregunta. Si con su exposición ya dio respuesta a alguna, lo señala; si no, la responde en ese momento, da ejemplos y pide a los estudiantes que también opinen y den ideas sobre cómo responder las preguntas. Una vez que terminan, Gabriela hace un cierre de la sesión, anticipa lo que abordarán para la siguiente clase, hace una recomendación sobre un sitio de Internet en el que los estudiantes pueden tener acceso a material adicional de uno de los autores que van a leer, y también da anuncios generales.

"No se vale aceptar así nada más las cosas, se vale entrar con pensamiento crítico basado en evidencias": Prácticas de alfabetización disciplinar vinculadas con la lectura. En

los posgrados en Lingüística se dieron diversas prácticas de alfabetización disciplinar vinculadas con la lectura y la posterior exposición y discusión grupal. Estas sí las refiero como prácticas de alfabetización disciplinar, porque propician la participación en las prácticas propias de la Lingüística. De manera particular describiré lo que ocurre en el curso de Ernesto y también una práctica en la que coinciden Fernanda y Gabriela, la cual está más centrada en el estudiante. Antes de comenzar la descripción quiero hacer notar que en los tres cursos de posgrado de los que voy a hablar a continuación, todos de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, se asignó la lectura de textos en inglés. Esta cuestión es relevante porque implica que los estudiantes deben conocer esta lengua, que podríamos denominar la *lingua franca* en el ámbito académico, y también porque en el resto de los programas académicos que forman parte de este estudio, las lecturas asignadas estaban en español.

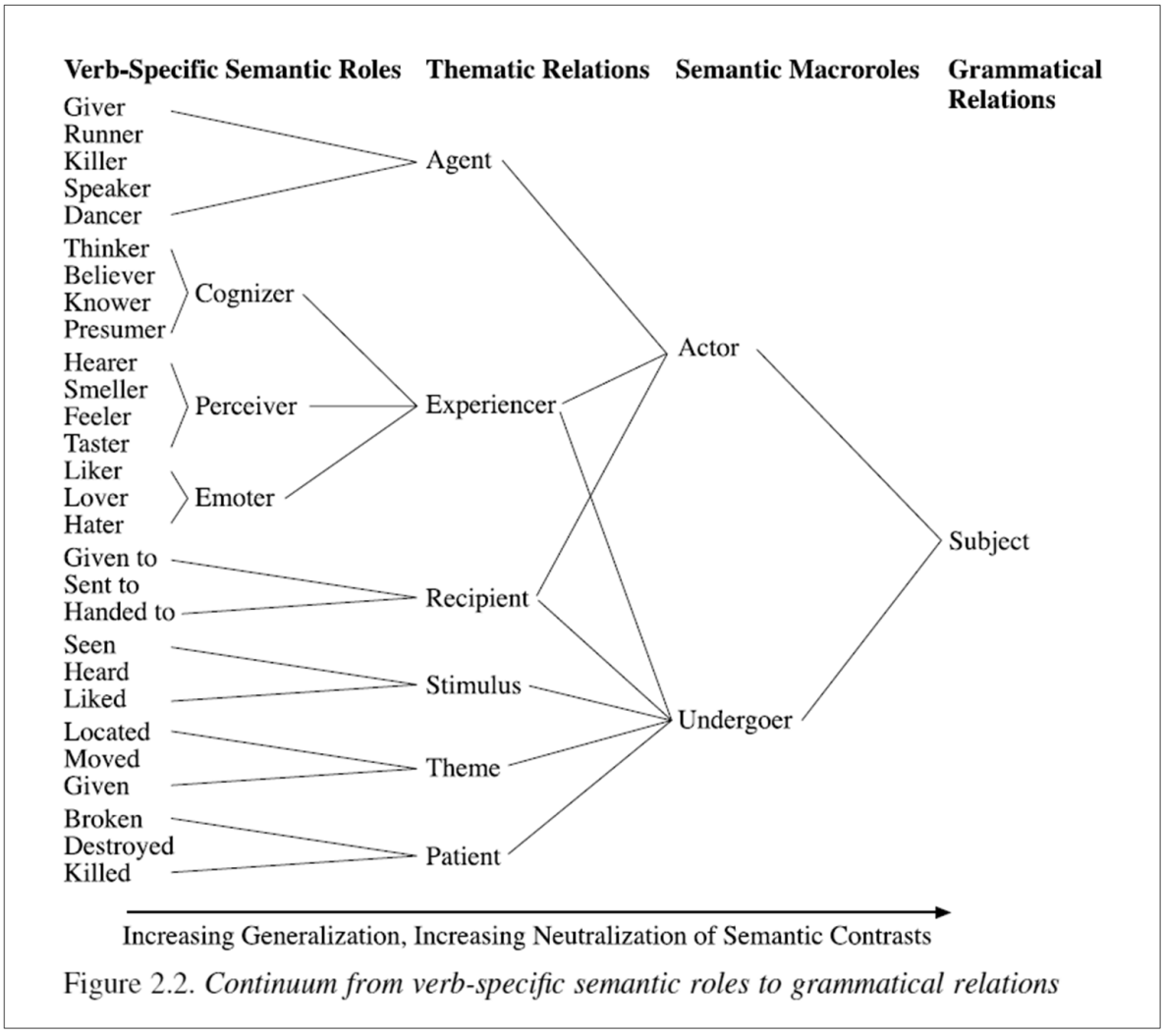
Ernesto, al igual que Gabriela, asignó la lista de lecturas semanales en el programa del curso, así que los estudiantes sabían con anticipación qué leer. No obstante, los temas que se abordaban en clase no correspondían con lo planeado, pues había un desfase, que podía ser de una o de varias semanas. Ernesto fue claro en decirles que no le iba a dar tiempo de ver todo y que debían leer, sin importar que no entendieran, porque él les ayudaría después. Los estudiantes leían lo que correspondía para cada semana, a fin de estar listos para cuando se abordara el tema en clase. Llegado el momento, Ernesto usaba los textos en clase, empleando diversas estrategias. Describiré dos ejemplos de situaciones que son representativas del curso de Sintaxis de la Maestría en Lingüística.

En primer lugar, podía ocurrir que Ernesto recuperara un aspecto muy concreto de una lectura y lo explicara a detalle, lo cual es una estrategia de lectura. En una ocasión seleccionó únicamente una tabla (figura 31) de una lectura de 19 cuartillas, y cuando la proyectó a los estudiantes les dijo: "éste es un cuadrito súper útil, guárdenlo, ahí está toda la clase". La tabla contiene una lista de verbos y la especificación de su rol semántico, así que Ernesto leyó cada grupo de verbos y explicó por qué tenían ese rol semántico en particular. Mientras explicaba daba ejemplos, relacionaba el tema con los que habían revisado previamente en clase, verificaba que los estudiantes estuvieran comprendiendo, les hacía preguntas y fomentaba que participaran, también respondía sus dudas, algunas de las cuales eran muy concretas sobre algún verbo en particular y otras eran sobre el tema que estaba detrás. Parte de la explicación hacía que surgieran temas que no habían revisado previamente,

Ernesto lo hacía notar y lo explicaba de manera general, especificando que lo verían con detalle más adelante. Finalmente, Ernesto comparó uno de los términos que él había estado manejando en clase con uno que aparece en la tabla; como era diferente, comentó que en eso él no se había basado en el autor y detalló la razón por la que empleaba un término distinto. Enseguida hizo notar que la terminología varía: "Ya se dieron cuenta que la nomenclatura va a cambiar, dependiendo de la teoría y del autor, pero la noción general está bien padre".

Figura 31

Fragmento de una lectura que proyectó Ernesto en una sesión del curso de Sintaxis

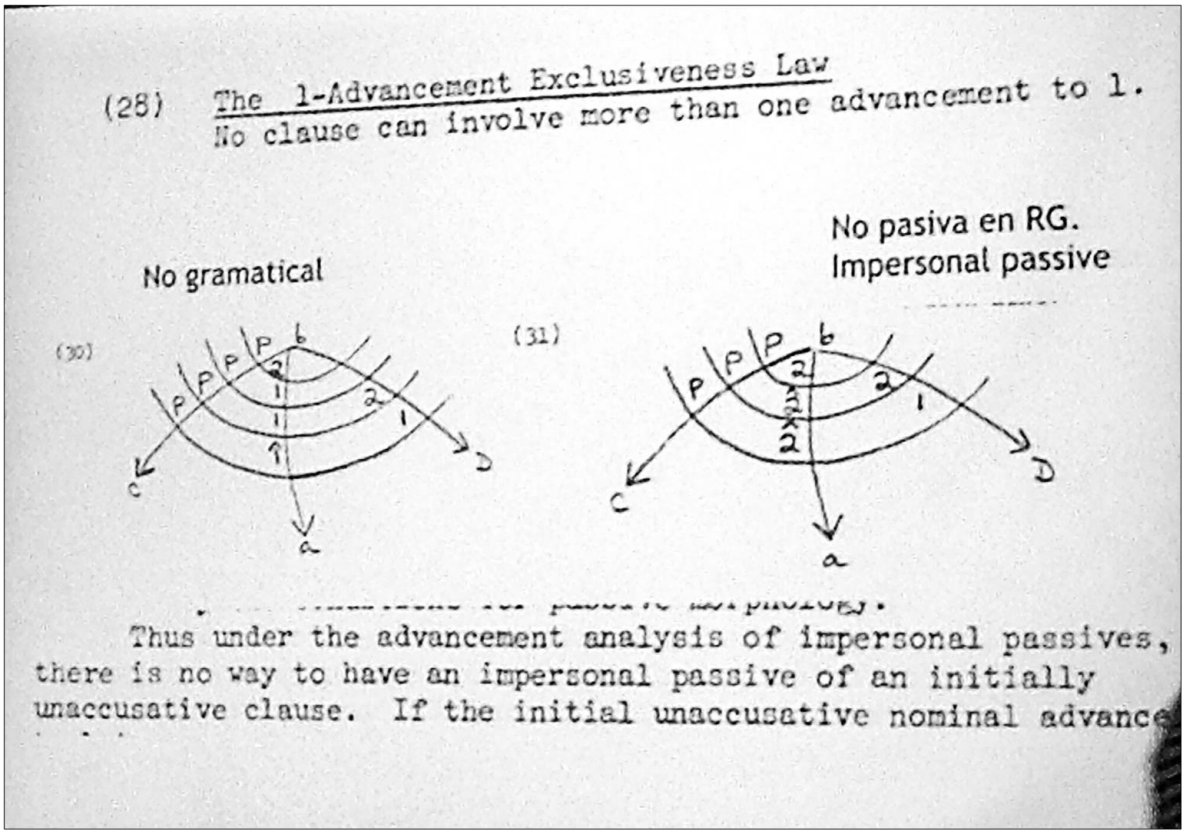


Nota: Información proyectada en la sesión del 9 de marzo de 2015 del curso de Sintaxis, de la Maestría en Lingüística, recuperada directamente de la fuente consultada por Ernesto: "An Introduction to Syntax", por R. D. Van Valin Jr., 2001, p. 31, Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Otra estrategia empleada por Ernesto es hacer una selección más amplia de información a partir de una lectura asignada, a manera de síntesis. En ese caso, presenta varias diapositivas y no una sola, y estas suelen tener fragmentos de la lectura, ya sean ejemplos, explicaciones o figuras, muchas veces pegadas del texto original. En la figura 32 aparece una diapositiva empleada por Ernesto cuando abordó una lectura titulada *Impersonal Passives and the Unacussative Hypothesis,* publicada en 1978 por D. M. Perlmutter. El procedimiento para explicar el tema de esta lectura fue similar al que referí previamente; no obstante, sobre este tema hay una variante que lo hace ser particular y complejo para los estudiantes: según comentó Ernesto, no se presenta en español. A fin de ayudarlos a comprender, de nueva cuenta comparó la terminología; explicó la teoría y la terminología varias veces y de formas distintas; tradujo algunas palabras que aparecían en las dispositivas, tomadas de la lectura en inglés, y también algunos ejemplos, del inglés al "chicano, para que suene", según dijo Ernesto; además, les hacía preguntas a los estudiantes para que recuperaran sus conocimientos previos, así verificaba que estuvieran comprendiendo. Otra cuestión que hizo Ernesto fue mencionar cómo se aplica en diferentes lenguas la teoría que estaba explicando y les pidió a los estudiantes que tomaran notas sobre una cuestión en particular, relacionada con la diferente clasificación que pueden tener los verbos en distintas lenguas. No fue un dictado, sino una explicación, y ante su petición, todos los estudiantes tomaron notas. Al margen de esta petición concreta, mientras Ernesto exponía, los estudiantes tomaban notas, algunos tomaban fotografías de las diapositivas y hay quienes ojeaban la lectura, que llevaban impresa. El tema es nuevo para ellos, aunque es una lectura habían hecho desde hacía dos semanas.

Figura 32

Diapositiva proyectada por Ernesto en la asignatura de Sintaxis



Nota: Fotografía del pizarrón tomada durante la sesión del 24 de marzo de 2015 del curso de Sintaxis, de la Maestría en Lingüística.

Más adelante hablaré sobre las actividades mediante las cuales los profesores promueven que los estudiantes apliquen los temas teóricos, pero conviene adelantar un poco en este sentido, pues en la clase de Ernesto esto se da vinculando la misma lectura teórica que está exponiendo.

Después de que ha explicado una parte del tema, Ernesto proyecta ejemplos que aparecen en la lectura y les pide a los estudiantes que identifiquen cuáles oraciones son ergativas y cuáles inacusativas, que es el tema que están abordando; también les pide hacer análisis de diversas oraciones según el modelo de "arañas" que aparece en la lectura (figura 32). Este tipo de ejercicios se intercalan a lo largo de la exposición teórica que hace Ernesto; en algunos casos los resuelven en sus cuadernos, otras veces pasan al pizarrón o lo dicen en voz alta. Lo importante es que practican al tiempo que revisan la teoría y Ernesto les dijo en clase la razón de esto:

> Les estoy enseñando a aplicarlo. Es que ya lo leyeron, nada más que si no lo hace uno, no entra. Quién sabe por qué (clase de Sintaxis, 24/03/2015, min. 1:25:26).

En esta, como en otras ocasiones, Ernesto mencionó en clase lo complejo y abstracto que era el tema, a tal punto que espera que no "les duela la cabeza". Él reconoció el hecho de que los estudiantes lo hubieran comprendido con tanta facilidad y les hizo notar cuánto estaban aprendiendo:

> Ya entendieron la terminología. O sea que, miren, para entender así de rápido el término, quiere decir que ya saben un chorro de Sintaxis, porque no es fácil. Normalmente todo el mundo, "no, a ver, otra vez, espérate, explícame otra vez". Y ahora les parece evidente (clase de Sintaxis, 24/03/2015, min. 1:25:26).

Las dos prácticas de Ernesto de las que hablé parten de las lecturas asignadas a los estudiantes, mas puede ocurrir que él prepare presentaciones basadas en otras lecturas. En esos casos, se da una dinámica similar y hay muchas actividades prácticas para que los estudiantes comprendan los temas.

Además de Ernesto, Gabriela también asignaba lecturas. La práctica dominante de su curso la he relatado al describir una de sus clases, por lo que ahora me centraré en una práctica diferente, la cual tiene muchas similitudes con una que lleva a cabo Fernanda. Esta consiste en que los estudiantes hagan una lectura, específicamente de un artículo académico vinculado con un tema de la clase, y que posteriormente sean ellos mismos quienes la presenten ante el grupo, en una exposición. En el caso de Gabriela, los compañeros y ella debían leer el artículo de los demás; en el curso de Fernanda, solo lo leía quien lo iba a presentar. Para hablar más de la práctica me centraré en lo que hizo Fernanda en la asignatura de Adquisición del lenguaje de la Maestría en Lingüística.

Los estudiantes tenían entre 15 y 20 minutos para exponer, después les harían preguntas y comentarios. Algunos estaban muy nerviosos y no tenían pleno dominio de lo que estaban exponiendo, otros se veían más seguros y tenían mejor trabajado el texto. Al final de cada exposición quien más opina es Fernanda, aunque en algunos casos también participan los compañeros, sobre todo para emitir juicios sobre la calidad del artículo. Fernanda estimula la participación del grupo haciéndoles preguntas concretas sobre los artículos expuestos, por ejemplo, sobre la consistencia metodológica o sobre los aspectos

teóricos, vinculados con los conocimientos que esperaba que tuvieran los estudiantes por las otras asignaturas en las que estaban inscritos.

Entre los comentarios que Fernanda les hacía a los expositores hay cuestiones del contenido de los artículos. Ella habla sobre la consistencia de los hallazgos y si detecta fallas les dice a los estudiantes que debieron señalarlas: "vean eso, analicen, no acepten, aquí no se vale aceptar así nada más las cosas, se vale entrar con pensamiento crítico basado en evidencias". Asimismo, hace preguntas para conocer más a fondo el método o los referentes teóricos, y así identifica y señala qué aspectos omitió el estudiante en su selección de información:

> Ese artículo se publicó en la revista más importante, sus evaluadores fueron los más estrictos que existen en el campo y, por lo tanto, no puedo creer que no haya descrito eso en el artículo [cómo elicitaron las narrativas en niños]. Yo como súper básica evaluadora de esa revista, sería de las primeras cosas que estaría yo marcando. Entonces me imagino que sus evaluadores sí se lo exigieron, pero a ti te toca extraer esa información (clase de Adquisición del lenguaje, 27/05/2015, min. 00:39).

Fernanda invita a los estudiantes a pensar críticamente cuando les dice que su "trabajo no es solo resumir, sino aportar", por lo que deben vincular el tema de su artículo con los temas que han expuesto otros compañeros y los que se han tocado en clase, pero sin repetir lo que ya se ha dicho. El que expone tiene "que ajustar rápidamente la exposición para no repetir".

Adicionalmente a cuestiones centradas en el contenido de los artículos, Fernanda hace notas sobre aspectos de forma: cómo anotar correctamente una referencia, hacer una diapositiva adecuadamente, organizar la presentación, exponer de mejor manera, a qué aspectos del artículo habría que prestar más atención e incluso retroalimenta a los estudiantes con relación a cuestiones de redacción y de traducción, con base en lo que aparece en las diapositivas. Ella aprovecha "todas las diapositivas, las aprovechamos para ver algún fenómeno". Les dice que considera que estas cuestiones de forma son muy importantes y es algo que a ella misma le enseñaron, así que presta atención y les recomienda que lo hagan también: "para que vean que me fijo en todo y tengan cuidado en su trabajo final". No espera que en ese momento corrijan las presentaciones quienes están por pasar al frente, señala que comprende que están empezando su formación y espera que aprendan con su trayecto, para que al final, las presentaciones y exposiciones de sus tesis o las que hagan en congresos, tengan buena calidad.

Además de las deficiencias que señaló Fernanda y que ya he referido, hubo un recurso de conocimiento que los estudiantes no tenían y afectó la comprensión de los textos: nociones sobre estadística. Los estudiantes estaban cursando el primer semestre del programa y el curso de estadística está programado para tercero, así que de momento tenían dificultades para comprender los resultados cuantitativos de los artículos y para responder las preguntas que Fernanda les hacía sobre ese aspecto. Ante el desconocimiento, una de las estudiantes omitió en su exposición todo lo estadístico que aparecía en su artículo; Fernanda le dijo que debía señalarlo, aunque no lo entendiera. Esa es la forma de enfrentar el problema, mientras adquieren más conocimientos especializados.

Prácticas didácticas relacionadas con la aplicación de conocimientos. Es digno de destacar que en todas las asignaturas que observé, tanto de licenciatura como de posgrado, los profesores llevaron a cabo actividades que promovían que los estudiantes aplicaran los temas que habían estudiado de manera teórica o conceptual. Para ilustrar esto, describiré específicamente dos tipos de actividades diferentes: el análisis de oraciones hecho en las asignaturas que abordan temas de Lingüística teórica y las prácticas especializadas en asignaturas de Lingüística aplicada.

***Los ejercicios en las asignaturas de Lingüística teórica: Una sesión en la clase de Ernesto*.** En la sesión anterior estuvieron haciendo análisis arbóreos de diversas oraciones y lo último que hizo Ernesto antes de terminar la clase fue dejar tarea. "Tarea. Apunten. Hacer arbolitos. Es para que se diviertan, nada más", les dijo, y después les dictó cinco oraciones, las cuales inventó en ese momento:

- Brian entregó el equipo de futbol.
- Los Gallos de Querétaro perdieron el partido en el Corregidora.
- Mi prima la mayor canta boleros de La Habana.
- A los alumnos de Sintaxis los agrede un profesor mala onda.
- Le entregaron el acta de defunción a la mamá de Brian.

Ernesto es muy bromista y relajado, se le da "el show", según dijo en una entrevista, así que sus oraciones muestran su lado jocoso, pues aluden al contexto (los Gallos) o hacen

referencia a los estudiantes (Brian es el seudónimo para un estudiante y hay una estudiante de La Habana). En general, veremos que sus comentarios son en este tono.

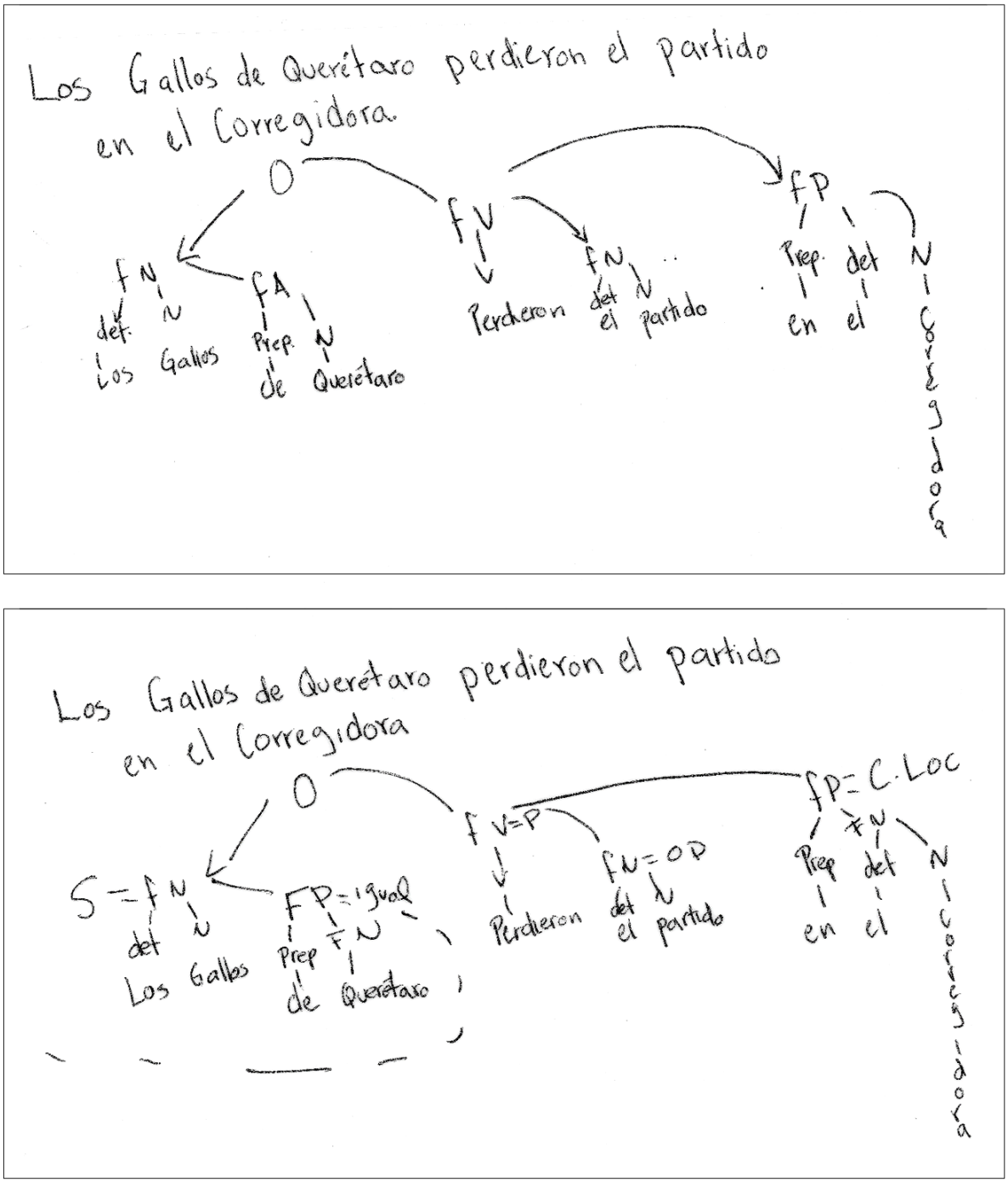
Cuando comienza la sesión que me interesa relatar, Ernesto recuerda la tarea y escoge a tres estudiantes para que analicen en el pizarrón las primeras tres oraciones. Mientras ellos lo hacen, los compañeros comparan sus respuestas, comentan entre sí las diferencias y similitudes que encuentran con respecto a lo que ellos hicieron. Cuando los tres terminan de hacer los árboles, Ernesto las ve y dice:

- Ernesto: Ok, vamos a ver estas tres. Yo los veo ¡fatal! Algo le falta. O sea, como que la forma está súper bien. Acuérdense, ¿qué les falta?
- Estudiante 2: ¿La función?
- Ernesto: ¡Claro! Un árbol que nomás… Está bien padre, está súper bien. Es un grave error. Los voy a matar, pero los voy a matar nada más una vez, no les vuelve a suceder, no se preocupen. Pero el punto fundamental es que, si se dan cuenta, está bien padre que con las formas uno logra ver de dónde se desprende una forma de otra forma. Uno ve cuáles son las relaciones, pero necesitan decirle cuál es la función, porque si no, no sabemos nada. Entonces, pues vamos haciéndolo, ¿qué les parece? (clase de Sintaxis, 3/02/2015, min. 7:21).

Ernesto les pide a los estudiantes que le digan qué función tiene cada componente de la oración y él lo anota en el pizarrón para complementar los árboles. Algunas funciones son fáciles de identificar, como el sujeto; otras son más complicadas y recibe varias respuestas que no son correctas. Él promueve que le digan esas opciones, celebra el error como una oportunidad para aprender, sobre todo porque suelen ser errores comunes y es bueno que "salgan", para aclararlos. Por ejemplo, él explica por qué la frase "de futbol", de la primera oración, es un complemento adnominal y no un objeto indirecto. El hecho de anotar las funciones hace que se den cuenta de que algunas formas están mal, así que corrige los árboles (figura 33) y reitera la importancia de anotar formas y funciones.

Figura 33

Dos versiones del análisis de una oración, elaborados por un estudiante y por Ernesto en el curso de Sintaxis



Nota: Reproducción de una fotografía del pizarrón tomada durante la sesión del 3 de febrero de 2015 del curso de Sintaxis, de la Maestría en Lingüística. La primera fotografía es el árbol hecho por un estudiante y en la segunda se muestran las correcciones hechas por Ernesto.

Una vez que termina de completar y corregir los dos primeros árboles, Ernesto les pide a los estudiantes que identifiquen los argumentos y los adjuntos. Cada quien debe hacerlo en su cuaderno. En ese momento, una estudiante le hace una pregunta, con relación a una de las frases del último árbol (figura 33). Él considera que la pregunta es válida, así que interrumpe el trabajo de los estudiantes y responde en voz alta. Soluciona la duda de la estudiante y después discute si esa frase es un argumento o un adjunto. Señala que esa es una terminología, pero que para los adjuntos también "les había dado otro nombrecito", el de oblicuo. Les explica cómo distinguirlos de los argumentos, para lo que usa una analogía que facilita la comprensión del tema; también les comenta cómo identificarlos y cuáles son sus marcas, tanto en español como en otras lenguas. No profundiza en esto último, porque comenta que lo verán más adelante, pero sí les da algunas pistas. A partir de lo que dice surge el tema de la transparencia de las relaciones sintácticas, así que habla un poco de las marcas y las relaciones semánticas que tienen las frases, los verbos, las preposiciones u otros componentes de las oraciones. Ernesto responde dudas, termina su explicación y recapitula, está listo para avanzar, pero un estudiante le hace otra pregunta y regresa al tema de los argumentos. Para abordar el caso por el que preguntó el estudiante, esta vez les dicta una oración: "Ponme la mano aquí, Macorina". Ernesto les dice: "Ahora sí ya les voy a empezar a poner puras oraciones de adeveras… agárrense", y les explica que se trata de la frase de una canción, incluso la canta. Después les pide que la analicen: "órale, rápido, como van […], háganse bolas". Cuando están trabajando una estudiante pregunta algo que no alcanzo a escuchar, pero Ernesto responde en voz alta, para todo el grupo:

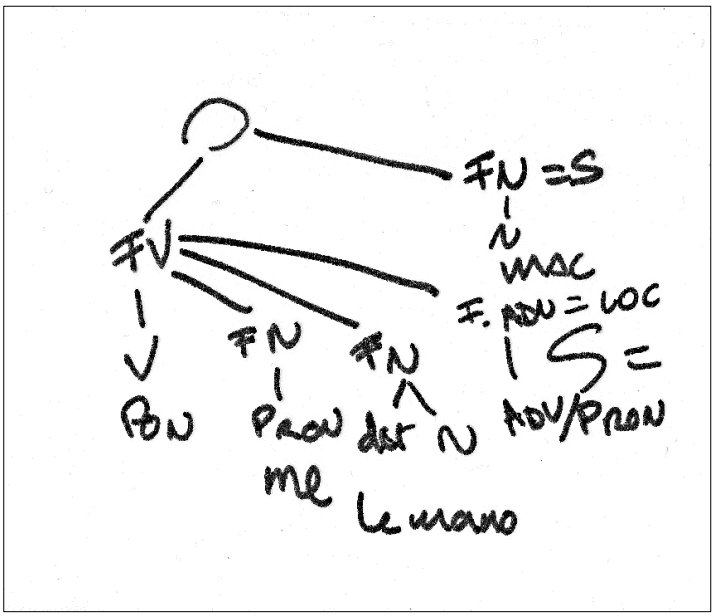
- Ernesto: Lo ponen como viene. Ah, no se vale de que: "ahora yo pongo el sujeto por acá". Como venga.
- Estudiante 1: O sea, ¿no puedo meter a Macorina primero? […].
- Ernesto: Eso es lo que quisieran ustedes. La gente no habla así y eso es bien padre, es parte de la danza. Ese es el chiste, que uno primero quisiera primero tener frases… […]. Aquí ya les estoy cambiando la jugada. Casi siempre lo que hago es que juego con puras oraciones de adeveras, porque ese ordencito, pues no existe, la verdad (clase de Sintaxis, 3/02/2015, min. 24: 45)

Ernesto les da tiempo para que analicen la oración; mientras lo hacen, se acerca a los estudiantes y responde sus dudas. Después, en voz alta les explica que "eso de que el sujeto

va al principio es una ficción de Sintaxis 1" y que ellos ya están en "Sintaxis 80", así que no debe ser problema la oración que están analizando. También les explica quién es el sujeto en las oraciones imperativas y por qué. Después comienza a hacer el árbol en el pizarrón y anota la primera rama: frase verbal, verbo, "pon". Les pregunta qué hicieron con el pronombre enclítico "me" ("ponme") y, con base en lo que le dicen, continúa elaborando el árbol. Sigue dando explicaciones y haciendo preguntas para completar el análisis. Se detiene en el adverbio "aquí", que "tiene carácter pronominal y significado adverbial" por ser deíctico, así que habla de la discusión teórica que hay al respecto de las partículas de este tipo. Sigue explicando y resolviendo dudas, termina el árbol con la frase nominal, "Macorina", que identifican como el sujeto de la oración (figura 34) y señala que esto se puede comprobar. Él mismo da argumentos para lograr esa comprobación y también solicita la aportación de los estudiantes para que abonen a este tema, después aplican las pruebas y comprueban que "Macorina" sí es el sujeto de la oración.

Figura 34

Análisis de una oración elaborado por Ernesto en el curso de Sintaxis



Nota: Reproducción de una fotografía del pizarrón tomada durante la sesión del 3 de febrero de 2015 del curso de Sintaxis de la Maestría en Lingüística.

Cuando agota el análisis y resuelve todas las dudas, menciona que dio esa oración para responder la pregunta de un estudiante. Retoma el tema de aquella pregunta, que tenía que ver con que si los adverbios podían ser argumentos. Con base en la oración de "Macorina", promueve la reflexión de los estudiantes, surgen dudas, posibilidades de análisis y temas nuevos. Ernesto aclara las dudas y da más ejemplos, surgen temas adicionales y hablan de ellos. Sobre algunos temas Ernesto comenta que los verán más adelante, pero adelanta cuestiones básicas para resolver las dudas que surgieron.

Llega un punto en el que Ernesto dice que ve sufrir a los estudiantes, porque ya se han abordado muchos temas. Esto es corroborado por los estudiantes y más de uno manifiesta que está perdido, así que Ernesto les indica cuáles son los puntos básicos que deben tener en cuenta. A pesar de este "sufrimiento", Ernesto da más ejemplos, aborda más temas que se desprenden de lo que está explicando, aclara más dudas. Luego regresa a la oración de "Macorina" y explica más a fondo sus componentes, con base en los temas adicionales de los que han estado hablando: dativos de posesión externa, argumentos duplicados, funciones pragmáticas. Después, hace una recapitulación y corrobora que todos están comprendiendo.

Han pasado 45 minutos y únicamente han revisado dos de las cinco oraciones que quedaron de tarea. La sesión continua, revisan las tres oraciones faltantes con la misma dinámica: aportan los estudiantes, explica Ernesto, les hace preguntas, surgen nuevos temas y explicaciones, del español o de otras lenguas, todo esto propicia que los análisis de los árboles se hagan con más detalle.

Aunque Ernesto llevaba su computadora y tenía lista una presentación, dedicó toda la sesión, de dos horas y media, al análisis de las oraciones. Dijo que había preparado mucho material y que al final les estaba dando otra cosa, pero que era importante que discutieran estos temas. La clase terminó y, esta vez, Ernesto no dejó tarea.

"Siempre que lo puedes hacer en un árbol, quiere decir que estás entendiendo qué pasa": El análisis de oraciones. Son tres las asignaturas que observé en las que se hacen análisis de oraciones: Gramática y Morfosintaxis de licenciatura, y Sintaxis en posgrado. La forma más común y la base del análisis de oraciones es el análisis arbóreo. Ernesto señaló cuál es el propósito de este tipo de análisis:

> Los arbolitos te muestran que hay muchas frases nominales y muchas frases preposicionales distribuidas a lo largo de muchas cosas […]. Eso te permite tener una primera mirada. Luego viene una segunda etapa, que tiene que ver con ajustes para dar distintos tipos de significado y entonces lo arbolitos lo pueden mostrar, pero la idea es que entiendan. Si lo representas en un árbol está muy bien. Siempre que lo puedes hacer en un árbol quiere decir que estás entendiendo qué pasa, y después los llevo [a los estudiantes] a una cosa un poquito más abstracta (Ernesto, ent. 2, t. 16).

Yo le pregunté a Carolina si los árboles eran prácticas disciplinares y ella respondió que no lo creía así, a menos que los especialistas los hicieran para sí mismos, "ellos solitos". Ella considera que lo que sí es una práctica disciplinar es el ejercicio de reflexión que implica la elaboración del análisis de este tipo. Visto de esta manera, los árboles sintácticos o morfosintácticos no son una práctica de literacidad disciplinar, mas sí son un recurso, un tipo de conocimiento que los profesores proveen a los estudiantes para que puedan participar en prácticas propiamente disciplinares que son más abstractas, como señaló Ernesto. Precisamente esta es la razón por la que Ernesto comenzó el curso de Sintaxis de la Maestría en Lingüística haciendo análisis arbóreo. Su intención era "llevarlos primero a que reconocieran y luego a que pensaran en abstracto y luego dieran argumentos[25]".

Carolina también hace análisis arbóreo como parte de su clase de Morfosintaxis en la Lic. en Lengua y Literatura, y adicionalmente hace otro tipo de análisis, como veremos más adelante. Lo que ella señala es que lo importante es hacer el análisis, sin importar qué modelo o estructura analítica se emplee:

> Hacer Morfosintaxis es analizar las funciones sintácticas y las categorías gramaticales […], y ver cómo una depende de la otra. Si haces eso estás haciendo Morfosintaxis, lo hagas en la forma en que lo hagas, sean árboles, sea subrayado, sea texto (Carolina, ent. 2, t. 90).

Berenice, por su parte, promueve el análisis de las oraciones, pero no el análisis arbóreo. En el curso de Gramática, que ella imparte en la Lic. en Docencia, hicieron árboles

[25] Argumentos en el sentido de dar razones, desde la teoría, para demostrar que una frase o palabra tiene cierta forma o función. No confundir con el tema de "argumentos" del que hablé en la descripción de la sesión, el cual se vincula con la valencia de los verbos.

solo una vez, a manera de repaso de lo que vieron el semestre anterior[26] y, en cambio, hicieron análisis de otro tipo una innumerable cantidad de ocasiones a lo largo del curso. Yo le pregunté la razón por la que no hacían "arbolitos" y ella me comentó que ese tipo de análisis no era gramatical, sino que correspondía a otra especialización disciplinar de la Lingüística, como se ve a continuación:

> En el programa de estudios no está contemplado […]. Como que eso va enfocado un poco a otro tipo de análisis, estructuralista tal vez, estructuralista. Y formaría parte del Análisis del discurso en otro nivel. No lo incluyo mucho en el primer curso y en el segundo ya no [lo incluyo] (Berenice, ent. 4., t. 13).

Berenice, Carolina y Ernesto promueven el análisis de oraciones y, aunque la finalidad es la misma, las prácticas difieren, así que describiré lo que hace cada uno de ellos, en cuanto al tipo de análisis y el tipo de oraciones que asignan.

Berenice lleva a la clase las oraciones preparadas. Puede sacarlas de obras literarias, del manual de Gramática para secundaria que ella escribió, de sus apuntes personales o las inventa, pero siempre las adecua para que los estudiantes ejerciten el tema específico que se está tratando. A veces les pide a los estudiantes que inventen una oración y, antes de permitirles analizarla, se la deben mostrar, para que ella determine si es o no adecuada; esto implica que deben cambiarla si no aparece lo que deben buscar, si contiene elementos que aún no revisan o si es muy difícil de analizar. Ella es consciente de que estos son ejercicios y que las oraciones no se dan así en la realidad, por lo que de hecho señala estar planeando ajustes en el curso, para modificar el tipo de ejercicios que asigna:

> Estoy haciendo algunos ajustes, mentalmente todavía […]. Estoy replanteando situaciones, para que no nada más nos centremos en la oración pre elaborada, sino en situaciones reales de comunicación, porque ahí es cuando uno de verdad pone en práctica todo lo que ya hemos aprendido […], ahí es cuando de veras evidenciamos, ¿entendí o no entendí? Y se dan cuenta qué tan complicado es el proceso de comunicación escrita (Berenice, ent. 4., t. 191).

[26] Berenice abordó el tema como parte del repaso inicial del curso de Gramática española II, pero los estudiantes comentaron que no lo habían visto en Gramática española I, sino en Lingüística general, que les impartió otra profesora el semestre anterior. Hacer este tipo de análisis les resultó muy complicado, por lo poco familiarizados que estaban con el modelo, y en el curso ya no se retomó.

Mientras ejecuta sus planes y promueve el análisis de oraciones "reales", lo que hace Berenice en clase es plantear oraciones cuidadas y adecuadas para cada tema:

> Cuando analizamos una oración […] la elaboro para evidenciar o explicar un concepto. Pues ahí está, pero en realidad no se dan esas oraciones así tan a la medida, hablamos de una manera mucho más complicada (Berenice, ent. 4., t. 141).

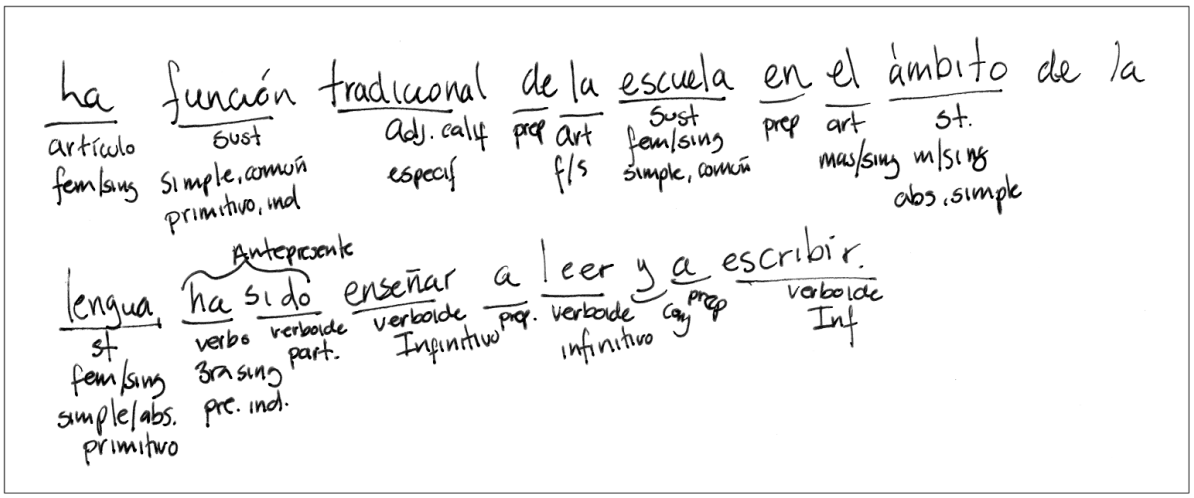
Un ejemplo de los ejercicios que realizan son las oraciones que Berenice dictó cuando estaban estudiando el tema de las oraciones coordinadas. Estas oraciones tenían los nexos que habían visto para cada tipo de coordinación (según vimos en la figura 27). Algunas eran sencillas, en el sentido de que solo tenían un nexo ("Debes estudiar constantemente o sacarás malas notas"), otras oraciones tenían más de una coordinación ("Aquellos gatos latosos ora maullaban lastimeramente, ora maullaban durante la noche, pero no dejaban dormir") y, cuando se acercaban al cierre del tema, también puso oraciones que tenían casos de subordinación ("No has dormido, luego no te quejes de que tienes sueño"), para que las estudiantes las reconocieran, las distinguieran de las coordinadas (porque habían surgido confusiones) y se fueran preparando para cuando abordaran a fondo el tema en la siguiente unidad.

En ocasiones Berenice lleva las oraciones impresas y entrega un ejemplar a cada estudiante, para que las analicen, aunque la mayoría de las veces las dicta o las anota en el pizarrón para que ellos las copien. En estos casos, ella señala cuánto espacio debían dejar entre cada oración, pues hacen el análisis precisamente en ese espacio. Cada vez que Berenice asigna un ejercicio especifica qué es lo que los estudiantes deben analizar, en función del tema concreto que había que poner en práctica. Puede pedir que analicen las formas de los componentes de las oraciones (figura 35), las funciones o algún aspecto concreto, como los verbos o los sustantivos, o puede pedir que analicen más aspectos, como hizo con las oraciones coordinadas que referí previamente. Para estas oraciones coordinadas el análisis consistía en subrayar los verbos; separar las oraciones con dos líneas verticales y especificar el número que le corresponde a cada una (para saber cuál es la coordinada y cuál la principal); separar sujeto y predicado de cada oración con una línea vertical; encerrar en un círculo los nexos y especificar tanto qué tipo de coordinación tiene cada oración, como con qué oración se relaciona. En la figura 36 muestro el análisis que realizó una de las estudiantes inscritas en este curso. Ahí se puede ver que, además de hacer lo que Berenice les solicitó, ella especificó formas y funciones de algunos componentes de las oraciones (p. ej. "ST" es

sustantivo, una forma, y "NS" es núcleo del sujeto, una función), pues era lo que hacían con más frecuencia y ya estaban acostumbrados.

Figura 35

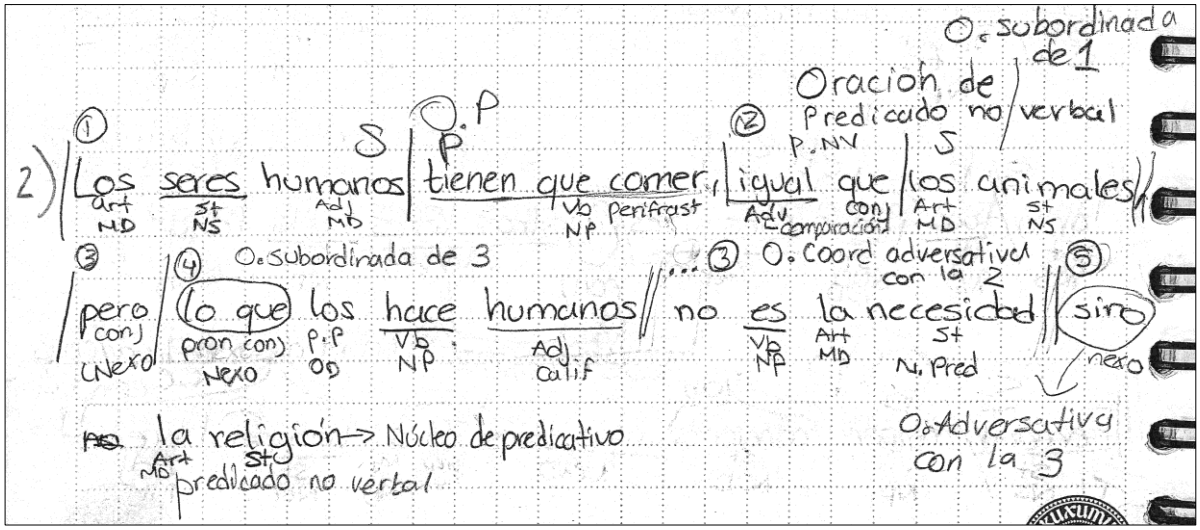
Análisis de los componentes de una oración, elaborado por Berenice en el curso de Gramática



Nota: Reproducción de una fotografía del pizarrón tomada durante la sesión del 15 de septiembre de 2015 del curso de Gramática, de la Lic. en Docencia.

Figura 36

Análisis de una oración coordinada, elaborado por una estudiante del curso de Gramática



Nota: Recuperado de los apuntes de la sesión del 10 de septiembre 2014 del curso de Gramática, de la Lic. en Docencia, facilitados por una estudiante inscrita en el curso.

Por lo general, después de que Berenice asigna los ejercicios da tiempo para que los estudiantes hagan el análisis solicitado, ya sea individualmente o en parejas. Posteriormente, ella promueve actividades para revisar el análisis realizado. Puede ocurrir que anote las oraciones en el pizarrón y ella realice el análisis, ya sea con ayuda de los estudiantes, pidiéndoles que le digan las respuestas, o analizándolas sola, pero siempre explicando el procedimiento y el tema mismo. Ella suele dar razones, o argumentos en la terminología de Ernesto, para demostrar un análisis; por ejemplo, para comprobar que una frase es el objeto directo. Otras estrategias a la que recurre Berenice para revisar los ejercicios es que sean los estudiantes quienes pasen al pizarrón para hacer el análisis o que no anote el análisis, sino que únicamente lo diga ella o pida que los estudiantes lo hagan. Cuando solicita que los estudiantes colaboren puede solicitar voluntarios o dirigirse a estudiantes en particular, a veces los que ya saben la respuesta y a veces a quienes ella percibe que tienen más dificultades, para que así practiquen.

En las ocasiones en las que Berenice revisa los análisis hechos por los estudiantes en sus cuadernos, se fija en que consideren los elementos que ella solicitó y que estén hechos correctamente; es decir, que hayan identificado bien cada elemento. En esta asignatura las respuestas son correctas o incorrectas, los análisis están bien o mal hechos, algo distinto a lo que pasa en la clase de Morfosintaxis, como veremos enseguida.

Al igual que Berenice, Carolina asigna oraciones o pequeños párrafos para que los estudiantes los analicen y así practiquen los temas de la clase. Generalmente ella no lleva preparados ni resueltos los ejercicios, sino que lleva la fuente de la que lo obtendrá y lo analiza al tiempo que lo hacen los estudiantes. Sus fuentes para obtenerlos son diversas: el libro de texto que usa para dictar, libros de cuentos, oraciones elaboradas por los estudiantes e incluso una vez improvisó un "chismógrafo" para que los estudiantes analizaran las respuestas que se generaban, aunque de antemano les especificó qué estructura debían tener sus respuestas, para que correspondieran con el tipo de oraciones requeridas para encontrar el tema que estaban estudiando. Cuando dicta las oraciones a partir de cualquier fuente, Carolina suele editarlas, con el propósito de que los estudiantes no se confundan si encuentran aspectos que aún no conocen, como ella misma señala:

> Voy editando, porque de repente veo y, "¡chin!, esto no lo van a saber". Entonces lo trato de quitar, para que no se me confundan tanto y se enfoquen en lo que están viendo.

> Si me conviene que se confundan lo dejo, porque me puede llevar a otras cosas, si no lo edito o no lo dicto y me salto a otro, o voy buscando ejercicios más controlados, porque sí, a veces no hay nada pedagógico en la frustración (Carolina, ent. 2, t. 76).

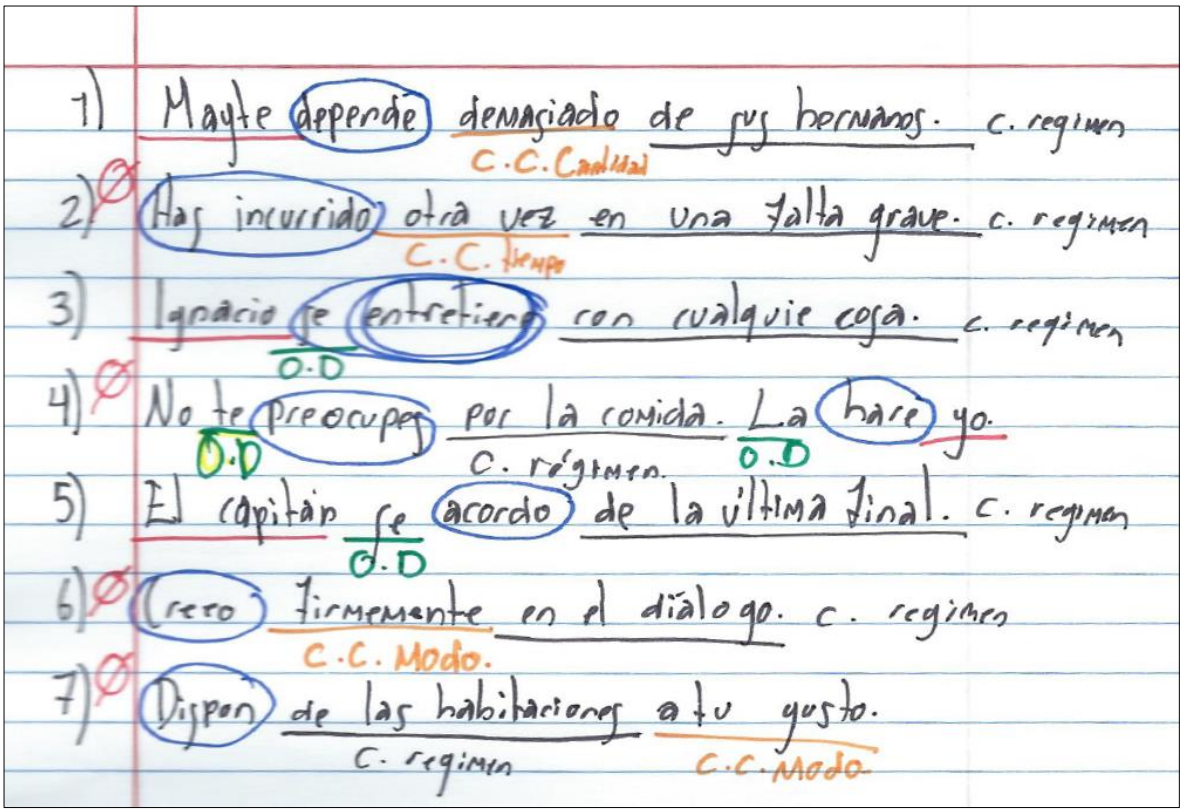
A pesar de la "frustración" que puede llegar a causar toparse con aspectos desconocidos, según opina Carolina, a ella le gustaría que los estudiantes salieran del salón y buscaran textos que les resultaran interesantes para analizar, como anuncios o carteles de los que están en la cafetería y suelen tener muchas incongruencias; también le gustaría poder analizar textos más "cotidianos", como periódicos o revistas. No obstante, señala que esto no es posible porque no dispone de suficiente tiempo en clase ("creo que lo haría de tener más tiempo, de tener una hora extra en cada semana"), y porque el horario de las sesiones no se presta para ello (su clase es de ocho a diez de la noche). A diferencia de lo que querría hacer, Carolina es consciente de que los ejercicios que resuelven los estudiantes son artificiales.

> Siempre les digo: "estamos haciendo ejercicios completamente artificiales, porque están descontextualizados". Comúnmente sabes de qué te están hablando, comúnmente sabes tú que, aunque es incongruente gramaticalmente, hay una congruencia semántica, pero aquí tienes una oración solita, sacada así al azar, entonces sepan que esto es como algo artificial y que la realidad es más compleja (Carolina, ent. 1, t. 382).

Una vez que los estudiantes tienen las oraciones proceden al análisis, el cual se hace de dos formas distintas. La primera, que usan para analizar todas las oraciones, consiste en subrayar sus componentes. Para hacer este análisis, Carolina les pidió a los estudiantes una caja de colores o plumas de distintos colores, y ella misma lleva plumones de colores para el pizarrón, pues la peculiaridad de este tipo de ejercicios es que cada color representa un componente de la oración. Cuando Carolina les dicta el concepto les indica también cuál es el color que le corresponderá al hacer los ejercicios y así todos tienen el mismo código. En la figura 37 muestro un ejemplo del análisis de este tipo, ahí, el sujeto es representado con el color rojo; el verbo con azul; complemento circunstancial, anaranjado; complemento de régimen, negro, y objeto directo, verde.

Figura 37

Ejercicio elaborado por una estudiante del curso de Morfosintaxis



Nota: Recuperado de los apuntes de la sesión del 10 de noviembre 2014 del curso de Morfosintaxis, de la Lic. en Lengua y Literatura, facilitados por una estudiante inscrita en el curso.

El hecho de trabajar de esta manera con los colores no es habitual en la disciplina y nadie se lo enseñó a Carolina, a ella se le ocurrió y le parece que es más fácil, para ella y para los estudiantes:

> Eso a mí se me ocurrió. Es más bonito, llevan sus colores, están fascinados con sus colores… No, es que es más fácil para mí evaluar, es más fácil para ellos también visualizar, y es… se me figura más didáctico […]. A la hora de calificar es mucho más fácil […], porque luego hacen la letra bien chiquita y es difícil estar leyendo (Carolina, ent. 2, t. 80).

A los estudiantes sí les gusta que se usen los colores y, sobre todo, les resulta más fácil comprender y visualizar los componentes de las oraciones, como comentó una estudiante en la entrevista grupal:

> Por alguna u otra razón los colores, el amarillo para el complemento de objeto indirecto, el verde para el objeto directo… los colores como que ya aparecen solitos,

> así como que con los colores se me hace más fácil identificar las funciones. ¿Por qué? Quién sabe, pero pues me ayuda (ent. estudiantes Morfosintaxis, t. 142).

Aunque también hay una desventaja con este tipo de ejercicios: a veces recuerdan el color, es decir, la función, y no el nombre de esa función. Esto ocurrió varias veces en clase, cuando de pronto, al hacer un análisis, los estudiantes decían que un componente de la oración era "morado" o "amarillo", en lugar de referirse a la terminología de la disciplina. Los estudiantes son conscientes de esto y hacen un esfuerzo por recordar tanto el color como el nombre. Carolina también se da cuenta de que esto pasa, pero no le preocupa:

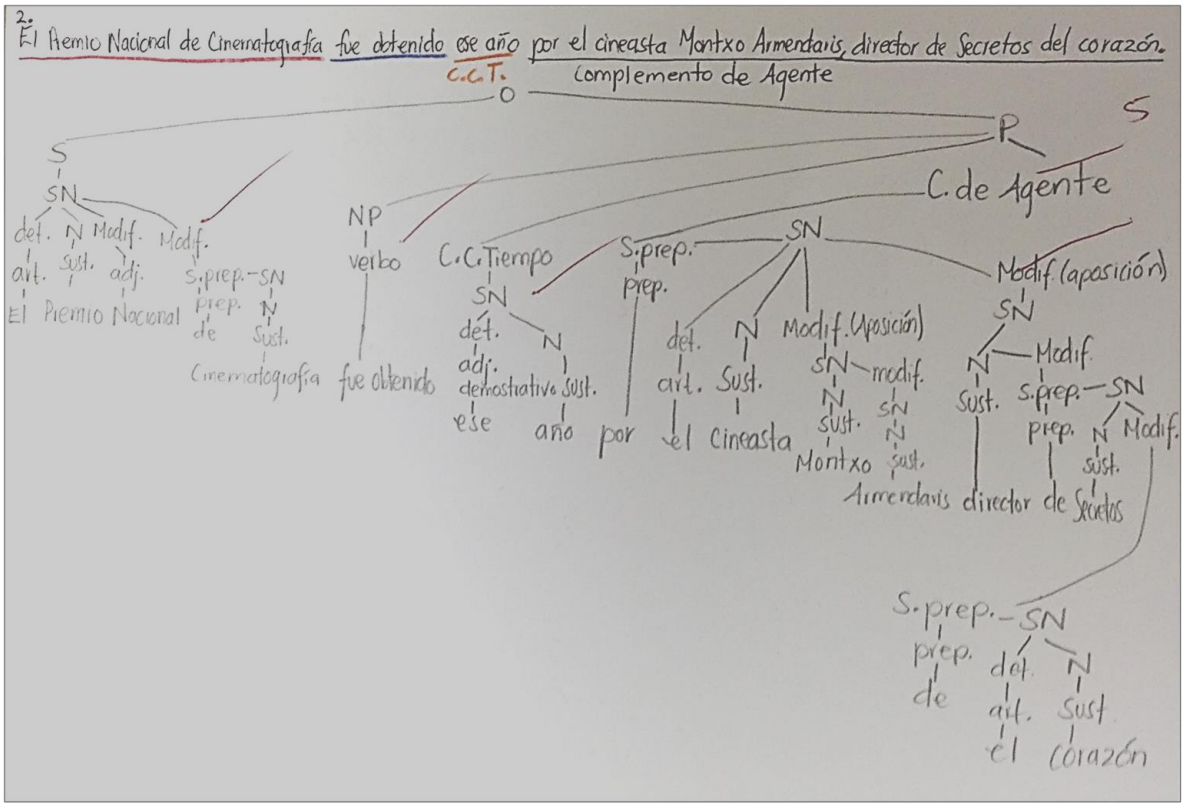
> Si lo siguen practicando, si de verdad siguen teniendo una aplicación en su vida académica, no se les va a olvidar. Si no sucede, como probablemente no sucederá [que lo apliquen], lo más probable es que sí se queden con los colores, pero al menos como ejercicio intelectual en el semestre, que sepan identificar que es amarillo y no otra cosa, ya también es una ganancia, aunque sea mínima (Carolina, ent. 2, t. 98).

El segundo tipo de análisis que promueve Carolina en el curso de Morfosintaxis es el análisis arbóreo, que incluye la identificación de formas y funciones de los componentes de las oraciones. Para este tipo de ejercicios Carolina les pidió a los estudiantes que llevaran un block de dibujo, a fin de que tuvieran más espacio y visualizaran de mejor manera los árboles generados. Este tipo de análisis se hace en muchas sesiones, no en todas, y solo de una o dos oraciones, no de todos los ejercicios asignados. El proceso para su elaboración consiste en que, primero, analizan las oraciones subrayando sus componentes, y después hacen el árbol, como muestro en la figura 38, en la que se ve una oración, analizada con colores, y también un árbol. Proceder de esta forma es algo que recomienda Carolina:

> Recomiendo, cada vez que vayan a hacer un árbol, sí recomiendo que antes hagan esto de los colores. Lo van a hacer más rápido [el árbol]. Entonces ya es como que, desplazas lo que coloreaste al árbol. Porque si empiezas a arborear [*sic*.] mientras estás deduciendo toda la oración, te vas a tardar más, y es probable que luego te equivoques y tengas que borrar todo o arrancar todo o lo que sea (clase de Morfosintaxis, 15/10/2014, t. 726).

Figura 38

Análisis de una oración con colores y con un árbol, elaborado por un estudiante del curso de Morfosintaxis



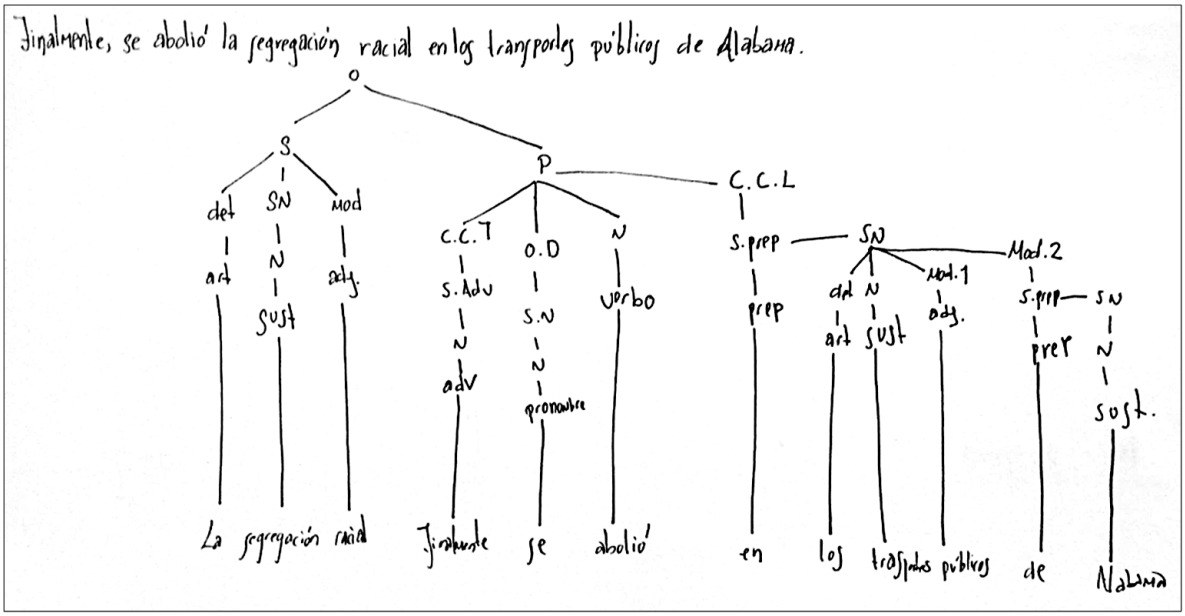
Nota: Recuperado de un examen aplicado en la sesión del 12 de noviembre 2014 del curso de Morfosintaxis, de la Lic. en Lengua y Literatura, facilitado por la profesora.

La complejidad de las oraciones a las que recurre Carolina para hacer los árboles puede variar, pero cuando son complicadas ella les dice a los estudiantes que pueden modificar el orden de sus componentes, a fin de que les sea más fácil hacer el árbol y que les quede "más bonito". En la figura 39 muestro un ejemplo de esto, con una oración que una estudiante copió del pizarrón. La oración a analizar era: "Finalmente, se abolió la segregación racial en los transportes públicos de Alabama"; la forma en la que se hizo el árbol fue modificando la oración de la siguiente forma: "La segregación racial finalmente se abolió en los transportes públicos de Alabama". Esta modificación en el orden de los componentes de la oración permite que, gráficamente, en el árbol, no se tenga que dividir el predicado (más adelante daré más detalles sobre el análisis de esta oración). Cuando Carolina estaba haciendo este análisis en el pizarrón, les dijo lo siguiente sobre el acomodo de las palabras:

> Lo pongo de este lado [la palabra "finalmente"] nomás para no hacernos bolas con el predicado, pero si ustedes lo pusieron al final, no importa […]. De un lado o de otro, no importa […]. Si alteraron el orden de las palabras, mientras tengan las etiquetas apropiadas, no importa (clase de Morfosintaxis, 20/10/2014, t. 100).

Figura 39

Análisis arbóreo elaborado por una estudiante del curso de Morfosintaxis



Nota: Recuperado de los apuntes de la sesión del 20 de octubre 2014 del curso de Morfosintaxis, de la Lic. en Lengua y Literatura, facilitados por una estudiante inscrita en el curso.

He hablado de las oraciones y del tipo de análisis, pero no de cómo se hacen en el salón de clases. Los árboles generalmente los hace Carolina en el pizarrón, solicitando la colaboración de los estudiantes de manera verbal; cuando se trata de subrayar, la dinámica se da de una forma diferente. Carolina dicta las oraciones o las escribe en el pizarrón para que los estudiantes las copien; da tiempo para que las resuelvan individualmente y después las revisan de manera colectiva. Puede ser que ella las resuelva en el pizarrón, respondiendo las dudas que le formulan los estudiantes sobre el proceso o haciendo preguntas para que los estudiantes complementen el análisis; también puede ocurrir que solicite que los estudiantes pasen al pizarrón para resolver los ejercicios, ante lo que suele haber muchos voluntarios. En ocasiones ella dice quién va a pasar y qué oración va a resolver cada quien. Esta asignación la hace de una manera "sesgada", con criterios que demuestran que tiene lo que Grossman y

Stodolsky (1994) llaman conocimiento del contexto, específicamente conocimiento de los estudiantes. Ella misma señaló cuáles son esos criterios:

> Primero, la calificación del alumno. Sé cuánto participa, cuánto no participa, y mi preocupación de: "este mocoso se me va a quedar atrás". También, no los quiero frustrar, porque de por sí están así, de que: "no sé, no sé, no sé". Entonces, si le pongo una oración muy larga o muy complicada, pues peor es el "no sé, no sé, no sé". Entonces, a veces sí, como que ya sé las capacidades de cada uno y digo: "a ver, una que no insulte su inteligencia, pero una que tampoco rete demasiado" (Carolina, ent. 2, t. 117).

En los momentos en los que se resuelven colectivamente las oraciones suele haber mucha interacción y participación por parte del grupo. También hay discusión, en el sentido de que se exploran las distintas posibilidades del análisis, asumiendo que hay cuestiones que se prestan a interpretación. Por ejemplo, si Carolina pregunta qué función tiene una frase o una palabra, y hay más de una respuesta, ella las evalúa y da argumentos para sostener por qué es o no posible cada opción. Es tajante al decir que ciertas cuestiones son imposibles, como cuando un estudiante propuso que una palabra tenía dos funciones y ella le dijo que "una misma palabra no puede servir de dos funciones al mismo tiempo". En cambio, es muy abierta cuando algo se presta a más de una posibilidad. En la sesión en la que analizaron la oración que presenté previamente, en la figura 39, Carolina dedicó mucho tiempo a discutir qué función tiene la palabra "finalmente". Según comentó, puede ser un modificador del verbo (¿cuándo se abolió la esclavitud?, al final) o un marcador discursivo que opera de forma extraoracional (se puede sustituir por "para concluir [el texto]"), solo había que optar por una posibilidad y dar argumentos para sostenerla. "No hay respuesta correcta o incorrecta, porque de hecho es bastante abstracto el problema", les dijo a los estudiantes. Después de discutir las posibilidades, tomando en cuenta aspectos de Semántica, Pragmática, Análisis del Discurso y Morfosintaxis, Carolina sondeó cuál era la perspectiva de los estudiantes y, como estaban divididos, hizo el análisis arbóreo de ambas opciones. Ella integró aspectos de varias especializaciones disciplinares de la Lingüística.

El último de los participantes que recurrió al análisis de oraciones fue Ernesto. En el relato inicial de este apartado describí algunos aspectos de su práctica docente, en relación con el análisis de oraciones, así que ahora solo destacaré tres aspectos complementarios. En primer lugar, me interesa abundar sobre las oraciones que sirven para practicar. He

mencionado que las inventa, pero no lo hace de manera ingenua. Él tiene claro qué aspecto quiere abordar y garantiza que la oración lo tenga; fuera de eso, el resto de los componentes de la oración no "los cuida" y, al analizarlas, eso es precisamente lo que da pie para que surjan temas nuevos no planeados y aspectos que "de otra forma tardarían mucho en salir". Les comenta a los estudiantes que en el curso no va a poder abordar toda la gramática, así que va a explicar "lo que vaya saliendo" y eso es lo que hace con este tipo de ejercicios.

En segundo lugar, Ernesto suele dar mucha información en cada sesión y lo reconoce: "les estoy aventando un chorro de información, ni modo". Va de un tema a otro para explicar a fondo cada ejemplo e incluso es común que, cuando los temas lo demandan, aborde aspectos teóricos y conceptuales de otras especializaciones disciplinares de la Lingüística. Puede ser Semántica, Pragmática o incluso Fonética. "Es tema de otra clase, pero nos lo echamos", dijo en una ocasión, y esto hace que hagan análisis más detallados y profundos. Los estudiantes sí llegan a confundirse, pero Ernesto se detiene, explica de nuevo, da más ejemplos, hace preguntas para verificar que estén entendiendo y responde las dudas de los estudiantes. También les da orientaciones para facilitar el análisis, les dice con qué argumentos pueden comprobarlo y promueve que pasen al pizarrón o respondan las preguntas quienes están más confundidos, los anima y les dice que sí saben, obtiene de ellos las respuestas o les da pistas para que logren responder.

Finalmente, enfatizo que Ernesto solo recurrió al análisis arbóreo en la primera parte del curso. Su intención con este tipo de ejercicios era "hacerlos hábiles a reconocer formas y funciones", para después hacer algo más abstracto. Podría decir que eran actividades para nivelar los conocimientos de los estudiantes, sobre todo considerando que su formación previa es diversa (tabla 29, en el capítulo 5). Es decir, este tipo de ejercicios pretendían dotar a los estudiantes de los recursos que necesitaban para poder participar en otras prácticas disciplinares, así que es una práctica de alfabetización disciplinar. El resto del curso siguió haciendo ejercicios a partir de oraciones, pero de otra manera. Lo más común era que mostrara oraciones obtenidas de las lecturas, en cualquier lengua, que considerara las oraciones que planteaban los estudiantes a manera de preguntas o que él mismo las inventara, y solicitaba que los estudiantes identificaran alguna cuestión en particular, explicaran algún fenómeno o la modificaran para evidenciar algo en particular de los temas que estaban revisando en teoría. También hacían análisis de otro tipo, como las "arañas" a las que me referí en una sección anterior.

Éstas son las prácticas de alfabetización disciplinar de tres profesores con relación al análisis de oraciones. Vimos que hay diferencias. Destaco cuatro especialmente relevantes: (1) en licenciatura, los ejercicios están diseñados para que los estudiantes encuentren precisamente el tema que se está buscando, mientras que Ernesto, en posgrado, promueve que aparezcan temas nuevos; (2) Carolina evita que los estudiantes que no saben se frustren por no poder responder, mientras que Berenice y Ernesto buscan que participen quienes menos saben, para que aprendan; (3) Carolina y Ernesto problematizan los temas, discuten las posibilidades y dan cabida a aspectos de otras especializaciones disciplinares de la Lingüística, mientras que Berenice tiene una visión más normativa, estática y acotada a la Gramática tradicional, y (4) Ernesto recurre a aspectos teóricos, de diversas corrientes, en cambio, Berenice y Carolina basan el análisis solo en conceptos, vinculados principalmente con una corriente única, y procuran que los estudiantes se aprendan una terminología. También puedo destacar similitudes entre las prácticas, sobre todo en cuanto al tipo de análisis que realizan (de forma y función), el hecho de que los estudiantes pasan al pizarrón y que los profesores nutren los análisis y orientan constantemente a los estudiantes.

A pesar de estas diferencias en las prácticas de los tres profesores, los estudiantes de las tres asignaturas señalaron en las entrevistas grupales que estaban aprendiendo mucho. Uno podría preguntarse quiénes estaban aprendiendo más, de hecho, esta es una duda que se planteó Berenice, quien tiene la inquietud de comprobarlo:

> Yo les digo […]: "¿por qué no hacemos un concurso de análisis de un párrafo gramatical, a ver qué tal?, ¿quién sabe más, los de [la Lic. en] Lengua y Literatura o los de [la Lic. en] Docencia en Lengua y Literatura?". No se ha podido armar, pero estaría bien, para ver […] por dónde vamos, qué nos hace falta, qué saben ellos y no sabemos nosotros. Ese tipo de cosas (Berenice, ent. 3, t. 57).

El aprendizaje en los tres cursos que observé no se puede comparar, porque estaban estudiando cuestiones distintas, a pesar de que vieron algunos temas similares. En principio puede parecer que las diferencias tienen que ver con el nivel educativo, pues es más complejo lo que ven en posgrado que lo que ven en licenciatura. No obstante, la cantidad de información, el grado de abstracción y la complejidad varía también en los dos programas académicos de licenciatura que observé, la Lic. en Lengua y Literatura y la Lic. en Docencia. En definitiva, esta es una cuestión sobre la que se puede indagar más a fondo.

Los ejercicios en las asignaturas de Lingüística aplicada: Una sesión en la clase de Diana. En las sesiones previas del curso de Desarrollo lingüístico, de la Maestría en Aprendizaje, habían revisado un texto titulado *La comunicación y el lenguaje, aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica* (1999), escrito por Silvia Romero Contreras y publicado por la SEP. Con base en esta fuente de información habían revisado, desde una perspectiva teórica, las ocho etapas de la adquisición y el desarrollo del lenguaje; es decir, las características del lenguaje que son típicas de los niños según su edad. Para que los estudiantes tuvieran una práctica de este tema, Diana les asignó una tarea. Primero, repartieron las etapas de desarrollo, y como en el grupo había ocho estudiantes, a cada quien se le asignó una distinta. Después, los estudiantes debían identificar a un niño que estuviera en el rango de edad correspondiente con la etapa que le habían asignado. Podía ser un familiar o estudiante de las escuelas en las que trabajaban, pero lo más importante era que debían tener el consentimiento para grabarlo en video. Una vez que tenían autorización para grabar a un niño, llevaban a cabo las siguientes actividades.

Primero, obtener datos de los niños para tener muestras de su uso del lenguaje. Las estrategias que usaron para lograrlo fueron distintas, algunos grabaron diálogos entre dos niños y otros hicieron preguntas o ejercicios, como adivinanzas, leerles un texto y preguntar qué habían comprendido o solicitar que el niño contara un cuento. Estas estrategias fueron determinadas por cada estudiante, según comentó una de ellas:

> Fue como muy libre, [Diana] solo nos dio ciertos parámetros. Dijo: "fíjense en lo que, según la etapa del niño, podría hacer y piensen en cómo podrían demostrarlo". Entonces, si se decía que el niño ya podía narrar un cuento, por ejemplo, entonces tú le podías decir fácilmente: "cuéntame este cuento". O le cuento yo primero el cuento y le pido que se lo cuente a alguien más (ent. estudiantes Desarrollo lingüístico, t. 74).

En segundo lugar, los estudiantes debían transcribir fragmentos del video, los que eran representativos para mostrar el nivel de desarrollo del niño, según los criterios señalados en su texto base. Por último, debían organizar la presentación de sus datos. Esto incluyó la preparación de tres materiales distintos: (a) una tabla con la descripción de la etapa, según el libro de texto en el que se basaron, y ejemplos concretos producidos por el niño (figura 40); (b) con base en la misma información de la tabla, una presentación en Power Point que proyectarían como apoyo visual durante la clase, y (c) el video del niño. Con respecto a este

último punto, destacó que las habilidades de los estudiantes para manipular y editar los videos eran diversas, así que hubo quien identificó los minutos en los que ocurrían situaciones concretas, para recorrer el video mientras lo proyectaba; otros editaron el material, con mayor o menor calidad, y hubo también una estudiante que grabó el video "chueco" y como no supo cómo corregir la falla de grabación, lo preparó para proyectarlo de esa manera.

Figura 40

Análisis sobre las características del lenguaje de un niño, hecho por una estudiante del curso de Desarrollo lingüístico

Nombre del niño: José Luis
Edad: 11 años 6 meses
Escolaridad: 5° de primaria

Tipo de conocimiento	Etapa/edad aproximada	Características	Ejemplo
Conocimiento para la Integración (**I**): conciencia de la variación en el uso de la lengua	Etapa VIII 8.0 a 12.0	Mejora sus habilidades para evaluar la situación comunicativa.	*(Si quiero algo) Hablo como con mi uso normal para que mis papás no se den cuenta; si hablas de otra forma, se van a dar cuenta de que es por alguna razón. Si hablas con tu uso normal, ya no se la esperan.* *Si me dicen que no, pues les suplico. (Si no) Les digo: "Si me dejas ir, limpio mi cuarto diario". A veces funciona.*
		Realiza mayores ajustes en su manera de hablar dependiendo de dónde y con quién se comunica: formalidad (tú o usted), selección de temas, tono y formas de expresión.	*A mis abuelitos les hablo con más cariño.* *A mis papás y a mis amigos, como los veo a diario, no es como "Ay, hola, te quiero mucho" (cambia el tono).* *En mi casa no hablamos de "usted".* *(Si hubiera gente adulta en un evento) Les hablaría como mucho más formal: "¿Cómo está usted?"* *Si veo a la gente más seguido, ya le hablo de "tú".*
		Necesidad de identidad social. Ejemplo: uso de groserías, se da cuenta que son aceptadas en unos grupos y en otros no.	*(Con mis amigos) Las groserías no las usamos para ofender a alguien; no es nuestra intención ofender, así nos llevamos.* *(En mi casa) Mi papá a veces llega a decir alguna, pero mis hermanas no ni mi mamá.*

Nota: Fragmento del material elaborado por una estudiante y entregado a la profesora y a sus compañeros en la sesión del 18 de mayo de 2015 del curso de Desarrollo lingüístico de la Maestría en Aprendizaje.

Ése fue el trabajo previo. Una vez en clase, así se dio la dinámica en una sesión. Para empezar, Diana hizo una recuperación de lo que habían visto la sesión anterior. Hizo un cuadro en el pizarrón con las características principales de las etapas de desarrollo que los estudiantes habían expuesto previamente, lo que sirvió como antecedente para hablar sobre la siguiente etapa. Enseguida comenzó su exposición la primera estudiante. Repartió copias de su tabla entre todos los presentes y, con apoyo de la presentación en Power Point, habló

de sus datos. Primero expuso cuestiones contextuales: presentó al niño con un seudónimo, comentó cómo había logrado tener acceso él, cómo había hecho para obtener los datos y qué problemas había enfrentado. Después habló sobre las características del lenguaje del niño, evidenciando la correspondencia entre su nivel de desarrollo y lo que señalaba la teoría como característico de su edad. En algunas cuestiones el niño cumplía con los parámetros y en otras estaba por encima, así que discutieron las causas de esto; por ejemplo, el hecho de que tuviera un hermano mayor con quien solía platicar, la forma en la que se dirigían a él los padres y los abuelos, o que estuviera en el límite superior de edad señalada para esa etapa concreta. Enseguida mostró el video y esto reforzó las explicaciones que había dado.

Mientras exponía cada estudiante, Diana hacía pausas para preguntar, evidenciar fenómenos que le parecían particularmente interesantes o resaltar cuestiones dichas por los expositores, ya fuera porque estaba de acuerdo o porque detectaba alguna inconsistencia, falla u omisión. Las exposiciones también servían para reflexionar sobre la forma en la que los estudiantes interactuaban con los niños, como cuando Diana felicitó a una estudiante porque el video mostraba que era muy buena para hacer preguntas y obtener datos. En otra ocasión una estudiante dijo que, después de haber visto el video, se había percatado de que interrumpía mucho al niño y había hecho mal la entrevista; Diana le dijo que a pesar de eso el niño había logrado mantener el tema y que eso evidenciaba la etapa en la que él estaba. Esta fue, como vemos, una oportunidad de aprendizaje en más de un sentido.

Los compañeros también aportaban a cada exposición. Hacían preguntas, comentarios o daban ejemplos adicionales. También le hacían preguntas a Diana, para saber más sobre algunos temas. Algo relevante es que manejaban términos especializados del área de adquisición y desarrollo del lenguaje, lo que implica aspectos de distintas especializaciones disciplinares de la Lingüística, como Fonética, Sintaxis, estudios del discurso y Pragmática, todo vinculado con las realizaciones lingüísticas de los niños.

Una vez que termina la primera exposición pasa otro estudiante y se da la misma dinámica. Hay dos exposiciones por clase. Después Diana toma la palabra, esta vez para asignar dos ejercicios adicionales, que son importantes para la materia porque son del mismo tipo que harán en su evaluación final, así que sirven como práctica. El primero es muy sencillo, consiste en que Diana proyecta un video que ella misma elaboró de su hija y les pide

a los estudiantes que determinen en qué etapa de desarrollo se encontraba, dando argumentos, a partir de la teoría, para sostener su afirmación. Lo hicieron verbalmente y de manera grupal.

El segundo ejercicio es un poco más elaborado. Diana les pide a los estudiantes que se organicen en dos equipos y analicen los casos de cada uno de los dos niños sobre los que expusieron los compañeros en clase. Específicamente deben identificar características fonéticas, morfológicas, sintácticas, pragmáticas y discursivas en el lenguaje de los niños, al menos una de cada tipo, ya sea que estuvieran bien desarrollados o que todavía no lo estuvieran. Los equipos se pusieron a trabajar, uno terminó muy rápido, identificó una cuestión de cada tipo en cada niño; el otro equipo hizo un trabajo mucho más minucioso, explorando todos los aspectos posibles de cada elemento, así que tardaron más. De momentos le hacían preguntas a Diana para complementar su análisis. A veces ella respondía a preguntas concretas, aunque la mayoría de las veces hacía preguntas o daba orientaciones para que los estudiantes llegaran a la respuesta de la pregunta planteada. En un momento ella les comentó que era maravilloso verlos pensar. Cuando terminó el tiempo asignado para esta actividad, Diana hizo una tabla en el pizarrón, con los nombres de ambos niños y el tipo de cuestión que debían comparar. Ella la completó con los aspectos identificados por cada equipo, además de que hacía aportaciones adicionales y fomentaba la reflexión entre los estudiantes para que identificaran aún más aspectos. Terminaron la tabla y terminó también la clase.

Ésta es una práctica en la que se aplican los temas disciplinares en un ejercicio de investigación aplicada, así que es una práctica de alfabetización disciplinar. Además, es una práctica de alfabetización profesional, debido a que estos estudiantes están siendo formados para ser docentes y en su quehacer profesional deberán ser capaces de detectar necesidades educativas especiales y problemas de lenguaje, a fin de canalizar a los niños con especialistas para que reciban tratamiento. Los están formando para llevar a cabo las actividades propias de su quehacer profesional como docentes.

"Vamos a hacer análisis de datos, es una parte práctica": Actividades para que se familiaricen con prácticas específicas. Además del curso de Diana, observé dos asignaturas que abordaban temas de Lingüística aplicada: Adquisición del lenguaje, que impartía Fernanda en la Maestría en Lingüística, y Sociolingüística, que impartía Gabriela en el Doctorado en Lingüística. Lo que destaca en todos estos cursos es que las actividades aplicadas tenían el

propósito de preparar a los estudiantes para que pudieran llevar a cabo otras actividades similares o más complejas, sobre todo vinculadas con la evaluación. Por ejemplo, las actividades que relaté del curso de Diana los preparaban para el tipo de ejercicios que debían hacer en su examen final. Ya relaté dos actividades que se dieron tanto en el curso de Fernanda como en el de Gabriela: la lectura y exposición de artículos científicos, y la elaboración y exposición de una investigación original. La primera permitía que los estudiantes analizaran textos para emular su estructura cuando tuvieran que escribir el suyo, además de que les permitía desarrollar ideas y posicionarse críticamente sobre temas de investigación y métodos; la segunda actividad les daba la oportunidad de obtener retroalimentación sobre el trabajo de investigación que estaban desarrollando, a fin de que el trabajo escrito que entregaran al final del semestre fuera mejor. Todas estas son prácticas de alfabetización disciplinar.

Además de las actividades que ya relaté, en el curso de Gabriela hubo dos actividades adicionales para practicar los temas vistos en clase, las cuales también eran una preparación para que los estudiantes pudieran llevar a cabo otras actividades más complejas. Abundaré sobre ellas en este apartado.

La primera actividad consistió en que Gabriela les enseñó a usar un *software* especializado para el análisis variacionista de tipo cuantitativo. Desde que planeó el curso, Gabriela consideró que incluiría esta cuestión:

> Vamos a ver el manejo de un software que se llama Goldbarg […]. Ya no es el que se utiliza más, pero bueno, todavía muchos de los trabajos clásicos publicados están basados en ese programa. Y vamos a hacer análisis de datos. O sea, yo tengo datos de diferentes fenómenos en los que hay variación lingüística, entonces la ideas es que es una parte práctica. Los chicos bajan el programa y aprenden a utilizarlo, con la finalidad de que después, para el trabajo final, ellos recolectan sus propios datos y los pueden analizar usando este software (Gabriela, ent. 1, t. 14).

Llevaron a cabo estas prácticas con el programa informático en dos sesiones. Para poder hacer las actividades Gabriela les pidió a los estudiantes que llevaran sus computadoras con el *software* instalado y previamente les hizo llegar archivos digitales con datos sobre variación, además de que tenían lecturas asignadas sobre el *software*. Una vez en clase, les dio un *handout* que tenía instrucciones para manejar el programa (figura 41) y también ejercicios que debían hacer con los datos que les había mandado. Ella hizo algunas prácticas

en su computadora y proyectó todo lo que hacía, para guiar a los estudiantes; para hacer otras prácticas se les acercó y trabajó directamente con ellos. Además de las prácticas que diseñó Gabriela para las dos sesiones, retomaron el tema de Goldbarg cuando leyeron artículos especializados, pues ahí exploraron qué otras cosas que podían hacer con este programa y también cómo se reportaban los datos obtenidos.

Figura 41

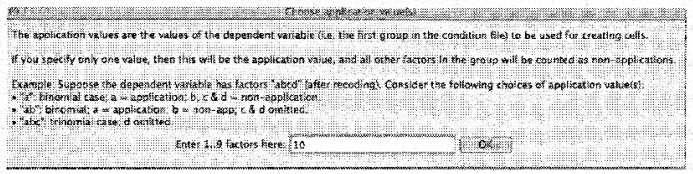
Handout *de una sesión práctica del curso de Sociolingüística, elaborado por Gabriela*

Seminario en Variación y Sociolingüística
Unidad 4. Recolección y análisis de datos

GoldVarb en 7 pasos

Breve introducción a GoldVarb
(adaptado de Gerard van Herk 2008)

1. Abre GoldVarb. Si vas a importar tus datos de otro archivo, debes copiarlos y pegarlos en GoldVarb. Abre un archivo .tkn para pegar tus tokens (File>New >New tokens).
2. El siguiente paso es determinar los factores con los que vas a trabajar (Tokens>Generate factor specifications, Tokens>Show factor specifications). Revisa que los factores y los grupos de factores correspondan con tus datos.
3. Antes de correr el análisis de regresión debes crear un archivo de condiciones (Tokens>No recode).
4. Ahora el programa ya puede leer tus datos (Cells>Load cells to memory)



5. Antes de hacer el análisis debes especificar los códigos que has utilizado así como el valor de aplicación. Normalmente se utiliza 1 y 0, siendo el uno el valor de aplicación (la forma 'extraña'). El primer número que incluyas debe ser el valor de aplicación (application value). Una vez que has seleccionado tus valores da click en OK
6. El programa calcula automáticamente la distribución de tus datos para cada variante y cada grupo de factores. Compara tus resultados vertical y horizontalmente.
7. Finalmente ve a Cells>Binomial up and down.

Nota: Fragmento elaborado por Gabriela y entregado a los estudiantes en la sesión del 10 de marzo de 2015 del curso de Sociolingüística del Doctorado en Lingüística.

Antes de que Gabriela les enseñara, los estudiantes no sabían usar este programa informático, fue algo que rescatan como aprendizaje del curso. Lo relevante es que no se quedaron únicamente con el aprendizaje técnico del uso del *software*, sino que lograron tener claridad sobre la utilidad que tiene para ellos como investigadores, como comentó una de las estudiantes:

> Lo nuevo fue el programa, porque fue un programa de regresión estadística que nos muestra […] resultados estadísticamente significativos, por medio de datos que nosotros le ponemos al momento de estudiar una variable de Sociolingüística, pues esta agregada a la información social: la edad, el género, la clase social. Y pues gramaticalmente también decidimos qué queremos estudiar y porqué […]. Nosotros decidimos qué plasmamos ahí y el programa te da los resultados para ver cuál de todos estos es más significativo (ent. estudiantes Sociolingüística, t. 45).

La segunda actividad que realizaron los estudiantes fue explorar distintos corpus. Dado el tiempo del que disponían no era factible que planificaran, realizaran, transcribieran y analizaran entrevistas sociolingüísticas para obtener los datos necesarios para hacer su investigación y su artículo, que era el producto de aprendizaje del curso. Para hacer su trabajo debían recurrir a datos provenientes de algún corpus, así que Gabriela les pidió que, individualmente, exploraran varios corpus y preparan exposiciones para sus compañeros. Cada quien escogió tres distintos y en clase explicaron a sus compañeros cuáles son las características de cada uno, sus ventajas, desventajas, cómo funcionan, qué tipo de datos pueden obtener y qué tan amables son los buscadores. Al exponer proyectaron el corpus y realizaron algunos ejercicios; además, como apoyo para la presentación entregaron *handouts* a los compañeros y a la maestra, en los que se sintetizaban las características del corpus y mostraban capturas de pantalla para ilustrar su funcionamiento (figura 42). Así, con esta práctica no solo exploraron varios corpus que podrían ayudarles para hacer su trabajo, sino que también practicaron cómo elaborar un *handout*.

Figura 42

Handout *sobre el corpus CORDE, elaborado por un estudiante de Sociolingüística*

CORDE

Descripción:

El *Corpus Diacrónico del Español* es un corpus de textos que abarca todas las épocas y lugares donde se habló español, hasta el año 1975, donde empieza CREA. Está diseñado para obtener información de las palabras y sus significados, la gramática y su uso por el tiempo. Cuenta con 250 millones de registros (prosa y verso, textos narrativos, líricos, dramáticos, científico-técnicos, históricos, jurídicos, religiosos, periodísticos, etc.

Se pueden hacer dos tipos de consulta: utilizando palabras del "lenguaje natural", o expresiones lógicas.

La Academia usa el CORDE para documentar palabras, clasificarlas de anticuadas o en desuso, para saber el origen de términos, su tradición y primeras apariciones (Y, O, NO).

Utilidad:

- Gramática.
- Léxico.

Ventajas:

- Estudio diacrónico del español.
- Incluye muchos textos de todas las épocas.
- Ofrece criterios de búsqueda: autor, obra, cronología, medio, geografía y tema.

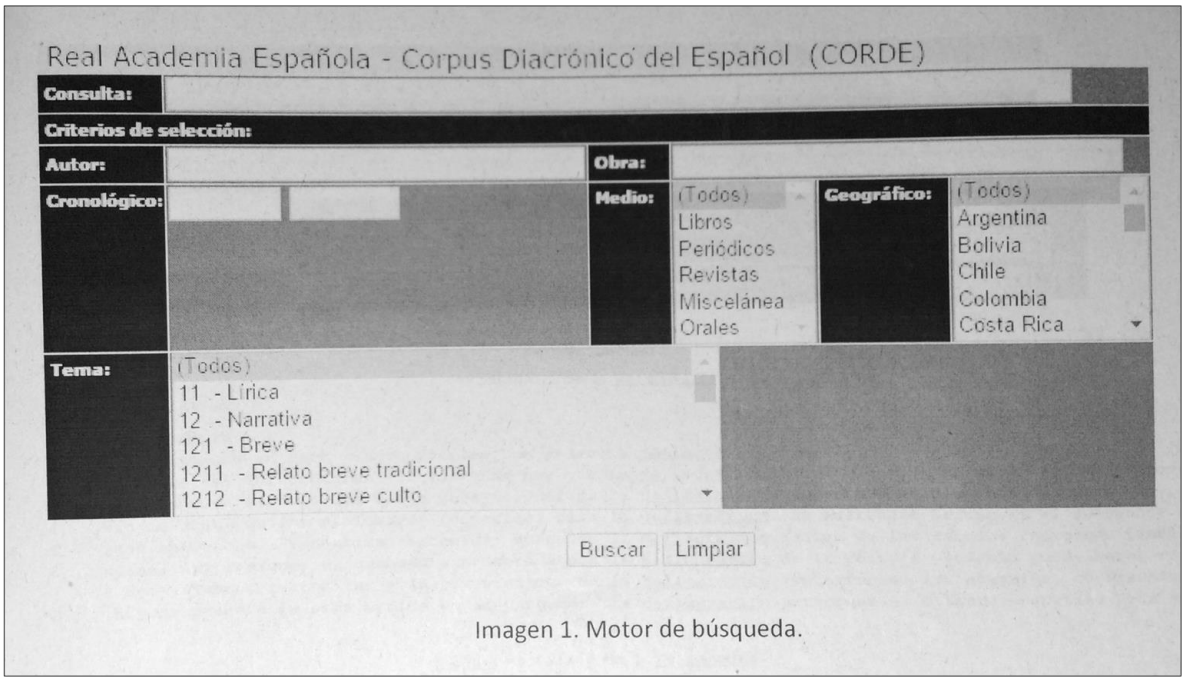
Desventajas:

- Si las búsquedas dan demasiados casos, no te muestra los ejemplos.
- Muchas veces, aún sin ser demasiados casos, no muestra los ejemplos.
- No sirve mucho para lo extralingüístico.
- NO fonética/fonología.
- NO estratificaciones sociales.
- Son sólo textos, no hay oral (aun cuando aparece como un 'medio').
- Hay más diversidad de criterios de búsqueda que de materiales.
- No aparecen todos los países de hispanoamericanos.

(continúa)

Figura 42

Handout *sobre el corpus CORDE, elaborado por un estudiante de Sociolingüística (continuación)*



Nota: Fragmento del material elaborado por un estudiante y entregado a la profesora y a sus compañeras en la sesión del 3 de marzo de 2015 del curso de Sociolingüística de la Maestría en Lingüística.

Con esto concluyo la relación de prácticas de alfabetización disciplinar a las que recurren los profesores en las diferentes asignaturas, tanto de licenciatura como de posgrado. He hablado de lo que ocurre en los salones de clase, pero aún hay dos aspectos pendientes para responder a la pregunta de cómo se enseña Lingüística. Por un lado, los recursos que los estudiantes requieren para participar en las prácticas de alfabetización disciplinar, los cuales no solo les permiten adquirir y aplicar los conocimientos de cada asignatura, sino que también contribuyen a que se conviertan en cierto tipo de personas (Gee, 2000a) (profesores, investigadores y especialistas) y avancen en el camino de ser miembros de una comunidad discursiva y una comunidad de práctica. Por otro lado, es posible analizar la práctica docente de cada profesor, para determinar qué tipo de conocimiento privilegian al impartir sus clases. A continuación, abundaré sobre estas dos cuestiones.

Recursos necesarios para participar en las prácticas de alfabetización disciplinar. Cuando los estudiantes ingresan a la licenciatura puede ocurrir una de tres

posibilidades con respecto a sus conocimientos previos sobre Lingüística: (1) que sepan "cero en el ámbito de Lingüística", como comenta una estudiante del curso de Morfosintaxis; (2) que recuerden lo que habían estudiado en la primaria y en la secundaria, principalmente sobre sujeto y predicado, pero para darse cuenta de que apenas lo están entendiendo, como experimentó una estudiante inscrita en la asignatura de Gramática, o (3) que la información nueva sea contradictoria con respecto a lo que habían estudiado en niveles educativos previos, lo que provoca que cuestionen por qué antes se los enseñaron de otra forma, según señaló Carolina, la profesora de Morfosintaxis.

A la Maestría en Aprendizaje llegan estudiantes que "no tienen ninguna formación Lingüística" y "muchísima gente que no tiene idea de lo que es una tesis, ni de lo que es redactar un texto de… dos cuartillas", según comentó Diana, la coordinadora del programa. Y esto ocurre a pesar de que, según su perfil de ingreso, los aspirantes deberían tener "conocimientos básicos de gramática, redacción, ortografía" (Universidad Autónoma de Querétaro, Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, s. f., recuperado el 6 de mayo de 2016, sec. Conocimientos, párr. 3). Además de esto, tienen aspirantes sin conocimientos sobre cuestiones de literacidad básica:

> Nos llega gente que no tiene idea de cómo redactar un párrafo, de cómo leer un título, o sea, [no saben] que el título da información o que los subtítulos dan información. A ese nivel […]. Hay gente incluso que ya tiene maestría […]. Nuestro proceso de admisión, el examen […], tenemos cachitos de una prueba que se llama PISA […]. Tenemos gente que no pasa los reactivos de PISA, y estamos hablando de gente que ya tiene años con experiencia docente y que no tiene el nivel ni de 15 años. Esa es la realidad, ese es el tipo de gente que nos llega (Diana, ent. 1., t. 25).

En los posgrados en Lingüística hay estudiantes que tienen formación disciplinar previa en Lingüística, ya sea porque tomaron algunas asignaturas, por ejemplo, quienes estudiaron la Licenciatura en Lenguas Modernas, o porque esta disciplina fue su eje de formación, como quienes estudiaron la Licenciatura en Lingüística o en Filología. También hay quienes no tienen nociones sobre Lingüística, como pasa con los egresados de Psicología. Esto, de nueva cuenta, ocurre a pesar de lo que se señala en el perfil de ingreso, según el cual, todo aspirante a ingresar a la Maestría en Lingüística debe tener formación previa en Lingüística o en Ciencias del Lenguaje (Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de

Lenguas y Letras, s. f.-e, recuperado el 28 de enero de 2016). Para atender esta heterogeneidad, en este programa de maestría tienen un propedéutico, que sirve para seleccionar a los aspirantes que ingresarán, pero también les da algunas bases sobre la disciplina; además, una vez que son admitidos, toman materias básicas que forman a los estudiantes en la disciplina, como comenta la coordinadora del programa:

> El propedéutico es un poco darles una base de Lingüística, pero es cierto que sí, no tiene bases de Lingüística […]. ¡Claro!, pues van a ser mucho más fáciles las clases si alguien ya tomó clases de Fonética y Fonología antes que si es la primera vez que lo ven, pero la idea de los primeros cuatro semestres y de tener estas clases de cajón es que todos por lo menos tengan acceso a la misma información (Gabriela, ent. 2, t. 18).

En el doctorado no hay propedéutico ni una exigencia por tener un perfil centrado en la Lingüística, aunque sí les piden tomar las asignaturas básicas en la maestría si carecen de esos conocimientos y los requieren para sus tesis. A diferencia de los conocimientos de la disciplina, que no son indispensables, sí se espera que los estudiantes del doctorado tengan experiencia investigando y escribiendo, ya sean tesis o textos académicos derivados de investigaciones, como señala Ilse, la coordinadora del programa:

> Hacemos mucho hincapié. Les decimos, si su *background* lingüístico viene deficiente, pues aquí vamos a encontrar la manera entre todos de cubrírselos, pero sí necesitamos que sean egresados que ya vivieron la experiencia de un proyecto de investigación que culminó en una tesis y que presentaron resultados en distintos foros que tuvieron una publicación, porque esa formación si ya no vamos a tener tiempo para dárselas (Ilse, ent. 1, t. 106).

A diferencia del doctorado, en el caso de las maestrías, tanto de Lingüística como de Aprendizaje, sí se da un proceso formativo intencionado para dotar a los estudiantes de los recursos que necesitan para llevar a cabo sus tesis, además del acompañamiento que hacen los tutores y los comités.

Los profesores, en todos los contextos, son conscientes de la falta de conocimientos previos y de la heterogeneidad que hay en los grupos, así que realizan acciones didácticas para dotar a los estudiantes de los conocimientos básicos que necesitan como recurso para participar en las prácticas de las asignaturas que imparten. Carolina y Berenice hacen un diagnóstico al inicio del semestre y, derivado de los resultados, hacen un repaso de los temas

necesarios. Para el curso de Morfosintaxis a Carolina le interesa sobre todo que los estudiantes recuerden las categorías gramaticales, que debieron haber estudiado en el curso de Morfología, y Berenice repasa los temas que estudiaron en el curso previo de Gramática, en especial lo referente al análisis de la oración simple. Ernesto dedica las primeras sesiones a hacer "un timbiriche"; es decir, ejercicios que sirven para que los estudiantes "conozcan construcciones fundamentales y luego movimientos fundamentales". Ana y Fernanda, que imparten asignaturas introductorias, comienzan por los temas más generales, y Diana, para su curso de Desarrollo lingüístico de la Maestría en Aprendizaje, recupera temas que los estudiantes abordaron en un curso sobre Lingüística.

Los conocimientos previos, como vemos, no son considerados un recurso indispensable para entrar a los programas, lo cual pudiera hacer pensar que no se requieren conocimientos para participar en las prácticas disciplinares; no obstante, en realidad esto no es así. El hecho de que los profesores realicen acciones para procurar que los estudiantes cuenten con los conocimientos necesarios antes de comenzar con los temas propios de sus asignaturas es muestra de que sin los conocimientos sobre el dominio no es posible participar en las prácticas de la disciplina, como señala Moje (2010). Hirsch (2010) sostiene que se necesita tener conocimientos para adquirir conocimientos, y los estudiantes son conscientes de esto. Identifican que los conocimientos son deseables para comprender los temas, porque llegan a resultarles difíciles, según comentaron los estudiantes de la Maestría en Lingüística.

- Estudiante 1: Yo en principio vengo de una formación fuerte en Lingüística […] y a mí me resulto difícil ciertos aspectos de la clase de Sintaxis. No me imagino cómo les pudo haber sido a las personas que vienen con una formación cero en Lingüística. Porque necesitas.
- Estudiante 2: Es bien difícil.
- Estudiante 1: No, en serio. La parte de los árboles […] [Ernesto] la estaba viendo muy rápido y yo me pasé años, años […]. Es algo que cuesta trabajo entender y él lo logró evidentemente, logró llegar con ese conocimiento. Sí, para mí fue un cambio de visión total (Ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 165).

Tener conocimientos es deseable y los estudiantes de la Maestría en Lingüística consideran que una buena actitud y disposición para aprender son recursos también

necesarios. Ellos señalaron esto al referirse al desconocimiento que tenían sobre Fonética, pero bien podría aplicar para las otras especializaciones disciplinares:

- Estudiante 1: La gente pone excusas en lugar de ponerse a estudiar y llegar ahí, porque los que no hicimos Fonología también tenemos que estudiarlo de alguna manera y no ponemos excusas.
- Estudiante 2: Pero sería por ti […]. El esfuerzo, el punto al que llegas es por ti solamente […]. El esfuerzo que hace el estudiante por ponerse al nivel (ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 412).

Los estudiantes tienen buenas intenciones e interés por aprender, y las instituciones y los profesores diseñan acciones remediales para orientar a los estudiantes. A pesar de esto, mediante las observaciones en los diferentes contextos identifiqué que los estudiantes no cuentan, y no alcanzan a adquirir, los recursos necesarios para poder participar en todas las prácticas de alfabetización que sus programas académicos les demandaban. Aunque claro, también hay recursos facilitados por los profesores que orientan positivamente a los estudiantes y les posibilitan participar exitosamente. Enseguida daré algunos ejemplos concretos de recursos que desarrollaron y que no desarrollaron los estudiantes:

- *Un recurso que ya poseían los estudiantes*. Los estudiantes de la Lic. en Docencia se sienten cómodos para hablar en público o al menos son capaces de sobreponerse ante sus nervios cuando es necesario. Esto no necesariamente significa que lo hagan a la perfección ni que dominen los temas de los que exponen, pero Berenice identifica que, a diferencia de lo que puede ocurrir con estudiantes de otros programas académicos, estos estudiantes tienen ese recurso a su favor.
- *Un recurso exitosamente desarrollado.* El análisis arbóreo fue un tema de clase en licenciatura, pero en posgrado fue una estrategia empleada por Ernesto para que los estudiantes pudieran comprender temas más abstractos, así que fue un recurso del cual los doto y resultó ser muy exitoso.
- *Un recurso enseñado.* Cuando los estudiantes expusieron en el curso de Fernanda, ella no solo retroalimentó el tema que abordaron, también ofreció comentarios sobre su forma de hablar, las diapositivas que elaboraron, la relación que debía haber entre el expositor y los expositores previos y la selección de información que habían hecho. Dado que

exponer en público temas especializados es una práctica de literacidad disciplinar, Fernanda los estaba dotando de un recurso necesario para poder participar.

- *Un recurso adquirido, mas no formado intencionalmente.* Diana no enseñó a hacer una entrevista, únicamente dio recomendaciones generales; tampoco enseñó a grabar un video y a editarlo, solo solicitó que los estudiantes lo hicieran. Ellos debieron aprender por su cuenta y así obtuvieron un recurso que les permitió participar en una práctica disciplinar.
- *Un recurso desarrollado en un contexto, pero no en otro.* Para poder participar en las prácticas de las disciplinas es necesario, de acuerdo con Moje (2010), saber construir y comprender los textos que se producen en ellas. En cuanto a la comprensión de textos, Ernesto y Gabriela asignaban lecturas y luego las discutían en clase, lo que facilitaba su comprensión; Ana no enseñó a leer, sino que suspendió la asignación de lectura ante la falta de comprensión de los estudiantes, por lo que no dotó a los estudiantes de un recurso necesario. Con relación a la escritura, Fernanda y Gabriela modelaron, mediante la lectura de artículos que servían como ejemplo, los textos que los estudiantes debían producir, y retroalimentaron el contenido de los trabajos antes de la entrega final; para la elaboración de un ensayo, Ana dio orientaciones basadas principalmente en cuestiones de formato y extensión, y dio orientaciones sobre la estructura de los textos únicamente a quienes se acercaron a pedir ayuda.
- *Un recurso no desarrollado, pero sobre el que sí se tomó consciencia.* Conocimientos sobre estadística es un recurso que no tienen los estudiantes de la Maestría en Lingüística y es un tema que abordarán más adelante en una asignatura. De momento, Fernanda les recomendó que lo mencionaran en sus exposiciones, aunque no lo entendieran. Los estudiantes del doctorado tampoco tenían muchos conocimientos, uno de ellos, quien estudió la Maestría en Lingüística en la UAQ, señaló lo siguiente: "aunque sí llevé estadística, en licenciatura, maestría, no se me pegó demasiado, entre eso y terminología me cuesta mucho". Lo que hicieron los estudiantes del doctorado fue aprender a interpretar las tablas que arrojaba Goldbarg: "aprendimos la terminología y qué significaba cada cosa […], pero de eso a que hayamos visto exactamente cómo se llega a esos resultados, esas tablas, eso sí no sé". Es decir, aprendieron a participar en la práctica sin haber aprendido estadística.
- *Un recurso intencionalmente no desarrollado.* En los cursos de Gramática y Morfosintaxis no se asignaban lecturas, sino que las profesoras dictaban los temas;

> además, se asignaban ejercicios muy cuidados para que los estudiantes no se enfrentaran a temas que desconocían. Estas cuestiones impedían que los estudiantes participaran en prácticas disciplinares y que adquirieran recursos que les permitirían posteriormente participar en prácticas más especializaban. Los estudiantes no tenían estos recursos y las profesoras optaron por no facilitárselos.

Además de los recursos que observé, rescato como recursos necesarios, sobre todo en posgrado mas no exclusivamente, los conocimientos y habilidades para llevar a cabo proyectos de investigación. Este recurso es facilitado en los programas académicos de maestría, mediante cursos específicos y acompañamiento constante, pero también se solicita a los estudiantes que, como parte de sus asignaturas disciplinares, realicen proyectos a pequeña escala, así que deben contar con ese recurso. Aunque, de hecho, para Gabriela no se trata solo de que los estudiantes puedan realizar una investigación, también es importante que conecten la teoría con los datos, que no se limiten a ser especialistas sobre un campo y se queden en lo abstracto, sino que puedan conectarlo con la realidad y encontrar sus implicaciones: "¿qué implica eso para el campo?, ¿qué implica eso para entender al hombre dentro de la sociedad?". También es importante que puedan hacer lo contrario, es decir, pasar de los datos a la teoría y no limitarse a describir.

> La escuela teórica de la Lingüística en México me parece que es bastante fuerte, entonces los chicos […] traen una muy buena formación teórica, pero no saben qué hacer con los datos […]. Yo creo que tienes de los dos. Tienes chicos que pueden aplicar muy bien la Lingüística, pero no la conectan con la teoría, y […] chicos que te manejan muy bien los experimentos, todos los diseños experimentales, que saben escribir, tienen una estructura como muy bien definida para escribir un trabajo de investigación, pero [pasa] lo otro, muchas veces se queda en descripción […]: "¿eso qué me dice?, ¿cómo contribuye eso al campo?" (Gabriela, ent. 1, t. 48).

Como podemos ver, la participación en prácticas de alfabetización disciplinar requiere más recursos de los que puede parecer, e incluso, de los que los propios participantes son conscientes. Dotar de ellos a los estudiantes es necesario, aunque es indispensable identificarlos previamente. Este es un tema sobre el que se puede profundizar, no para proponer acciones concretas, sino para orientar un posible trabajo de reparación, según la propuesta de Moje (2010), el cual podría ser intencionado y más estructurado.

Tipo de conocimientos que privilegian los profesores. La integración de las diferentes versiones del modelo de Shulman sobre el conocimiento del profesorado que hizo Carlsen (1999) establece que son cuatro los tipos de conocimiento que debe poseer un docente: conocimiento pedagógico general, conocimiento de la asignatura, conocimiento pedagógico de contenido y conocimiento del contexto. Al impartir una clase los profesores no ponen en práctica solo un tipo de conocimiento, aunque sí es común que privilegien alguno en particular, como pasó con los participantes de este estudio. A continuación, señalaré el tipo de conocimiento que privilegió cada participante (síntesis en la tabla 49).

Tabla 49

Tipo de conocimiento que privilegia en sus clases los docentes que participaron en este estudio

Programa académico	Participante	Tipo de conocimiento			
		Pedagógico general	De la asignatura	Pedagógico de contenido	Del contexto
Licenciatura en Docencia	Ana		✓		
	Berenice	✓			✓
Licenciatura en Lengua y Literatura	Carolina			✓	
Maestría en Aprendizaje	Diana			✓	
Maestría en Lingüística	Ernesto			✓	
	Fernanda		✓		
Doctorado en Lingüística	Gabriela			✓	

Nota: Elaborado con base en las observaciones realizadas en cada asignatura que formó parte de este estudio, a partir de "Domains of teacher knowledge", por W. S. Carlsen, 1999, p. 136, en *Examining pedagogical content knowledge*, editado por J. Gess-Newsome y N. G. Lederman, Dordrecht, Países Bajos: Kluver Academic Publishers.

Carolina, Diana, Ernesto y Gabriela le dan prioridad al conocimiento pedagógico de contenido, lo que significa que ponen en práctica diversas estrategias para enseñar los temas que se vinculan con su asignatura. Ellos saben qué temas son más difíciles para los estudiantes y también cómo atender sus dificultades. Además, pueden explicar los temas de maneras

diversas para procurar que los estudiantes comprendan mejor. Aunque estos cuatro profesores no manejan el conocimiento de contenido en el mismo el nivel de complejidad, lo que destaca en su práctica docente es que tienen estrategias adecuadas para enseñar cada uno de los temas que consideran relevantes. Tienen la capacidad de poner ejemplos, hacer analogías, dar argumentos, hacer participar a los estudiantes y propiciar aprendizajes especializados. También es cierto que algunos son más didácticos que otros. En la asignatura de Ernesto, por ejemplo, los estudiantes se sentían confundidos y el curso les resultó un reto, a pesar de lo cual percibieron que estaban aprendiendo, según comentaron; con Diana y con Carolina los estudiantes asumían lo complejo de la asignatura, sabían que eran temas complicados, pero el aprendizaje les resultó más amable, por la dosificación y organización de los temas.

Ana y Fernanda también dan ejemplos y explicaciones, ayudan y orientan a los estudiantes con estrategias didácticas específicas para cada tema; no obstante, en el aula se centran más en sus conocimientos disciplinares, lo que Shulman (2013) denomina conocimiento de contenido y Carlsen (1999) conocimiento de la asignatura. Esto quiere decir que parecen ser menos didácticas. Dan prioridad a lo que saben de su materia, a lo que es legítimo en su disciplina, y a lo que consideran que deben saber y aprender los estudiantes, más que en cómo enseñarlos y cómo garantizar que ellos están aprendiendo. Por ejemplo, Ana complejiza la disciplina y promueve una alta especialización, siendo que los estudiantes no tienen el andamiaje necesario para comprender los temas a ese nivel; ella tampoco provee de esos recursos necesarios, pues asume que ya deben poseerlos los estudiantes.

Por último, Berenice privilegia dos tipos de conocimientos distintos: el pedagógico general y el del contexto. Ella se define a sí misma como profesora de español, tiene amplio dominio sobre cómo administrar y organizar una clase, y también sobre los temas que imparte. Su prioridad es que los estudiantes aprendan mucho y esto llega a implicar un sacrificio en cuanto a la profundidad con la que se abordan los temas, pues se simplifican o se ven desde una perspectiva normativa, estática y aislada de otras especializaciones disciplinares. Se centra, entonces, en los conocimientos pedagógicos generales. La razón por la que esto ocurre se puede entender desde dos perspectivas. Por un lado, ella no tiene una identidad disciplinar y por eso no es posible que se centre en la enseñanza y problematización de una disciplina, más bien se ocupa de "transmitir" los conocimientos que tiene sobre la estructura del español. Por otro lado, ella privilegia también el conocimiento del contexto y eso determina sus alcances. Esto quiere

decir que toma en cuenta el currículo del programa que cursan sus estudiantes y, como sabe que ellos tienen asignaturas en las que abordarán temas de Lingüística y de Pragmática, es posible justificar la omisión de ciertos temas o enfoques en su propia materia. Asimismo, sabe que la meta de sus estudiantes es ser profesores, así que les enseña lo que considera que necesitarán para desempeñarse como tales, sobre todo tomando en cuenta que ella misma es una maestra de español a nivel secundaria.

El hecho de que, al impartir sus clases, los profesores privilegien un tipo de conocimiento no significa que no posean los otros, y tampoco hace que su desempeño sea mejor o peor que el de sus colegas. Analizar las prácticas docentes, más que ser un juicio, busca identificar aspectos sobre los que podrían aprender unos de otros. Esto se ve de manera muy clara en licenciatura, donde cada profesora privilegia un tipo de conocimiento distinto. Si se lograra hacer trabajo colegiado en ese contexto podrían aprender entre sí y, entonces, lograr profundizar tanto en la disciplina como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Es posible llevar a las aulas las prácticas de la Lingüística para fomentar alfabetización académica y disciplinar?

En este punto me interesa plantear dos situaciones distintas que resultan ser problemáticas, una vinculada con la alfabetización académica y otra con la alfabetización disciplinar, en ambos casos, en relación con la Lingüística.

Para el primer caso hay que recordar que, de acuerdo con Carlino (2014), todos los docentes de todas las asignaturas deberían ser también docentes de lengua, ya que aprender las prácticas de lectura y escritura propias de una disciplina conlleva al aprendizaje de la disciplina misma, como han señalado diversos autores (Fang, 2012; Heller y Greenleaf, 2007; Shanahan y Shanahan, 2012). Ahora bien, en los programas académicos preuniversitarios se ofrecen asignaturas que incluyen temas específicamente sobre lengua, ¿qué especialista debería impartir estas materias? Si consideramos que la Lingüística es la disciplina que tiene al lenguaje y a la lengua como su objeto de estudio específico y formal, como afirma Collado (1986), podría esperarse que sea el lingüista quien tenga el perfil idóneo. ¿Es esta la opinión de los especialistas? Discutiré esta situación, relacionada con la alfabetización académica, y también con la alfabetización básica, en la primera sección de este apartado.

La segunda situación problemática la planteé desde el primer capítulo y la retomo en este punto. Ford y Fordman (2006) sostienen que para enseñar literacidad disciplinar es necesario fomentar que los estudiantes participen en prácticas propias de los especialistas de cada disciplina. Moje (2008a) señala que el problema es identificar cuáles son las prácticas esenciales de la disciplina que se deben ser llevadas a las aulas. Siendo la Lingüística una disciplina tan compleja como he expuesto tanto en el marco teórico, a partir de la investigación documental, como en el primer apartado de este capítulo, a partir de los datos empíricos, ¿podemos hablar de prácticas esenciales? Y si es así, ¿es posible llevarlas a las aulas para formar especialistas?, ¿es posible promoverlas en contextos en los que no se forman lingüistas, sino que la Lingüística es apenas un eje de la formación?, ¿pueden promoverse las mismas prácticas en licenciatura y en posgrado? Responderé estas preguntas en la segunda sección de este apartado.

"Como que pensamos que esa es una chamba muy de los profesores de escuela": ¿Quién debería enseñar a leer y a escribir? Los profesores señalan que ellos desarrollaron sus propias estrategias para leer y escribir en la disciplina, porque no les enseñaron o porque lo que les enseñaron no les fue útil o suficiente. Los estudiantes, en general, comentan que han recibido poca instrucción y poca retroalimentación; además, que se da por hecho que "ya saben". Aunado a lo que señalaron los participantes, cuando realicé el trabajo de campo me percaté de varias cuestiones relacionadas con la lectura y la escritura que llamaron mi atención. Primero, en licenciatura las profesoras solicitaban pocas o ninguna lectura, y pocos o ningún trabajo que requiriera que los estudiantes redactaran textos académicos, y cuando lo hacían, había poca instrucción explícita. En posgrado leían y escribían más, sobre todo en la Maestría y el Doctorado en Lingüística, aunque la instrucción no era explícita en todos los casos (en la tabla 50 hago una síntesis numérica de los textos que se asignaron en cada una de las asignaturas que observé, tanto lectura como escritura). En segundo lugar, los especialistas de los posgrados en Lingüística que investigan temas relacionados con la escritura académica no se centran en el análisis y producción de textos, sino que describen fenómenos concretos, por ejemplo, el uso de un marcador discursivo específico; en cambio, los investigadores de la Facultad de Psicología, que trabajan en la Maestría en Aprendizaje, sí estudian temas

vinculados con la didáctica de la lectura y la escritura, sobre todo en edad escolar. Por último, aunque tanto en licenciatura como en posgrado se llevan a cabo estrategias que promueven la búsqueda de información, la lectura y la escritura, es poca la instrucción explícita que se da en los cursos disciplinares para realizar estas actividades. Considerando todos estos factores, pareciera que la formación explícita sobre lectura y escritura es un tema aún pendiente.

Tabla 50

Relación de las actividades de lectura y escritura solicitadas en cada asignatura que formó parte de este estudio

Programa académico	Asignatura	Actividades solicitadas durante el periodo de observación			
		Cantidad de lecturas	Cantidad de páginas	Productos derivados de la lectura	Textos académicos
Licenciatura en Docencia	Lingüística	2 ocasiones	11 y 69	1 cuestionario	1 ensayo
	Gramática	0	0	-	-
Licenciatura en Lengua y Literatura	Morfosintaxis	1 ocasión	14	1 resumen	-
Maestría Aprendizaje	Desarrollo lingüístico	0	0	-	1 tabla (apoyo de presentación)
Maestría Lingüística	Sintaxis	Todas las semanas, entre 1 y 3 capítulos	47.5 aprox. cada asignación	-	1 examen (requería buscar información)
	Adquisición del lenguaje[1]	1 ocasión	?	1 exposición	1 artículo
Doctorado Lingüística	Sociolingüística	La mayoría de las semanas, entre 1 y 6 capítulos o artículos	100 aprox. cada asignación	Preguntas críticas cada semana	1 artículo 1 *handout*

Nota: Elaborado con base en las observaciones realizadas en cada asignatura que formó parte de este estudio.
[1] Recordemos que observé este curso de manera parcial. Aquí refiero únicamente una actividad concreta, en la que cada estudiante debía seleccionar, leer y exponer un artículo académico.

Ante estas situaciones me interesé por preguntar a los especialistas y a los estudiantes de posgrado quién consideraban que debía enseñar a leer y a escribir. La pregunta que hice en este sentido, tanto en las entrevistas grupales con estudiantes, como en las individuales con los profesores, era abierta y muy general, y como respuesta recibí perspectivas particulares. Las profesoras con las que hablé de este tema me respondieron principalmente con cuestiones relacionadas con la enseñanza de la lengua, literacidad básica, la adquisición y el desarrollo del lenguaje, sobre todo en educación básica; mientras que los estudiantes de la Maestría en Lingüística se centraron sobre todo en cuestiones de alfabetización académica, enfocada a los estudiantes del nivel medio superior a los que les habían dado clases.

La cuestión de qué se debe enseñar y quién debe hacerlo resultó ser problemática, porque los propios especialistas no coinciden. Por ejemplo, en un tema de literacidad básica, difieren en cuanto a si se deben enseñar cuestiones gramaticales de memoria, aspecto que promueve Berenice, o si se debe procurar la comprensión de los aspectos gramaticales para que el estudiante use esas nociones al escribir, lo que sostiene Diana. Esta cuestión es relevante porque la perspectiva de cada profesora determina no solo su práctica docente, sino también la manera en la que instruyen a los estudiantes inscritos en programas académicos especializados en la formación de profesores de lengua. Revisemos con más detalle la opinión de cada profesora.

Berenice, quien se considera a sí misma una "maestra de español", abordó con sus estudiantes de Gramática, en licenciatura, el tema de la conjugación verbal. Repasaron lo visto el semestre anterior y, como los estudiantes no lo recordaban muy bien, hicieron varios ejercicios y después un examen. Cuando Berenice devolvió los exámenes calificados comentó que no les había ido bien y que harían otro examen sobre el mismo tema. La razón es que era muy importante que ellos, como futuros maestros de español, aprendieran este tema "de memoria":

- Berenice: Miren muchachos […], el tema de la conjugación me parece que es esencial para ustedes. No pueden no saber conjugar. Un maestro de español no puede…
- Grupo: (Varios estudiantes a la vez, hablan como si recitaran) No saber conjugar.
- Berenice: Un maestro de español, ¡tiene!, que saber conjugar […]. Al derecho y al revés, verbos regulares e irregulares, transitivos e intransitivos, copulativos y recíprocos […]. Todo tipo de verbos. Entonces […], se los tienen que aprender. A

> ver cómo le hacen, como loros, periquitos, repitiendo, repitiendo, repitiendo. No sé qué técnicas utilicen para estudiarlos, pero lo tienen que hacer (clase de Gramática, 10/09/2014, min. 1:24:52).

Berenice sabe conjugar de memoria, espera que sus estudiantes de licenciatura lo aprendan así y que lo enseñen cuando sean profesores. En cambio, Diana, la coordinadora de la maestría en Aprendizaje, que además es doctora en Lingüística, cuestiona el papel de la memorización en el proceso formativo de los niños y, en cuanto a los estudiantes de posgrado, le interesa más que tengan consciencia sobre la lengua:

> ¿De qué te sirve aprender qué es un verbo de memoria? De nada, pero si tú sabes lo que es un verbo, le puedes enseñar al niño. No que se lo aprenda de memoria, sino que utilice el término del verbo. Por ejemplo, el verbo es central […] para la puntuación. No puedo poner un punto si no hay un verbo conjugado, por ejemplo, entonces tienes que enseñarle al niño a ver: "pero ahí no hay verbo". Para eso sirve la Gramática (Diana, ent. 1, t. 61).

Otra cuestión en la que no hay coincidencia entre profesoras, esta vez entre Ana y Carolina y de nuevo vinculada con la literacidad básica, es la referente al aprendizaje de la ortografía. Carolina, la profesora de Morfosintaxis en la Lic. en Lengua y Literatura, asegura que esto se logra con la lectura: "nunca van a aprender ortografía, van a adquirirla a partir de memoria visual". Ana, quien imparte el curso de Lingüística en la Lic. en Docencia, tiene una opinión opuesta con relación a la ortografía y, además, cuestiona la relevancia que se otorga en el sistema educativo al desarrollo de habilidades mecánicas, en lugar de prestar atención al trabajo intelectual que demandan la lectura y la escritura:

> En general, yo no creo que la gente mejore su ortografía leyendo. No creo tampoco que leer rápido sea una estrategia eficaz. Se han confundido gravemente los dos componentes fundamentales de la lectoescritura y un componente mecánico de decodificación, el estímulo visual y el procesamiento de ese estimulo visual o la presión contra la pluma para el trazado. Y eso es un error histórico en educación en México. Si ya hiciste tus e gusanitos y tus pastitos, y ya escribiste tu nombre, ya sabes escribir, y de ahí haces un salto cuántico a escribir ensayos en la universidad. Pero nunca nadie te enseñó cómo argumentar, cómo racionar, cómo ir desarrollando progresivamente un tema, que eso, por

> ejemplo, pues parte del saber escribir, y en la lectura igual. Si lees en voz alta de manera inmaculada y sin equivocaciones, ya sabes leer (Ana, ent. 1, t. 72).

Conocer la conjugación de los verbos para aplicarlos correctamente en un escrito; tener buena ortografía y caligrafía, leer de manera clara y a una velocidad adecuada, son cuestiones relativas a lo que para Shanahan y Shanahan (2008) es la literacidad básica, y deberían enseñarse, precisamente, en la educación básica, aunque opina Ana que, más bien, "aprendemos a leer y escribir a pesar de la escuela". Estas cuestiones básicas son en las que principalmente pensaron las participantes al hablar de lectura y escritura, y entre ellas no hubo coincidencias con respecto a quién y qué enseñar.

En lo que sí encontré coincidencias, al menos entre Carolina y Fernanda, fue en criticar el papel de los profesores que deben enseñar estos temas en la universidad. Carolina afirma que en otras instituciones les asignan las clases de español o de comunicación (alfabetización académica [Carlino, 2013]) a personas que no saben de esas materias. Fernanda, la profesora de Adquisición del lenguaje en la Maestría en Lingüística, también cuestiona la formación y experiencia de los profesores que trabajan en educación superior, ellos deberían saber escribir (literacidad disciplinar [Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2015; Fang, 2012; Heller y Greenleaf, 2007; Shanahan y Shanahan, 2008]), solicitar trabajos a sus estudiantes y retroalimentarlos (alfabetización académica y disciplinar):

> Muchos de los maestros no saben escribir, nunca han escrito un artículo, y pues ahí es el [problema]. ¿Por dónde empezamos? Porque cómo van a aprender eso en la licenciatura si sus maestros no escriben. Pero siento que es algo que podría empezar ahí, desde pedirles trabajos en la licenciatura, que el maestro se tomara el tiempo de corregir, que el alumno leyera. Porque yo hago eso en licenciatura y me doy cuenta que nadie lee mis comentarios, entonces ¿a qué dedico tanto tiempo? (Fernanda, ent. 1. T. 80).

Lo que señala Fernanda refleja que el problema es doble: los profesores no retroalimentan y, si lo hacen, los estudiantes no leen esos comentarios. Para exponer una situación un tanto similar, retomo lo que señaló Gabriela, que expuse previamente, sobre el uso que los estudiantes hacen de los *handouts* que ella les entrega en clase: "les digo: 'pero el *handout* es para algo, no es para que envuelvan aguacates, o sea, úsenlo, estúdienlo". Como podemos ver, los estudiantes no están usando los textos de manera formativa y se da el caso de que los profesores no los formen.

Entonces, que el profesor tenga conocimientos es relevante, algo en lo que coincide Ilse, la coordinadora del Doctorado en Lingüística: "tiene que también saber enseñarlo […], sí necesita también ser buen profesor". No obstante, es especialmente relevante que, además de la cuestión de los conocimientos disciplinares y del saber cómo promover aprendizajes en los estudiantes (conocimiento de contenido y conocimiento pedagógico de contenido [Shulman, 2013]), Ilse hace notar un factor adicional que afecta el proceso formativo: las características del contexto (conocimiento del contexto [Grossman y Stodolsky, 1994]), tanto a nivel institucional como disciplinar.

En cuanto al contexto institucional, Ilse precisa que, en la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, ninguno de los investigadores podría ofrecer un curso especializado en redacción académica. Ella no hace esta afirmación porque considere que los investigadores no tienen los conocimientos o las habilidades necesarias, sino porque existe cierta desvaloración ante la figura de quien da cursos de este tipo: quien enseñe a leer y a escribir debe ser un profesor y no un investigador, aunque el investigador también esté frente a grupo, pero son categorías distintas.

> Un caso así, urgente, que sufrimos ahora muchos investigadores que nos están pidiendo que publiquemos en inglés […]. Necesitamos quién nos enseñe a escribir en esas nuevas modalidades, y claro que quienes están aprendiendo, quiénes están analizando y se están dando cuenta de ello, pues ya no tienen tiempo para después enseñarlo. Y hay muy pocos especialistas que lo estén lo estén aterrizando […]. Y yo veía eso y decía, bueno, a ver, ¿quiénes de aquí están escribiendo o tienen un buen nivel de escritura en inglés? Este, [Fernanda]. Pero pues [Fernanda] no se va a dedicar a dar esos cursos. Y lo mismo pasa en español. Estamos viendo estos fenómenos y estamos luchando. Cómo incorporarlos en la producción real de textos escritos, de conferencias y todo, pero estos especialistas no se van a dedicar a dar esas clases. Necesita cómo llegar a la formación de los que podrían dedicarse a eso. Creo que son los docentes. Sigue siendo un gran dilema para mí (Ilse, ent. 1, t. 80).

Ilse añade que institucionalmente tampoco le conviene diseñar y ofrecer un curso de redacción, porque "los sistemas de estímulos de investigadores no lo reconocen". Además, aunque sus estudiantes de licenciatura le "agradecen mucho" que dedique tiempo de clase

para formarlos en cuestiones de redacción académica, esto llega a afectarle por cuestiones institucionales:

> A la hora de presentar en estímulos a la docencia me piden instrumentos de evaluación y yo les digo: "pues saben qué, no hago exámenes, trabajo con ellos un proyecto, 20 borradores, aquí están mis borradores". Pero eso no lo puedo meter como instrumentos de evaluación […]. Quizá debería lanzarme, a ver, ¿por qué no armo un curso con mis colegas y les digo, y trabajamos esta parte. Pero como soy de tiempo completo yo no puedo dar cursos así, porque esos no me los pueden pagar aparte, tendría que ser como voluntario, pero abriendo un espacio. Entonces sí creo que a las instituciones les ha faltado reconocer esa carencia, perfilarla, darle su lugar y que haya profesionales que digan: "¡ah!, pues yo le entro al toro, yo me meto a eso y lo aterrizo, lo trabajo". Asumen que ya los chicos ya saben leer y escribir cuando entran a la universidad y […] no es cierto (Ilse, ent. 1, t. 92).

Con relación a lo desfavorable que es el contexto disciplinar para la formación en cuanto a la lectura y la escritura, Ilse afirma que esa "es un área muy descuidada por los lingüistas, en general", pues, aunque es un tema que les interesa, no han dado "el salto más importante, que es llevarlo a esos ámbitos de enseñanza". Diana coincide en esta perspectiva y lo ilustra de la siguiente manera: "Ellos trabajan adquisición del lenguaje, por ejemplo, dicen: 'esto está pasando'. Pero no trabajan nada aplicado a la educación".

Los estudiantes de la Maestría en Lingüística no se ponen de acuerdo con relación a si un lingüista podría o no enseñar redacción académica. Argumentan que ese no es quehacer de un lingüista porque ellos se especializan en aspectos descriptivos de la lengua oral, no en lo prescriptivo de la lengua escrita, por lo que no pueden establecer normas ni juzgar "cuál es la mejor habla y cuál es la peor". En un contraargumento un estudiante señaló lo siguiente:

> Una cosa es hablar y otra cosa escribir y cuáles son tus objetivos cuando vas a escribir […]. El texto tiene que ser suficiente para comunicar, y un lingüista sí te puede decir lo necesario en un texto para que sea comunicativo y cumpla con las normas […]. No es enseñarle cohesión, pero sí enseñarle a lograr esa cohesión (ent. estudiantes Maestría en Lingüística, t. 276).

Diana, la profesora de la asignatura de Desarrollo Lingüístico y coordinadora de la Maestría en Aprendizaje, es la única de las participantes que, siendo maestra y doctora en

Lingüística, docente a nivel posgrado e investigadora miembro del SNI, es además profesora de español en secundaria. Ella reconoce que no es habitual que una doctora en Lingüística trabaje con chicos de secundaria, pero señala que sí es posible que los niños tengan logros importantes, a pesar de que los profesores de secundaria generalmente tienen un perfil distinto al de ella.

> Cuando yo, te digo que llevo trabajando años con chicos de secundaria, llevo a los congresos las cosas que hacen mis alumnos y la gente dice: "¡esto no es posible!, o sea, no es posible que un niño razone así". ¡Claro que sí! Pero yo sé que es un caso excepcional que una doctora de Lingüística les dé clases a unos chicos de secundaria. Y que te puedan decir cosas como: "bueno, a mí eso me hace pensar que la etimología de la palabra tal me lleva a tal, y, por lo tanto, si uno de los dos significados… el afijo y el sufijo… me doy cuenta que un coleóptero tiene que ser algo que…" […]. Lo interesante es que sí se puede […], cualquier niño lo puede lograr, y aunque no todos tengan un doctorado en Lingüística, no importa, si inciden y hacen cosas padrísimas (Diana, ent. 1, t. 75).

De nueva cuenta, no hay coincidencias ante la pregunta de quién debería enseñar a leer y a escribir. Un estudiante de la Maestría en Lingüística comentó que, más que pensar en una profesión específica, habría que pensar en "una persona que adquiere la habilidad de enseñar o de ser bueno en ese campo"; otro sumó que quien enseñe estas habilidades y conocimientos debe ser alguien que "escriba constantemente y que sepa escribir bien y que sepa mostrar cómo plasmar las ideas a otras personas". Para Ilse, el no reconocer a un profesional que se especialice en este campo puede ser un problema del sistema:

> No sé si tiene que ver también con un sistema, que no le ha reconocido a ese profesional su importancia y entonces lo descuidamos. No nos damos la oportunidad de ver cómo llenar ese hueco […]. Como que pensamos que esa es una chamba muy de los profesores de escuela, y yo creo que por ahí va. También no se le ha dado su lugar, y entonces tampoco en las universidades, por ejemplo, se han preocupado por abrir esos perfiles o vislumbrar esos perfiles y decir: "mira, requerimos alguien que venga y que trabaje para para esto" (Ilse, ent. 1. T. 86).

Después de todas estas opiniones, persiste la duda: ¿qué especialista debería ser el encargado de enseñar lectura y escritura académica? Los participantes nos dicen que esta es

una responsabilidad de la educación básica y que, por cierto, ahí no lo están haciendo muy bien. En el caso de la educación media y media superior no queda claro qué profesión deben tener, idealmente, los profesores de las asignaturas de lengua. Según los participantes, no es el lingüista, aunque él sea el especialista en lengua, sino que son los "profesores" los encargados de la alfabetización académica en esos niveles. En el caso de los cursos disciplinares, la capacidad de los profesores para participar en prácticas de literacidad disciplinar es cuestionada (ni qué decir de su capacidad para promover la participación de sus estudiantes en prácticas en las que, estereotipicamente, ellos tampoco participan): "puedes tener investigadores que escriban espantosamente mal, pero tengan descubrimientos asombrosos", como señaló un estudiante de la Maestría en Lingüística, o como vimos previamente que señaló Fernanda: "Muchos de los maestros [universitarios] no saben escribir".

El que los profesores tengan los conocimientos y promuevan la participación continua de sus estudiantes en prácticas de lectura y escritura, justamente lo que proponen Ford y Fordman (2006), puede ayudar para que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades con relación en estas prácticas. Otra cuestión necesaria es tomar consciencia de que los profesores de todas las asignaturas pueden, y deberían ser, profesores de lengua, como afirma Carlino (2014), sin importar si son profesores-investigadores o únicamente docentes. Considerando esto, puedo decir que las nociones de conocimiento de contenido y conocimiento pedagógico de contenido, que propone Shulman (2013), bien podrían incluir conocimientos y habilidades en relación con la literacidad y la alfabetización académica y disciplinar, pues conocer la forma en la que se produce, distribuye y usa el conocimiento en una disciplina es parte de lo que implica ser experto en esa disciplina en particular (Bazerman, 1988; Shanahan y Shanahan, 2012), y poder enseñarlo es parte de lo que implica enseñar la disciplina y es parte del contenido mismo de la disciplina (Carney y Indrisano, 2013). Tener conocimientos es importante, y sin duda es el primer factor que se debe tener en cuenta al pensar en resolver la falta de formación explícita en cuanto a la lectura y la escritura.

Identificar y llevar a las aulas las prácticas de literacidad disciplinar de la Lingüística: "Eso es lo que puede hacer la diferencia entre un buen lingüista y mal lingüista". Shanahan y Shanahan (2008) encontraron que las prácticas de lectura de comprensión de diferentes disciplinas tienen similitudes, pero también diferencias en función

de las características y necesidades de cada disciplina: el matemático tiende a la lectura atenta y la relectura, el químico transforma la información gráfica a texto y viceversa, y el historiador examina la autoría de la fuente. Si esta pequeña gama de disciplinas, diversas en cuanto a su organización del conocimiento (vertical y horizontal, según Bernstein [1999]) y el tipo de ciencias que son (formal y factual, de acuerdo con Bunge [2004]), tienen prácticas muy concretas que las caracterizan y que pueden llevarse a las aulas, uno podría esperar que una disciplina como la Lingüística tuviera también prácticas esenciales que la distingan; no obstante, esto no ocurre exactamente así.

En Lingüística sí hay prácticas de lectura y de escritura que son comunes, como pudimos ver con la descripción de las prácticas de literacidad disciplinar de los especialistas, en sus roles de investigadores y de docentes. Los aspectos en los que coinciden los participantes son muy generales: todos leen textos especializados, subrayan y toman notas, consultan información para elaborar textos académicos y material para sus clases. No obstante, sus prácticas más específicas difieren notablemente.

En este contexto resurge la pregunta inicial: ¿Qué es Lingüística? Darle respuesta resultó ser complicado porque no hay una Lingüística, sino que son un conjunto de especializaciones disciplinares que se engloban en esa denominación amplia, y cada una de esas especializaciones tiene sus propias prácticas esenciales. Estas prácticas, a su vez, pueden diferir al interior de una misma especialización disciplinar, según la corriente, escuela, enfoque o teoría que se siga. Para dar un ejemplo de esto puedo hablar de dos formas de hacer investigación en Sociolingüística: recolectar datos realizando entrevistas sociolingüísticas o trabajar con corpus. El investigador que opte por trabajar con cada uno de estos métodos deberá leer y producir textos diferentes como parte de su proceso para generar conocimientos en esta especialización disciplinar (transcribir las entrevistas y redactar descripciones contra seleccionar información en con un motor de búsqueda y generar tablas con datos estadísticos), y esas prácticas específicas y altamente especializadas, precisamente las que son de literacidad disciplinar (Shanahan y Shanahan, 2008), son numerosas y diversas en Lingüística.

Considerando estos factores, no es posible generalizar y hablar de prácticas de literacidad específicas que sean esenciales para todas las especializaciones disciplinares de la Lingüística. Lo que sí es posible es señalar prácticas más generales que son especialmente relevantes para adquirir conocimientos y para ser un especialista capaz de producir nuevo

conocimiento. Para determinar cuáles son esas prácticas, partiré de lo que los profesores señalaron al respecto, pues como parte de las entrevistas a algunos de ellos les pregunté si había prácticas esenciales en la disciplina. Enseguida señalaré qué obtuve como respuesta.

Carolina, la profesora de Morfosintaxis, de la Lic. en Lengua y Literatura, no tiene tanta experiencia en investigación, así que habla desde su "constructo". Señala qué tipo de fuentes consultan para obtener datos quienes realizan investigación en Morfosintaxis o en Gramática y, también, qué hacen después con el análisis realizado:

> Comúnmente reunir textos. Casi no, en mi constructo, no van y toman corpus oral […]. Que yo sepa, recaudan información de textos de periódicos, de revistas, de literatura […] o también análisis de corpus, que es lo mismo: reunir, transcribirlo y pasarlo por un programa de búsqueda […]. [Lo que hacen después es] analizarlo, publicar hallazgos […] o contribuir a libros, revistas, coloquios, lo que sea (Carolina, ent. 2, t. 30).

Ana, la profesora de Lingüística de la Lic. en Docencia, comentó que el lingüista debe "marginalizar su lado social para poder observar objetivamente y dar cuenta objetiva de lo que está pasando frente a ti". Este hecho constituye lo que William Labov denominó la paradoja del observador, según comentó Ana, y posibilita la obtención de datos que permitan entender lo que ocurre y también "transitar en diferentes dominios". Una vez reunidos los datos, el lingüista, de cualquier especialización, "busca patrones, busca regularidades, para poder generar teoría".

Gabriela, quien imparte el curso de Sociolingüística en el Doctorado en Lingüística, opina que lo que tienen en común todos los lingüistas es el hecho de que hacen investigación, aunque los métodos sean diferentes.

> Todos hacemos investigación y todos partimos de la premisa de que hay una pregunta de investigación, que hay hipótesis, que hay forma de probar las hipótesis, hay una metodología, hay un resultado y un análisis del resultado. Pero la forma, las metodologías, pues son […] muy distintas (Gabriela, ent. 2, t. 22).

Gabriela añadió que el producto de estos trabajos de investigación es principalmente el artículo académico, "aunque la forma de un artículo académico es bastante diferente" según las diferentes especializaciones disciplinares. Ernesto, el profesor de Sintaxis de la Maestría en Lingüística, coincide en que las características de los textos y de las investigaciones que se hacen en cada especialización disciplinar son diferentes:

> por ejemplo, los de adquisición del lenguaje. Sufro cada vez que escribo artículos con […] otras personas, por la retórica. Es una retórica totalmente distinta. Es cierto que para cada especialidad… Lo que hace Gabriela, que es más bien variación lingüística, está manejando rápidamente variables y estas cosas. Cuando trabajan Sintaxis o Semántica conmigo es otra estructura también (Ernesto, ent. 2, t. 50).

Ernesto también coincidió con Gabriela en la importancia de la investigación para la disciplina. Comentó que los lingüistas deben poder identificar un problema, lo cual "es la cosa más difícil, es endemoniado identificar cuál es la bronca, dónde está el problema, y luego cómo venderlo para que sea entendido como problema".

Adicionalmente, Ernesto mencionó otra práctica esencial para la Lingüística: la necesidad de que todo lingüista haga descripción de lenguas, y no únicamente de su lengua, sino también de otras, para poder identificar más fenómenos.

> Todo lingüista en su formación necesita hacer descripción de lengua, y en el mejor de los casos que no sea su propia lengua. Eso es fundamental. Los que solo analizan su lengua no ven nada, están metidos en el mismo ajo y no tienen idea de qué otras cosas pueden suceder. Entonces es muy, muy importante, que tengan experiencia con alguna otra lengua […]. Si te enseñan gramática de tu lengua te dan una receta, te dicen: "esto es así". Bueno, eso es lo que está mal, porque no hay un procesamiento de eso, hay una memorización. En cambio, cuando ves muchas lenguas dices: "espérate, podría analizarse así o asá", y resulta que este es mejor análisis, porque te deja ver tales cosas (Ernesto, ent. 2, t. 50).

Ilse, la coordinadora del Doctorado en Lingüística, identificó que la descripción de varias lenguas es una práctica que se promueve en los programas de licenciatura en la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ y, además, que es valorada positivamente por los estudiantes.

> Por ejemplo, acá en la licenciatura te puedo decir que los docentes de más éxito y más queridos y que les dejan mucho [a los estudiantes] son los que los obligan a analizar, que les enseñan a analizar su lengua y otras lenguas, desde inglés o empiezan a ver lenguas indígenas (Ilse, ent. 1, t. 68).

Hay una cuestión más a considerar como parte de las prácticas de la disciplina, según lo que señaló Ilse. El lingüista no debe ser prescriptivo, sino que debe analizar y describir, y estar abierto a los cambios propios de la lengua.

> No ser prescriptivo, no ser conservador. Un lingüista tiene que ser un ente que está abierto a ver cómo son, cómo los fenómenos van cambiando. Los lingüistas prescriptivos en español se mantuvieron más tiempo en vanguardia […], pero actualmente son tachados de tradicionalistas y la Lingüística más contemporánea ya no los considera, los toma como antecedentes, pero se abre más a una Lingüística más universal, más de tipologías, de contrastar (Ilse, ent. 1, t. 68)

A partir de lo señalado por los profesores puedo identificar tres prácticas generales que podrían llevar a cabo los especialistas de las diversas especializaciones disciplinares de la Lingüística para construir conocimiento y alcanzar autoridad disciplinar: (a) describir lenguas y buscar patrones y regularidades, sin ser prescriptivos, analizando para ello textos que llamaré "auténticos", es decir, no adaptados para ejercicios, sino provenientes de obras publicadas, de corpus o de discurso oral; (b) investigar, según los métodos que cada especialización disciplinar ha establecido, y (c) escribir textos académicos, o incluso llegar a redactar textos disciplinares, respetando los géneros y la retórica que avale la comunidad discursiva de cada especialización disciplinar. Con base en las prácticas que llevan a cabo los profesores señalaré una práctica de literacidad disciplinar adicional, pues es relevante y todos la practican, algunos también la promueven entre sus estudiantes, aunque ninguno ellos la hayan identificado como una práctica esencial: (d) la lectura de textos especializados.

Es posible identificar que estas cuatro prácticas están estrechamente relacionadas, pues para escribir antes hay que leer e investigar, y para investigar hay que analizar fenómenos de la lengua. Visto así, esta podría ser una gran práctica conformada por cuatro actividades; no obstante, es posible abordarlas como prácticas independientes con el propósito de fomentar la participación de los estudiantes, lo que constituiría cuatro prácticas de alfabetización disciplinar independientes. Ejemplo de ello son los análisis de oraciones que se hicieron en las clases, los cuales constituyen una práctica de alfabetización disciplinar vinculada con la práctica de literacidad disciplinar de hacer descripción de lenguas; en cambio, el proceso de elaboración de la tesis de grado de los estudiantes de posgrado

constituye una práctica de alfabetización disciplinar que está formada por las cuatro actividades: leer, investigar, analizar y escribir.

Estas cuatro prácticas sí se llevan a cabo en los posgrados de Lingüística de la UAQ. No todas en la misma asignatura, pero está claro que las cuatro son parte de la formación de los estudiantes. En cuanto a la Maestría en Aprendizaje, con los datos que logré recolectar no tengo elementos para sostener si se lleva a cabo o no la descripción de más de una lengua, pero sí que describen fenómenos lingüísticos del español y que llevan a cabo las otras prácticas que he identificado como esenciales. Específicamente en el curso de Desarrollo lingüístico realizaron una investigación, que fue aplicada y siguió los métodos propios de la especialización disciplinar vinculada con la adquisición y desarrollo del lenguaje (una subespecialización de la Psicolingüística), también leyeron un texto especializado y elaboraron una tabla como resultado de su trabajo de campo, la cual incluía aspectos teóricos y resultados de su indagación. Además, tengo evidencia de que redactaron textos académicos vinculados con la disciplina en otras asignaturas, específicamente la elaboración de reportes de proyectos didácticos, derivados de la implementación de una secuencia didáctica.

En ninguna de las tres asignaturas que observé de dos programas académicos de licenciatura se promueve plenamente que los estudiantes participen en todas las prácticas que he identificado como esenciales. En la asignatura de Gramática, de la Lic. en Docencia, se promueve el análisis lingüístico, pero de manera más tradicional y prescriptiva, de casos adaptados para encontrar cuestiones muy concretas; no hay investigación, lectura ni redacción. En el curso de Lingüística del mismo programa sí hay descripción y análisis, pero únicamente del español, aunque Ana, la profesora, sí llegó a dar ejemplos de otras lenguas. En este curso redactaron un texto académico, y aunque el tema era de Lingüística, la estructura era la de un texto académico con características generales; la investigación fue documental y la lectura se promovió solo al inicio del curso, pero sin fomentar el análisis o discusión de ella. Por último, en el curso de Morfosintaxis, de la Lic. en Lengua y Literatura, no investigaron ni escribieron, únicamente leyeron un texto y no lo comentaron, y la descripción fue de una sola lengua y con ejemplos adaptados.

Debido a que las prácticas de literacidad disciplinar identificadas como esenciales se promueven en cursos de Lingüística de los posgrados de la UAQ y no en los cursos que se ofrecen en los programas de licenciatura de la UABC, puede parecer que esta actividad de

alfabetización disciplinar depende del nivel educativo. No obstante, ya vimos que, en los programas de licenciatura de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, en los que se imparten asignaturas de Lingüística, se promueven precisamente las mismas prácticas que identifiqué como esenciales para la Lingüística y que también se promueven en los programas de posgrado. A partir de lo que comentó Ilse, y que he expuesto previamente, podemos ver que se promueve a la práctica de describir diversas lenguas. Asimismo, en el apartado anterior comenté que la misma Ilse promueve la redacción entre sus estudiantes de licenciatura, les pide hacer varias versiones de textos académicos, y ella revisa y retroalimenta los borradores. Además, tanto Gabriela como Ilse comentaron que a sus estudiantes de licenciatura también les asignan la lectura de textos especializados, aunque con una carga menor de lo que asignan en posgrado. Estas son tres de las prácticas que identifiqué como esenciales. La cuarta también es promovida, y de ello tengo dos evidencias. Por un lado, lo que relató Gabriela que hace con sus estudiantes de Sociolingüística de la licenciatura:

> Por ejemplo, el semestre pasado […] la mitad de la clase fue teórica y la otra mitad los chicos recolectaban entrevistas, o sea, aprendieron a hacer entrevistas sociolingüísticas, aprendieron a hacer transcripciones, después analizaron datos. Fue como un trabajo mucho más experimental y al final analizaron un fenómeno en una entrevista o dos […]. Ahorita que estoy dando el seminario de Sociolingüística en licenciatura […] vamos a hacer proyecto grupal, y entonces […] a cada chico se le van asignando un par de entrevistas, vamos a escoger un fenómeno para trabajar y cada uno va a trabajar, todos vamos a trabajar el mismo fenómeno, cada uno en diferentes niveles y género, y al final vamos a hacer un proyecto final y ver si podemos presentarlo en alguna conferencia o algo (Gabriela, ent. 1, t. 36).

La segunda evidencia que tengo de la participación de estudiantes de licenciatura de la UAQ en la práctica disciplinar de la investigación en Lingüística es un evento académico llevado a cabo durante mi estancia en la Facultad de Lenguas y Letras. Se denominó Linguaq y la organización se asemejó a un pequeño congreso, pero restringido a profesores y estudiantes de todos los niveles educativos de la facultad. Se lanzó una convocatoria interna y se invitó a estudiantes y profesores a mandar propuestas de participación. Llegada la fecha del evento se presentaron las ponencias y lo interesante fue que hubo estudiantes de licenciatura como ponentes, algunos presentaban trabajos individuales, otros trabajos

grupales hechos en alguna asignatura y también había participación de becarios que trabajaban con investigadores de la facultad. Al terminar sus ponencias se abría un espacio de preguntas y comentarios. Entre el público estaban los investigadores más experimentados, como Ernesto, quien hizo varios comentarios y preguntas que nutrían positivamente los trabajos de los estudiantes de licenciatura. Fue un espacio que pude percibir como bastante horizontal, en el que todos aportaban y se retroalimentaban.

En el contexto de la UAQ sí ha sido posible llevar las prácticas que identifiqué como esenciales a las aulas desde la licenciatura. En el caso de la práctica de investigación, no solo ha sido posible, sino que se considera importante, como señala Gabriela:

> Sí me parece que es muy importante que los chicos desde el principio se formen como investigadores. Por lo menos sepan qué es la investigación, porque yo creo que eso es lo que puede hacer la diferencia entre… por lo menos entre un buen lingüista y mal lingüista. Al que ha tenido experiencia en hacer trabajo de campo… digo, no te digo que la gente que trabaja y que hace lingüística de escritorio no sea válido el trabajo, pero me parece que a nivel de formación académica cualquier chico de licenciatura, en una licenciatura del tipo de la nuestra, tiene que estar expuesto a la investigación (Gabriela, ent. 1, t. 40).

A partir de esto que me señaló Gabriela, pregunté si la participación en la práctica de investigación podía llevarse a cabo en cualquier asignatura de Lingüística y en cualquier momento del programa. Ella, como respuesta, me comentó que lo hace con sus estudiantes desde el primer semestre del programa de licenciatura y también me explicó la razón por la que considera necesario que hagan investigación.

> [En cualquier asignatura de] Lingüística, sí. Evidentemente, pues sí esto es a niveles más avanzados. En primer semestre, por ejemplo, tienen… Pero a pesar de eso lo hago. Tienen una clase de Introducción a la Lingüística y, por ejemplo, hay una parte de dialectología y al final de clase trabaja cada uno con un dialecto en particular, un dialecto del español, y tienen que hacer un análisis de fonología, sintaxis. Una de dos, pueden grabar a alguien o pueden utilizar grabaciones de Internet, pero la idea es que, claro, siempre se aplique lo que vemos en clase, [que] no se quede en sus cuadernos (Gabriela, ent. 1, t. 44).

Ernesto coincidió con Gabriela en cuanto a que es conveniente hacer que los estudiantes investiguen desde que comienza la formación, también desde el principio hay que promover que describan diferentes lenguas y que profundicen en los análisis. De hecho, juzgó a los profesores que no lo hacen:

> Por huevones, por miedosos. ¡No!, de volada, luego, luego. No hay de otra. Porque si no te vas a pasar cuatro años de licenciatura repitiendo lo que diga el maestro. ¿Tú te imaginas qué flojera para todo mundo?, ¡es horrible! (Ernesto, ent. 2, t. 56).

Gabriela y Ernesto opinan desde su propia perspectiva, siendo que ellos son profesores-investigadores de tiempo completo especializados en Lingüística que sí promueven las prácticas de la disciplina entre sus estudiantes, Gabriela incluso lo hace en licenciatura. Ana y Carolina, las profesoras de licenciatura que sí tienen una identidad disciplinar vinculada con la Lingüística y que han hecho investigación en la disciplina, no promueven estas prácticas de literacidad y tienen opiniones sobre por qué no hacerlo. A Carolina le parece que es "medio ambicioso" pensar en la posibilidad de que los estudiantes de licenciatura participen en las mismas prácticas que llevan a cabo los especialistas de la disciplina. Considera, además, que no tiene caso hacerlo porque los estudiantes de la Lic. en Lengua y Literatura no van a ser lingüistas, no se van a dedicar a hacer análisis lingüístico ni hay espacios reales en los que puedan aplicar este tipo de conocimientos; de hecho, ella misma duda poder encontrar un espacio académico laboral en el que le permitan a ella hacer investigación en Lingüística, según vimos en el capítulo anterior.

- Carolina: No, yo no lo haría. Porque primero tienes que despertar conciencia en esos muchachos, tienes que, como quien dice, entrenar la mirada de los muchachos, para saber qué es interesante, qué no es interesante, o reflexionar antes de una metodología especifica.
- Entrevistadora: ¿En qué momento habría que hacerlos participar en esas prácticas?
- Carolina: Yo creo que sería en un semestre más grande, más como octavo o noveno, o bueno, no, iba a decir quizá en […] prácticas, pero ¿dónde fregados encuentras eso?, un programa donde tengan que hacer eso […]. No lo llevaría. Creo que los propósitos son diferentes. Esta gente no va a ser… Yo, o sea yo soy lingüista y no voy a hacer eso. No le veo el fin práctico, real, de que hagan eso. No van a terminar siendo especialistas, no se van a dedicar a eso. Sería quizá más práctico como

> corrección de estilo o el puro ejercicio reflexivo, el puro estado crítico. Más de eso creo que ya termina siendo ambicioso (Carolina, ent. 2, t. 40).

Esta perspectiva de Carolina contrasta con lo que señala la teoría que da sustento a este trabajo, específicamente lo que señala Moje (2008a), en el sentido de que promover la participación de los estudiantes en las prácticas de las disciplinas no es algo exclusivo de la formación de especialistas, sino que permite que los estudiantes, incluso de niveles educativos preuniversitarios, comprendan cómo se construye el conocimiento de una disciplina en particular y adquieran aprendizajes profundos.

Ana no promueve en el curso de Lingüística de la Lic. en Docencia las prácticas de los especialistas. Considera que hay una prioridad: "yo creo que, por ejemplo, en una clase como la de Lingüística, tienes que empezar creando conciencia […], los hago que reflexionen sobre su actuación lingüística". En cambio, señala que sí lo hace en otras asignaturas de la Lic. en Lengua y Literatura; por ejemplo, en Fonética y Fonología solicita a los estudiantes que hagan una transcripción fonética y ella sabe bien que "al final no van a dominar la transcripción, pero van a tomar conciencia de cómo la gente habla, de cómo coloca la voz y cómo eso refleja parte de su identidad". El hecho de que ella mencionara esta actividad es interesante, porque justamente una estudiante de la Lic. en Lengua y Literatura, quien participó en una de las entrevistas grupales, habló de esa actividad, que realizó cuando estaba inscrita en el curso que mencionó Ana. Esta es la opinión de la estudiante sobre esa actividad:

> Fonética y Fonología. A mí lo que me encantó de la materia fue la transcripción. El Alfabeto Fonético Internacional fue como que la parte que más disfruté de la materia, hacer el trabajo final también. Hacer la entrevista fue lo que me encantó y pues, como mí compañera, sí me interesaría en un futuro trabajar en algo relacionado a la Fonética y Fonología (ent. estudiantes Morfosintaxis, t. 30).

A pesar de este entusiasmo mostrado por una estudiante ante una práctica de alfabetización disciplinar y de que hay asignaturas en las que sí promueve que los estudiantes participen en prácticas de literacidad disciplinar parecidas a las de los especialistas, Ana ha optado por suspender ciertas actividades porque considera que los estudiantes no son capaces, no tienen habilidades y les provocan estrés.

> Yo decidí que ya no [promovería que expusieran los estudiantes] porque el costo académico era muy alto. Los muchachos tenían que exponer de un tema que no

> estaban entendiendo y eso les generaba mucho estrés y siempre eran calificaciones bajas. Difícilmente había buenas presentaciones. Cuando yo entré a la maestría, precisamente en Educación, restructuré la forma de impartir Lingüística y entonces cambié. Siguieron las exposiciones, pero eran diferentes: "yo te doy la teoría, pero tú haces los ejercicios". Fue divertido, pero estos grupos tenían otro nivel. Ahorita lo dejé de hacer porque… igual tienen un problema de léxico, entonces cuando empecé a ver que estaban haciendo cosas que no, realmente no eran benéficas para el aprendizaje de los del resto del grupo y que eso a mí me tomaba tiempo, porque yo tenía que invertir, tenía que sacar ejercicios se perdía mucho, mucho tiempo, eliminé las exposiciones (Ana, ent. 3, t. 76).

Podríamos afirmar que en los programas de licenciatura de la UABC que formaron parte de este estudio se desempodera a los estudiantes y se les limita el acceso a los conocimientos y las prácticas propias de la Lingüística, a diferencia, como vimos, de lo que pasa en los programas de licenciatura de la UAQ, en los que sí se promueve que los estudiantes participen en las cuatro prácticas de literacidad disciplinar identificadas como esenciales. No obstante, la situación es compleja y no conviene juzgar a la ligera, más bien es conveniente analizar las condiciones contextuales que promueven o no este tipo de prácticas didácticas. Haré esto a continuación, a partir únicamente de los elementos de los que dispongo, pues debemos recordar que los programas de licenciatura de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ no formaron parte de las observaciones que realicé.

Primero tenemos que tomar en cuenta que los programas que se ofrecen en cada universidad son distintos. En la UAQ se ofrece la Lic. en Lenguas Modernas, con especialización en diferentes lenguas, y en la UABC la Lic. en Docencia y la Lic. en Lengua y Literatura. En lo que coinciden es en que en ninguna de las dos instituciones forman lingüistas, sino que esta disciplina es únicamente un eje de su formación.

En segundo lugar, el perfil y la trayectoria de los profesores es diferente y eso determina en gran medida su práctica docente. Los profesores que observé en posgrado son especialistas en alguna especialización disciplinar de la Lingüística, leen, investigan, analizan y publican como parte de su ejercicio profesional cotidiano, valoran estas prácticas, perciben su importancia y las lleva al salón de clases, además de que son profesores de tiempo completo y todos miembros del SNI. En cambio, las profesoras de licenciatura con las que

trabajé realizan y valoran otro tipo de prácticas, tienen formación diversa y condiciones laborales diferentes: Berenice es profesora de asignatura y trabaja entre 35 y 40 horas semanales frente a grupo, distribuidas entre secundaria y licenciatura; Carolina es también profesora de asignatura, tiene ocho horas de clase y además es estudiante de doctorado de tiempo completo; por último, Ana es profesora de tiempo completo en la UABC y de asignatura en otras instituciones, es estudiante de doctorado y, además de sus clases, tiene a su cargo responsabilidades administrativas y de investigación (ver tabla 36, en el capítulo 5, para comparar los perfiles). Sería interesante analizar la práctica de los profesores de asignatura de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, para ver si se asemeja a la práctica de las profesoras de licenciatura de la UABC o si también promueven las prácticas de la disciplina como hacen los profesores-investigadores de tiempo completo de la UAQ.

En tercer lugar, tanto en la Facultad de Psicología como en la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ hay trabajo colegiado, profesores-investigadores de tiempo completo y miembros del SNI, tienen programas acreditados, los estudiantes tienen la oportunidad de colaborar como becarios con los investigadores y hacen trabajo académico. Ahí sí hay espacios para que los estudiantes practiquen los conocimientos que adquieren en las clases, algo que Carolina no encuentra en su contexto. Con respecto al a Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC, en el capítulo anterior especifiqué que en la Lic. en Docencia solo hay un profesor de tiempo completo, la coordinadora; en la Lic. en Lengua y Literatura hay más profesores de tiempo completo, pero Ana es la única especialista en Lingüística, los demás son del área de Literatura. No hay trabajo de academias en ninguno de los dos programas y, aunque sí hay investigadores, no hay ningún SNI especializado en Lingüística.

Finalmente, habría que tener más elementos para caracterizar a los estudiantes que ingresan a cada programa. De momento lo único que puedo señalar al respecto es que para ingresar a la licenciatura en Lenguas Modernas de la UAQ los aspirantes deben aprobar un propedéutico, aprobar un examen psicométrico y otro de conocimientos sobre la lengua meta, y tener una entrevista con profesores de la facultad (Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Querétaro, s. f., recuperado el 18 de agosto de 2016); en cambio, es común, según señaló Carolina, que los estudiantes ingresen a la Lic. en Lengua y Literatura porque no lograron ingresar al programa que les interesaba o con la expectativa de cambiar de

programa, y en la Lic. en Docencia había estudiantes que no lograron ingresar a otra institución educativa.

Las condiciones y los contextos son diferentes, así que probablemente el primer paso en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC sea trabajar a nivel institucional, con profesores, coordinadores y directivos, para crear consciencia sobre la relevancia de que los docentes participen en prácticas de literacidad disciplinar. En un segundo momento se podría pensar en promover las prácticas de alfabetización disciplinar y en cómo hacerlo. Esto puede ser factible en este contexto, no porque se haga en otro, sin, por ejemplo, porque tanto Berenice como Carolina expresaron su interés por promover ejercicios basados en textos no adaptados, y Ana ya fomenta la participación de los estudiantes en ciertas prácticas, solo habría que ir un poco más hacia lo disciplinar.

Por último, debo enfatizar que, según señalan Ford y Fordman (2006), la finalidad de la alfabetización disciplinar y de promover la participación de los estudiantes en prácticas de literacidad disciplinar situadas y auténticas no es que ellos aprendan esas prácticas, sino que aprendan la disciplina. Es por esto que lo ideal sería llevar a las aulas de las asignaturas de Lingüística las prácticas de literacidad disciplinar que aquí he identificado como esenciales, para después evaluar lo que Moje y Lewis (2007) han identificado como el residuo de la participación; es decir, el aprendizaje que adquirieron como resultado de su participación. Esta puede ser una nueva línea de investigación.

Capítulo 7. Conclusiones

Este capítulo constituye el cierre de este reporte de investigación, pues presento las conclusiones del estudio. Está organizado en dos apartados. En el primero doy respuesta a las preguntas de investigación, lo hago de manera puntual y sintética; en el segundo apartado menciono algunas reflexiones y hallazgos adicionales que emergieron de los datos y resultaron especialmente relevantes en este trabajo.

Respuestas a las preguntas de investigación

En este primer apartado presento las respuestas a las preguntas de investigación que orientaron este trabajo. Estas respuestas derivan de los datos recolectados y son una síntesis de los resultados presentados previamente. Es relevante presentarlas de esta manera debido a que los resultados, en el capítulo anterior, están estructurados con base en preguntas analíticas y no en las preguntas de investigación. Esas preguntas analíticas me permitieron abarcar una gran cantidad de temas y exponer mediante el relato etnográfico los elementos obtenidos con la indagación cualitativa; en cambio, esta sección es concreta y no ofrece detalles, sino una perspectiva más acotada de los resultados obtenidos.

¿Cuál es la concepción sobre la Lingüística como campo de estudio que tienen los profesores y los estudiantes de los niveles académicos estudiados? Para dar respuesta a esta pregunta es necesario partir del hecho de que la Lingüística es una disciplina compleja, sobre todo porque no hay una sola Lingüística, sino una gran cantidad de especializaciones disciplinares que difieren en cuanto a sus discursos, métodos, teorías, enfoques, formas de producir, determinar la validez y difundir el conocimiento que se genera en cada una. La complejidad de la disciplina estaba clara desde que nació este proyecto de investigación, pero sus efectos resultaron tener más impacto del anticipado, pues, aunque la Lingüística es el campo de estudio, o uno de los campos de estudio, de todos los participantes, sus concepciones difieren considerablemente según diversos factores; por ejemplo, el grado de especialidad de los programas académicos en los que están insertos, el contexto en el que se desenvuelven y su formación previa.

En el caso de los docentes, la perspectiva difiere según si son investigadores o no. Quienes han hecho investigación conciben la Lingüística como una disciplina científica con valor propio, relevante sobre todo en términos sociales y de generación de conocimiento, y caracterizada por ser compleja y abstracta. Ellos coinciden en que la Lingüística estudia el lenguaje, o más concretamente, la lengua, aunque difiere el objeto de estudio específico que le asignan, el cual varía en función de sus propios intereses, sus líneas de investigación particulares y su subdisciplina, o especialización disciplinar, en términos de Gee (2010).

Asimismo, la perspectiva que tienen los investigadores sobre la disciplina está determinada por su formación previa y su trayectoria profesional. Quienes tienen una formación más especializada y más experiencia tienden más a problematizar la disciplina y a establecer relaciones entre diferentes especializaciones disciplinares, aunque se dediquen a un área en particular. Este es el caso de Ernesto, el profesor-investigador de tiempo completo que imparte el curso de Sintaxis en la Maestría en Lingüística de la UAQ. Quienes tienen una formación y una trayectoria profesional menos especializada tienen una perspectiva más acotada de la disciplina, como pasa con Carolina, quien es profesora de asignatura, imparte el curso de Morfosintaxis en la Lic. en Lengua y Literatura de la UABC, y actualmente está estudiando un doctorado en Ciencias Sociales. Quien no es investigador tiene una perspectiva diferente, concibe la Lingüística más como una asignatura que como una disciplina, considera que es un área de conocimientos fácil y que para aprenderla básicamente se requiere aprender cierta terminología. Esto ocurre en el caso de Berenice, quien se describe a sí misma como maestra de español, es profesora de asignatura en la Lic. en Docencia de la UABC e imparte el curso de Gramática.

Otro factor que hace que difiera la perspectiva de los docentes tiene que ver con el espacio en el que se desenvuelven profesionalmente. Quienes están inmersos en un entorno en el que se forman especialistas, donde ellos mismos son generadores de conocimiento y son apreciados como expertos en su campo, ven la disciplina como aplicable (aun siendo teórica), ya que consideran que con ella es posible resolver problemas concretos o generar conocimiento sólido desde una perspectiva científica.

Las prácticas de Gabriela, la profesora del curso de Sociolingüística del Doctorado en Lingüística, sirven para ilustrar esta perspectiva, pues ella realiza trabajo de investigación y

participa activamente en la publicación de artículos, ponencias y conferencias; promueve que sus estudiantes de doctorado elaboren investigaciones y artículos; también involucra a los estudiantes de licenciatura (incluso de primer semestre) en prácticas vinculadas con la investigación de la disciplina como parte de la dinámica de sus clases, selecciona becarios que trabajan con ella en sus proyectos y promueve actividades académicas para difundir el trabajo de los estudiantes. En cambio, quienes se desenvuelven en un espacio menos especializado, donde hay pocos especialistas y donde la disciplina no es un área de especialidad, conciben la disciplina como difícil de ser ejercida, indagada o practicada, y aunque la consideran interesante, es para ellos hasta cierto punto un lujo académico, más que un área real de desempeño profesional. Esto pasa con Carolina, quién se define como lingüista, pero considera que es poco posible que ejerza profesionalmente como tal, debido a la oferta laboral de la región y a que por su perfil no podrá optar por una plaza como docente en una facultad de lengua (porque está estudiando el doctorado en Ciencias Sociales y no en Lingüística). Además, considera que los estudiantes no deberían comenzar a hacer investigación en la disciplina sino hasta que estén cursando semestres avanzados de la licenciatura y, aunque le gustaría que ellos practicaran lo que aprenden en los cursos de diversas especializaciones disciplinares de la Lingüística, no lo ve viable, porque considera que no hay espacios para que trabajen o siquiera para que hagan prácticas.

Igual que con los docentes ocurre con los estudiantes. Quienes se desenvuelven en un espacio de formación especializada, como los estudiantes de la Maestría y el Doctorado en Lingüística de la UAQ, ven la complejidad y la riqueza de la disciplina, son capaces de problematizar los temas, de pensar en problemas de investigación y de ver en dónde pueden aplicar, o no, eso que están aprendiendo, ya sea como investigadores o como docentes, pues se saben futuros especialistas en un campo disciplinar. A diferencia de ellos, los estudiantes de la UABC se están formando en varios campos disciplinares, como los estudiantes de la Lic. en Lengua y Literatura, o en un área muy específica que toca la Lingüística solo como una de sus aristas, como quienes están inscritos en la Lic. en Docencia, ven esta disciplina como una asignatura, un tema que se relaciona con sus intereses o un recurso, no ven en ella su campo de especialidad disciplinar.

¿Qué identidades construyen los estudiantes del nivel superior con su participación en las prácticas de alfabetización disciplinar que se llevan a cabo en las asignaturas de Lingüística? No hay una única identidad vinculada con los estudiantes que cursan asignaturas de alguna especialización disciplinar de Lingüística. Los estudiantes pueden construir, de manera dominante, una identidad como especialistas, investigadores, docentes o solo verse a sí mismos como estudiantes. La solidez de la identidad dominante que construyen está relacionada con lo especializado que sea su programa y con el hecho de llevar a cabo ciertas prácticas académicas, disciplinares y profesionales, además del trato que reciben, tanto de sus compañeros como de los docentes y de otros participantes de las comunidades en las que se llevan a cabo las prácticas. Todo esto hace que los estudiantes construyan cierta identidad o, en términos de Gee (2000a), que sean cierto tipo de personas.

El programa que cursan es particularmente relevante. Los estudiantes inscritos en programas cuyo perfil de egreso busca formar investigadores, como la Maestría en Lingüística de la UAQ, construyen justamente la identidad de investigadores, y si el programa busca formar docentes, los estudiantes construyen lo que diversos autores han denominado identidad profesional docente (Caballero y Bolívar, 2015; Day, 2006; Kenny et al., 2015). Entre los programas que forman docentes también hay diferencias: la Lic. en Docencia de la UABC forma docentes que puedan transmitir y enseñar conocimientos, mientras que la Maestría en Aprendizaje de la UAQ forma docentes con la capacidad de promover que sus estudiantes construyan aprendizajes.

Otras cuestiones que ocurren son, por un lado, que quienes cursan el Doctorado en Lingüística de la UAQ han tenido experiencia en el mundo laboral y, a partir de las características de los entornos en los que se han desenvuelto, conciben como lejana la posibilidad de ejercer profesionalmente como investigadores, así que se ven a sí mismos como especialistas que, aunque están formados para realizar investigación, ejercerán de manera primordial la docencia. Por otro lado, los estudiantes de la Lic. en Lengua y Literatura de la UABC tienen una falta de identidad disciplinar y profesional. Ellos conciben que tienen muchas opciones laborales y que se están formando en varias áreas de conocimiento y no en una disciplina concreta, así que pueden verse como estudiantes, futuros especialistas, investigadores, docentes, escritores, editores, muchas otras cosas o todo a la vez.

Como podemos ver, los estudiantes construyen una identidad vinculada con la disciplina con base en sus antecedentes personales, intereses, expectativas y experiencias, que son precisamente los aspectos que los motivan a interesarse en un programa académico concreto y a permanecer en él. Una vez inmersos en su proceso formativo, los docentes también son un factor importante en la construcción de estas identidades. Por ejemplo, influye la manera en la que los profesores conciben y enseñan la disciplina: si el docente tiene una visión normativa y fija de la Lingüística, y se enfoca en el conocimiento pedagógico general, según la terminología de Shulman (2013), puede ser que los estudiantes no desarrollen una identidad disciplinar; en cambio, si el docente es un experto, de acuerdo con los niveles propuestos por Dreyfus (2004), y es capaz de problematizar, construir conocimiento de la disciplina y enfatizar el conocimiento pedagógico de contenido (Shulman, 2013) al impartir sus clases, el estudiante podrá tener una identidad más enfocada en lo disciplinar.

Finalmente, en la construcción de la identidad del lingüista también interviene un factor externo: el desconocimiento del público en general sobre el quehacer y aportación de esta disciplina. Como parte del planteamiento del problema vimos que Butragueño (2014) identificaba este desconocimiento, el cual fue ratificado tanto por los estudiantes de posgrado como por la mayoría de los docentes que participaron en este estudio. Estos participantes se ven a sí mismos como lingüistas y en más de una ocasión se han visto en la necesidad de explicar qué hacen y cuál es el valor de eso, además de definir quién puede ser considerado un lingüista, pues la mayoría no tiene como formación de origen esta disciplina. En una perspectiva opuesta están los estudiantes de licenciatura, específicamente los de la Lic. en Docencia de la UABC. Ellos comenzaron sus estudios de nivel superior sin conocer siquiera la existencia de la Lingüística y, luego de su paso por los primeros semestres de la universidad, han construido la idea de que se están especializando en el estudio de la literatura y la lengua (no de la Lingüística), entendiendo esta última básicamente como conocer aspectos normativos, con especial atención en la ortografía y la Gramática. Esto refuerza el estereotipo de que el lingüista se dedica a ser censor, que identifica señala Parodi (2008c), en lugar de contribuir a la difusión del complejo objeto de estudio de esta disciplina.

¿Cuál es el tipo de conocimiento que privilegian los docentes al impartir materias de Lingüística en el nivel superior? Los profesores que participaron en este estudio poseen conocimientos de todos los tipos que señala Shulman (2013): conocimiento de contenido, conocimiento pedagógico general y conocimiento pedagógico de contenido. No obstante, no todos privilegian los mismos al impartir sus cursos de alguna especialización disciplinad de la Lingüística.

El tipo de conocimiento que se privilegia en posgrado es sobre todo el conocimiento pedagógico de contenido, mientras que en licenciatura cada docente privilegia un tipo de conocimiento diferente: Berenice, la profesora del curso de Gramática, pedagógico general y de contexto; Ana, quien imparte la asignatura de Lingüística, de contenido, y Carolina, la profesora de Morfosintaxis, el pedagógico de contenido. Lo relevante en este punto es que el tipo de conocimiento no necesariamente se relaciona con la especialidad disciplinar que se aborde en cada asignatura ni con el nivel educativo, sino con un estilo y una forma de ser docente, y con la concepción que los propios docentes tienen de la disciplina; además, estas decisiones didácticas tienen consecuencias en cuanto al aprendizaje logrado por los estudiantes y la forma en la que los estudiantes conciben la disciplina. Por ejemplo, los temas de Sintaxis y Morfosintaxis, que se vinculan con la Lingüística teórica, pueden ser abordados desde una perspectiva pedagógica general, como hace Berenice en la Lic. en Docencia, o priorizando el conocimiento pedagógico de contenido, como hacen Ernesto, en la Maestría en Lingüística, y Carolina, en la Lic. en Lengua y Literatura. En el primer caso implica simplificar los temas y abordarlos desde una perspectiva normativa y fija, con lo que se se promueve que los estudiantes aprendan muchas cosas y que las aprendan bien y de memoria; en cambio, con el segundo enfoque se complejizan los temas, se abordan de manera más abstracta y se promueven estrategias para que los estudiantes comprendan temas específicos, lo que puede llegar a causar confusión, debates y dudas, pero también más aprendizajes desde una perspectiva disciplinar. Más que considerar que privilegiar un tipo de conocimiento es mejor que otro, el reto está en pensar cómo integrar estas perspectivas para lograr que los estudiantes tengan aprendizajes más profundos.

Además de los conocimientos que la teoría señala como necesarios, a partir de los resultados de esta investigación resalta que es conveniente que los profesores que imparten asignaturas de Lingüística tengan dominio de la literacidad disciplinar de este campo y que

participen en prácticas especializadas como parte de su ejercicio profesional, algo que no ocurre con todos los docentes que participaron en este estudio. Tener dominio y ejercer la literacidad disciplinar les permitiría fomentar la participación de los estudiantes en prácticas auténticas y enriquecer así su práctica como alfabetizadores disciplinares, sobre todo porque la lectura y escritura de textos especializados es parte de lo que implica conocer la disciplina y convertirse en experto.

¿Qué recursos necesitan los estudiantes del nivel superior para participar en las prácticas disciplinares que se llevan a cabo en las asignaturas de Lingüística? Son innumerables y diversos los recursos que necesitan los estudiantes para participar en las prácticas de la disciplina, pues estos dependen del tipo de práctica que se lleva a cabo. Entre los observados hay recursos muy generales, del tipo vinculado con la literacidad académica, como tomar notas, hacer una presentación, anotar una referencia y estar familiarizados con las características de los géneros académicos; también hay otros más complejos, aunque igualmente son académicos, como editar un video y buscar información en fuentes académicas. Asimismo, observé que para ciertas prácticas se requerían recursos disciplinares más sofisticados, como analizar oraciones, leer textos especializados, hacer una entrevista para obtener muestras de discurso oral, hacer una investigación y manejar software especializado. Dada esta diversidad, no es posible identificar recursos fijos que deban ser facilitados o promovidos en todas las asignaturas. En cambio, los docentes podrían llevar a las aulas las prácticas de literacidad disciplinar de Lingüística y, si detectan que los estudiantes no poseen algún recurso necesario, enseñarlo. Por ejemplo, promover que lean textos especializados y, si no saben leerlos o no los comprenden, no eliminar la actividad, como ocurrió en el curso de Ana, sino dedicar tiempo a promover estrategias de lectura, con lo que empoderarían a los estudiantes y los dotarían de los recursos necesarios para que puedan participar de manera efectiva en prácticas disciplinares.

¿Cuáles son las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística en las que participan docentes y estudiantes del nivel superior? Hay similitudes en las prácticas de literacidad de los investigadores, aunque la forma de realizar cada actividad difiere en el caso de cada participante. Los investigadores leen, subrayan,

toman notas, regresan a la información consultada para usarla en la elaboración de textos disciplinares, elaboran esquemas y redactan. En una primera mirada puede parecer que estas son prácticas académicas, pero en realidad contribuyen a la construcción de conocimiento en la disciplina, por lo que son prácticas de literacidad disciplinar.

También son similares las prácticas de literacidad académica que llevan a cabo los participantes en su rol de docentes; por ejemplo, todos elaboran textos de diversos géneros didácticos, como el programa de curso o anotaciones en el pizarrón, en posgrado también hacen diapositivas y *handouts*. Entre las prácticas que promueven los docentes entre los estudiantes hay algunas que son generalizables a otros contextos académicos, como tomar notas o exponer; otras prácticas son especializadas, es decir, de alfabetización disciplinar, como el análisis de oraciones, la elaboración de exámenes o ejercicios, el trabajo en equipo para realizar alguna actividad o discutir un tema, y la asignación de lecturas especializadas. También hay una práctica de lo que López Bonilla (en prensa) ha nombrado como alfabetización escolar, la cual no promueve la participación en las prácticas de los especialistas de la disciplina ni que los estudiantes aprendan actividades que puedan transferir a otros contextos académicos. Me refiero al dictado, que se da únicamente en licenciatura.

Las prácticas son diversas y de distintos tipos, pero es necesario destacar que los docentes llevan a las aulas buenas prácticas de alfabetización disciplinar y eso es digno de mención, pues es posible replicarlas. Por ejemplo, lo observado en posgrado: discutir las lecturas asignadas, retroalimentar las exposiciones que realizan los estudiantes, presentar y discutir modelos de textos para que los estudiantes sepan cómo elaborar los suyos, dedicar tiempo para enseñar a usar un programa informático especializado y a usar adecuadamente motores de búsqueda y bases de datos para encontrar información especializada. De licenciatura destaco una actividad exitosa de cada asignatura: de Morfosintaxis, el hecho de usar elementos visuales para realizar el análisis de las oraciones, específicamente usar diferentes colores para clasificar los componentes de la oración y hacer los árboles en un cuaderno de dibujo; en Gramática, la forma en la que se explicaban repetidamente los temas, construyendo conocimientos con base en el andamiaje proporcionado por los temas revisados previamente y, en Lingüística, el que se discutieran y problematizaran los temas para complejizar la disciplina y comprender su aplicación en diferentes situaciones, profesionales y cotidianas. Algo que es particularmente valioso y que se dio en todas las asignaturas, tanto

de licenciatura como de posgrado, es que pusieron en práctica todos los temas que abordaron, realizando para ello ejercicios o actividades de diverso tipo. Además, en todos los cursos se promovió la participación de los estudiantes, para que preguntaran, aportaran y resolvieran los ejercicios, por ejemplo, pasando al pizarrón.

En oposición a esas buenas prácticas, también es necesario mencionar que hubo prácticas que se quedaron en lo escolar o en lo académico y no promovieron aprendizajes disciplinares profundos. Estas prácticas podrían ser repensadas, evaluar qué se puede rescatar de ellas o cómo se pueden modificar para que sean más adecuadas. Por ejemplo, el dictado que referí previamente, también el que los profesores proporcionaran toda la información de los temas que se abordan en el curso, sin que los estudiantes debieran recurrir a fuentes de información, y que el conocimiento se veía como algo acabado. Estas actividades son positivas desde el punto de vista de que los estudiantes las valoran, debido a que con ellas tienen un apunte confiable al que pueden recurrir y tienen nociones fijas sobre cada tema. Lo inadecuado es que los estudiantes no tienen acceso a los textos especializados de la disciplina. Otras actividades, que ocurrieron al menos en una asignatura y que pueden ser repensadas, son las siguientes: (1) el hecho de que los profesores no siempre ofrecen retroalimentación a los estudiantes, cuando exponen, cuando realizan ejercicios o actividades, o sobre los textos que escriben; (2) que los ejercicios sean sistemáticamente adaptados y no auténticos, para que así los estudiantes encuentren en ellos un fenómeno específico; (3) asumir que los estudiantes cuentan con los recursos de conocimiento necesarios para participar en las prácticas que se proponen, por lo que nos los proporcionan, y (4) tener una perspectiva extrema de la disciplina, ya sea sumamente compleja y abstracta, o simple y normativa.

¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre las prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística que se llevan a cabo en licenciatura y en posgrado? Hay similitudes en los diferentes niveles educativos y programas académicos, la más relevante es que en todas hay revisión conceptual de los temas y también ejercicios o actividades prácticas. También hay actividades que se dan en un nivel educativo, mas no en otro; por ejemplo, en licenciatura hay dictado, mientras que en posgrado se usan las diapositivas, hay investigación y lectura de textos especializados. Además, hay cuestiones

que se dan en los programas que buscan formar docentes del área de lengua y no ocurren en los que forman especialistas, como la identidad profesional docente que construyen sus estudiantes y las prácticas vinculadas con esta profesión, por ejemplo, hacer una presentación como si los estudiantes fueran los docentes de sus compañeros.

Las diferencias que ocurren en licenciatura y posgrado se relacionan con las prácticas de alfabetización disciplinar, académica y escolar que lleva a cabo cada docente, pero en conjunto es posible señalar que no hay una clara progresión sobre lo que se enseña, por los tipos de conocimientos que se fomentan y las actividades que se llevan a cabo. Para ilustrar las diferencias en cuanto al tipo de conocimiento que se aborda en cada contexto puedo mencionar que en posgrado los temas se problematizan más y en licenciatura se ven como algo más acabado, además de que las profesoras de licenciatura ejercen más control, jerarquía y autoridad. Con relación a las diferentes actividades realizadas destaco que en licenciatura no hay lectura de textos especializados ni investigación empírica, y se escriben menos textos académicos y disciplinares; en cambio, en posgrado, sobre todo en los programas de Lingüística, se espera que los estudiantes lleguen con la capacidad de leer e investigar. Algo interesante es que las asignaturas de licenciatura, al menos en los programas observados, no dotan a los estudiantes de estos recursos básicos que se requieren en posgrado y por esto afirmo que no hay progresión.

Hallazgos y reflexiones: a manera de cierre

Como parte de la indagación fue posible obtener información para responder las preguntas de investigación planteadas inicialmente, pero también surgieron cuestiones adicionales, las cuales presento a continuación, a manera de cierre. Primero hago una recapitulación sobre el planteamiento inicial que dio origen a este trabajo y lo sustenta teóricamente; después, presento tres temas que emergieron de los datos y resultaron relevantes: (1) la distinción de los tipos de literacidad y alfabetización que tienen lugar en el ámbito académico; (2) las características de la Lingüística como disciplina científica y sus prácticas esenciales de literacidad disciplinar, y (3) la formación de especialistas, docentes y futuros docentes.

El punto de partida. En capítulos previos señalé que la literacidad es una práctica social aprendida por el ser humano para que le sea útil en sus propósitos (Christie y Misson, 2002) y que cuando las personas leen y escriben lo hacen para cumplir propósitos sociales y culturales amplios (Zavala, 2008). También, que las habilidades de leer y escribir no son transferibles a cualquier contexto y situación, sino que hay distintos modos de leer, comprender (Carlino, 2003b) y también de escribir. El interés por conocer más sobre estas formas particulares de leer y de escribir fue lo que dio origen a esta indagación, pero sobre todo interesaba conocer un tipo particular de literacidad institucionalizada (Cassany, 2008b), la que ocurre en el ámbito académico, pues, aunque la literacidad vernácula (Barton y Hamilton, 2003) tiene un papel importante en todos los ámbitos de la vida, es innegable que la escuela es primordial como institución formadora.

En la literacidad institucionalizada los modos de leer y de escribir varían en función del dominio en el que se llevan a cabo, concretamente la disciplina en la que se está inmerso, pues cada una conlleva prácticas diversas, las cuales están controladas y pueden ser enseñadas por especialistas (Barton, 2008). Diversas investigaciones han hecho esfuerzos por caracterizar las prácticas de literacidad llevadas a cabo en distintas disciplinas, como Historia, Química o Matemáticas (Hynd et al., 2004; Shanahan et al., 2011, 2011; Shanahan y Shanahan, 2008; Wineburg, 1991); asimismo, se han interesado en la enseñanza de lenguas, ya sea primera (inglés) o segundas (Braine, 2002; Christie, 2001; Christie y Macken-Horarik, 2011; Peskin, 1998), y también por caracterizar las prácticas que se llevan a cabo en espacios formativos, ya sea por parte de los estudiantes (Carrasco Altamirano y Kent Serna, 2011; Dardón et al., 2015; Gutiérrez Sánchez et al., 2012; Mata Santel et al., 2012; Peredo Merlo, 2012) o de los especialistas (Zanotto et al., 2011). Cada vez hay más estudios de este tipo y sus resultados demuestran que enseñar literacidad disciplinar es benéfico para los aprendizajes de los estudiantes, ya sean disciplinares o de otro tipo, como el pensamiento crítico y la lectura de comprensión, además de que propician que lleguen a estar más motivados (Shanahan y Shanahan, 2014).

Para abonar a este enfoque teórico, la disciplina elegida en este trabajo fue la Lingüística, específicamente porque su objeto de estudio son el lenguaje humano y las lenguas, y estos son relevantes, tanto para la vida de las personas en general, como, en particular, para su formación académica. Esta disciplina, que es una búsqueda de

indagaciones intelectuales (Widdowson, 2003), tiene valor propio y está legitimada como autónoma y científica, es particularmente interesante porque en ella se aprende el lenguaje, con él y sobre él (Macken-Horarik, 2011). Luego, el trabajo de los especialistas permea, de otra u otra forma, en el currículo mexicano de todos los niveles educativos, en los que se enseñan de forma explícita temas vinculados con español, lengua o lenguaje. Adquirir conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas con relación al lenguaje, la lengua y su uso es importante por su un potencial epistémico (Carlino, 2003b), es decir, es un instrumento para aprender otros temas y transformar el saber.

Una forma de enseñar literacidad disciplinar es identificar aquellas prácticas que posibilitan determinar qué cuenta como conocimiento en las disciplinas y propiciar que los estudiantes participen en ellas de manera auténtica (Ford y Forman, 2006), ya sea para formar expertos o solo para propiciar aprendizajes profundos sobre la disciplina (Moje, 2008a). Como podemos ver, para lograr este tipo de formación es necesario tanto caracterizar las prácticas docentes como analizar los discursos especializados de cada comunidad disciplinar (Carlino, 2013). Esto fue precisamente lo que realicé con esta investigación, al trabajar con estudiantes y docentes para conocer sus prácticas.

Diferentes tipos de prácticas de alfabetización y literacidad llevadas a cabo en el ámbito académico. En la literatura especializada se recurre a diversos términos para hacer referencia a las nociones de lectura y escritura en el ámbito académico. Algunas veces se usan como sinónimos y en otras ocasiones se manejan como matices distintos de prácticas similares. Lo relevante en este sentido es que aún no hay consensos absolutos entre los especialistas con relación a la terminología a emplear. Ante esta falta de acuerdos, una aportación relevante de este trabajo es la identificación de distintos tipos de prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en el ámbito académico, con base tanto en una indagación teórica como con la identificación de ejemplos representativos a partir de la investigación empírica.

Primero, hago una importante distinción entre las nociones de literacidad y alfabetización. El primer término, literacidad, alude a las formas de leer, escribir y, en general, participar en la cultura escrita de un dominio específico, como afirman Castro Azuara y Sánchez Camargo (2015); mientras que por alfabetización se entiende al proceso

formativo, intencionado o no, mediante el cual se enseña la literacidad característica de cada dominio, según la definición propuesta por Carlino (2013). Así, en un espacio concreto, por ejemplo, la universidad como institución social, hay prácticas de ambos tipos: el docente, que es profesionista o investigador, participa en prácticas de literacidad propias de su ámbito de especialidad, y cuando está frente a grupo puede promover que sus estudiantes participen en las prácticas de los especialistas o enseñar a producir géneros textuales concretos de su dominio, así que en ese contexto tanto los estudiantes como el docente participan en prácticas de alfabetización.

La segunda distinción tiene que ver con tres niveles de generalización-especialización de las prácticas, tanto de literacidad como de alfabetización: las prácticas escolares, académicas y disciplinares. Enseguida explicaré brevemente cada una de estas nociones, para evidenciar sus características y diferencias, y también presentaré ejemplos representativos, obtenidos de los resultados de esta investigación.

En primer lugar, la literacidad escolar implica leer y escribir sin reflexionar sobre ello, sin interactuar con los textos y requiriendo pocas demandas cognitivas, según explica López Bonilla (en prensa). Un ejemplo de práctica de enseñanza de este tipo, es decir, de práctica de alfabetización escolar, es el dictado que se hace en los tres grupos de licenciatura observados. El hecho de que las profesoras dicten, en lugar de permitir que los estudiantes se enfrenten con los textos especializados, impide que los estudiantes participen en prácticas auténticas y que construyan el conocimiento; también propicia una forma de ver los temas como acabados y fijos, en lugar de permitirles aventurarse a problematizar. Berenice, la profesora de Gramática de la Lic. en Docencia, dicta de memoria e incluye la puntuación que debe llevar el texto; Carolina, la profesora de Morfosintaxis de la Lic. en Lengua y Literatura, dicta cada sesión varias páginas de un libro de texto, y Ana, la profesora del curso de Lingüística de la Lic. en Docencia, construye y dicta definiciones propias, además de que hace esquemas en el pizarrón para que los copien las estudiantes. Como resultado de estos dictados los estudiantes tienen apuntes muy similares o incluso idénticos, estos se convierten prácticamente en su único referente y fuente de información para hacer ejercicios y para estudiar, y propician que ellos valoren el aprendizaje memorístico por encima de la comprensión profunda.

En segundo lugar, tenemos la alfabetización académica, la cual se vincula con lo que Shanahan y Shanahan (2008) han nombrado como literacidad intermedia, pues implica prácticas comunes y más o menos generalizables a distintas situaciones académicas. A partir de las observaciones realizadas puedo identificar diversas prácticas de alfabetización académica que se llevaron a cabo como parte de las actividades de las asignaturas, por ejemplo: el resumen del capítulo de un libro, informes o reportes de lectura, edición de un video y realización de una presentación.

Las últimas nociones que referiré son la literacidad y la alfabetización disciplinar. Por un lado, de acuerdo con Fang (2012), la literacidad disciplinar se relaciona con las prácticas de los especialistas de una disciplina concreta, lo que incluye no solo leer y escribir de cierta manera, sino también tener conocimientos y la capacidad de significar, producir, comunicar y criticar sus saberes. Por sus características, las prácticas de literacidad disciplinar son altamente sofisticadas, como afirman Shanahan y Shanahan (2008), además de particulares y difícilmente transferibles a otras disciplinas, según Heller y Greenleaf (2007).

Por otro lado, la alfabetización disciplinar implica que los docentes promuevan que los estudiantes participen en prácticas propias de los especialistas, lo que se puede hacer en diferentes niveles. En el nivel más alto, se puede hacer que los estudiantes hagan exactamente lo mismo que los especialistas, como hizo Gabriela, la profesora del curso de Sociolingüística del Doctorado en Lingüística, quien solicitó a los estudiantes que hicieran una investigación empírica y que redactaran un artículo que pudiera ser publicado, esto es, un género disciplinar. En un nivel intermedio puedo mencionar prácticas que son muy similares a las de los especialistas, pero no idénticas, pues su principal función es formativa; por ejemplo, la tesis de grado que se solicita en los tres programas de posgrado observados. La elaboración de este texto, que es un género académico, permite que los estudiantes practiquen la investigación, la elaboración de textos, la presentación de resultados, entre otras actividades, pero siempre con guía y acompañamiento. Una práctica de alfabetización disciplinar de nivel menor, o más básico y formativo, puede ser que los estudiantes realicen actividades que los doten de los recursos necesarios para poder participar en prácticas cada vez más sofisticadas. A partir de los resultados de este estudio puedo mencionar un ejemplo representativo de esto: los ejercicios de análisis lingüístico. Carolina, la profesora de Morfosintaxis de la Lic. en Lengua y Literatura, y Ernesto, el profesor de Sintaxis de la Maestría en Lingüística, solicitaron repetidamente a sus

estudiantes que realizaran análisis arbóreos de oraciones o párrafos. Este tipo de actividad no es realizada por los especialistas, pero sí permite que los estudiantes aprendan la terminología especializada y también que construyan y doten de significado el conocimiento, además de que elaboran diversos textos académicos (ejercicios, exámenes, apuntes y texto en el pizarrón), por lo que es una práctica de alfabetización disciplinar.

Para finalizar es importante resaltar que los límites entre las prácticas de alfabetización escolar, académica y disciplinar no son absolutos, sino que una misma actividad puede tener distinta clasificación, dependiendo de cómo se lleve a cabo. Ilustraré esto con la actividad de buscar información para realizar una actividad específica, la cual fue realizada de formas diversas por distintas profesoras.

El primer caso que expongo es el de Berenice, la profesora del curso de Gramática de la Lic. en Docencia, quien asignó un cuestionario que los estudiantes debían resolver buscando información en fuentes especializadas, pero el tipo de preguntas requería copiar textualmente la información y no interactuar con ella. Además, si los estudiantes tenían problemas para localizar alguna respuesta, la profesora se las facilitaba. Este es un ejemplo de práctica de alfabetización escolar.

El segundo caso es el de Gabriela, la profesora de Sociolingüística del Doctorado en Lingüística. Ella solicitó a los estudiantes que localizaran artículos de revistas académicas sobre temas concretos y con características muy específicas. Dado que los estudiantes tuvieron problemas para encontrarlos, ella destinó tiempo de la clase a enseñarles cómo usar motores de búsqueda y bases de datos, con lo que ellos lograron encontrar sus artículos y, después, prepararlos para presentarlos ante el grupo en una exposición. Esta es una práctica que mezcla lo académico y lo disciplinar, pues saber usar palabras clave para hacer búsquedas, por ejemplo, se puede transferir a otras disciplinas; pero leer, comprender y exponer un artículo científico especializado de la disciplina es una práctica más específica y sofisticada.

Finalmente presento el caso de Ana, la profesora del curso de Lingüística de la Lic. en Docencia. Ella les encargó a los estudiantes que hicieran un ensayo, para lo que debían buscar información sobre temas específicos y asignados individualmente. Para garantizar que la búsqueda de información fuera efectiva, la profesora especificó la cantidad y el tipo de fuentes a las que debían recurrir (cinco fuentes digitales y cinco impresas), también les ofreció revisarlas para que ella las evaluara y les hiciera recomendaciones de fuentes concretas. Como

guía para la redacción del ensayo únicamente les indicó la extensión de cada apartado y la cantidad de citas que debían incluir. Comprender las características del ensayo como género textual, principalmente a partir de lo que se les ha enseñado en cursos previos, es un ejemplo de práctica de alfabetización académica que llevaron a cabo los estudiantes; en cambio, usar información especializada para redactar un texto académico constituye una práctica de alfabetización disciplinar, la cual fue promovida por la profesora, y el hecho de que sea la docente quien evalúa las fuentes, en lugar de que los estudiantes aprendan a hacerlo con sentido crítico, es una práctica que se acerca más a la alfabetización escolar.

Esta distinción entre los distintos tipos de literacidad es algo sobre lo que se puede seguir trabajando, para afinar las definiciones y tener más elementos para distinguir y clasificar las prácticas y las actividades que ocurren en el entorno académico.

El problema de la Lingüística. Sin duda, valdría la pena indagar la perspectiva epistemológica, ontológica y metodológica que tienen especialistas de diversas disciplinas sobre sus respectivas áreas de conocimiento. La Lingüística tiene relación con las ciencias físicas, lógicas y sociales, así como con las Humanidades (Lévi-Strauss, 2000; McGregor, 2009b), por lo que se podría comparar lo que distintos especialistas de todas estas áreas identifican sobre su objeto de estudio, los métodos y las prácticas esenciales de sus disciplinas. Con esto, la pregunta es si los especialistas de cada disciplina coinciden en sus enfoques o si difieren, como ocurre en el caso de la Lingüística. Digo esto porque en la literatura encontré que los lingüistas tienen supuestos muy diferentes sobre su propia disciplina (Parodi, 2008c), que hay muchas lingüísticas y no una sola (Rascón y Castaños-Lomnitz, 2008), y que sería conveniente desarrollar una Filosofía de la Lingüística que se ocupe de estudiar estas cuestiones (Korta, 2002).

El objeto de estudio de la Lingüística, desde la literatura, se ve como complejo. Esto se debe a que el lenguaje mismo es complejo y puede ser abordado desde muchas perspectivas (Fernández Pérez, 1999; Parodi, 2008c). Además, es una disciplina con estructura de conocimiento horizontal, por lo que tiene muchos lenguajes, modelos y escuelas vigentes simultáneamente (Macken-Horarik, 2011; Parodi, 2008c), algunos de los cuales son más rigurosos (Bernstein, 1999) y tienen más prestigio (Payrató, como se cita en Sánchez Morillas, 2014) que otros. Asimismo, la Lingüística se relaciona estrechamente con varias

disciplinas (Saussure, 2008) y es aún joven (Lara, 2001), por lo que está en constante evolución (Fernández Pérez, 2013).

Los docentes que participaron en este estudio, quienes imparten asignaturas sobre diferentes especializaciones disciplinares de la Lingüística, conciben y ejercen la disciplina de maneras distintas; por ejemplo, aunque en esencia es similar, difieren las particularidades del objeto de estudio que identifican, así como las prácticas de literacidad disciplinar que llevan a cabo como parte de su ejercicio profesional y las que enseñan en las aulas. También es diferente su concepción sobre cuán fácil o difícil es la disciplina; qué hay que enseñar y cómo; qué tienen que saber y aprender los estudiantes, y qué tipo de especialistas están formando. Estas diferencias se deben en gran medida a las actividades profesionales de los docentes y a sus trayectorias formativas; también a las particularidades de los contextos en los que cada docente se desenvuelve, pues hay circunstancias que promueven o no ciertas prácticas, por ejemplo, si es una facultad en la que hay investigación (profesores de tiempo completo, con SNI y programas en el PNPC) se hace investigación con los estudiantes.

La perspectiva de los estudiantes es igualmente diversa y también se debe al contexto en el que están siendo formados. Ellos pueden construir diversas identidades con su participación en las prácticas de alfabetización básica, académica y disciplinar en las que participan, desde verse solo como estudiantes hasta proyectarse como docentes, investigadores o especialistas. Como consecuencia de estas prácticas de alfabetización ellos tienen concepciones diversas sobre la disciplina, pueden encontrarla útil o no, difícil, interesante o una obligación, pueden verla como una opción para desempeñarse laboralmente en un futuro o no tener claro qué podrían hacer profesionalmente si se especializan en ella. También pueden no tener una noción disciplinar, es decir, pueden no concebir la Lingüística como una disciplina, sino solo verla como una asignatura desvinculada de otras, lo que ocurrió en el caso de la Lic. en Docencia de la UABC.

Como parte de los resultados destacan dos hallazgos relevantes con relación a las características de la disciplina. Primero, a partir de lo que señalaron los docentes fue posible caracterizar sus concepciones en el marco de la Teoría de Códigos de Legitimación (TCL) (Maton, 2013). Visto desde esta óptica, según todos los docentes que participaron en este estudio, la Lingüística es una disciplina en la que los conocimientos son relevantes; no obstante, hay quienes consideran que es una disciplina con código de élite y para otros su

código es de conocimiento. Esto quiere decir que hay quienes consideran que para ser un conocedor de la Lingüística es necesario tener una disposición personal y social (tener un "chip" especial, una sólida formación y conocimientos previos), y hay quienes opinan que no es necesario tener disposiciones especiales, sino solo conocimientos. Esto resultó interesante porque encontré, tanto en la teoría (Butragueño, 2014; Parodi, 2008c) como con los participantes (estudiantes y docentes), que comúnmente el público en general no sabe, o confunde, qué hace un lingüista, qué estudia, para qué sirve eso que hace o siquiera que existe. Maton (2007) encontró que música es una asignatura con código de élite, lo que implica que para ser apto para estudiarla es necesario tener habilidades, talento y conocimientos especializados, lo que hace que sea particularmente difícil y que sean pocos quienes optan por ella como optativa en el bachillerato, pero al mismo tiempo es considerada no importante y poco útil. El hecho de que cuatro de los ocho especialistas entrevistados consideren que la Lingüística es una disciplina con conocimiento de élite es relevante y requiere una mayor indagación.

El otro hallazgo importante con respecto a la Lingüística como disciplina científica es que, a pesar de la gran cantidad de lenguajes, modelos, escuelas y especializaciones disciplinares, sí resultó posible encontrar prácticas de literacidad disciplinar que son esenciales y podrían ser llevadas a las aulas mediante la alfabetización disciplinar. De hecho, todas se llevan a las aulas en uno de los contextos que formó parte de este estudio, la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, y algunas de las prácticas identificadas como esenciales se promueven en los otros contextos estudiados. Las prácticas identificadas son suficientemente generales para que puedan ser promovidas en distintas especializaciones disciplinares de la Lingüística, considerando que deberían ser llevadas a cabo siguiendo los estándares y principios establecidos en cada especialización disciplinar y perspectiva teórica; al mismo tiempo, estas prácticas son suficientemente especializadas para que contribuyan a la construcción de conocimientos disciplinares profundos. Las prácticas de literacidad disciplinar identificadas como esenciales son las siguientes:

a. Leer textos especializados.
b. Describir diversas lenguas y analizar textos auténticos.
c. Investigar.
d. Escribir textos académicos o disciplinares.

La identificación de estas prácticas deriva de lo que señalaron los participantes y también de lo que observé que ocurre en las aulas. Como emanan de un grupo pequeño de especialistas, valdría la pena determinar, mediante la indagación en otros contextos y con otros especialistas de esta disciplina, si estas mismas prácticas se identifican como relevantes, es decir, si se pueden transferir los hallazgos de esta investigación a otros contextos. También sería pertinente fomentarlas y analizar los resultados que se logran en cuanto a los aprendizajes disciplinares de los estudiantes.

Formación de especialistas y de docentes. Dewey (como se cita en Grossman et al., 2005) precisa que cada materia o estudio tiene dos aspectos distintos, que no son conflictivos, pero tampoco idénticos: uno para el investigador y otro para el profesor. Aquí ya se ve una diferenciación entre los dos roles. Schutz (2003a) señala que el conocimiento es social, así que lo que se conoce y cómo se conoce difiere en cada individuo, de tal suerte que nadie puede ser experto en todos los dominios, y aun cuando se es experto en algún dominio, es posible no serlo de manera absoluta, sino en cierto nivel (Dreyfus y Dreyfus, 2000; Dreyfus, 2004). A pesar de que no podemos saberlo todo, si logramos conocer qué sabemos y qué no, qué saben otras personas y qué no, podremos identificar la forma de resolver un problema, sabremos qué debemos saber y quién puede saberlo, como afirman Berger y Luckmann (2003). Estas ideas cobran sentido si vemos los datos obtenidos con esta investigación.

Los docentes que participaron en este estudio son todos expertos, pero en un nivel y sentido diferente. En un extremo, hay quien conoce de memoria los temas que enseña y la relación que hay entre ellos; sabe cómo enseñarlos para garantizar aprendizajes y tiene siempre preparados ejemplos y ejercicios adecuados para cada tópico; concibe la disciplina como algo más o menos fijo, además de que conoce y promueve el seguimiento de las normas de la lengua. En el otro extremo están quienes buscan generar nuevo conocimiento de la disciplina y promueven que sus estudiantes también lleguen a ser capaces de hacerlo; problematizan y buscan nuevas perspectivas, sin dejar se enseñar las bases de la disciplina; caracterizan muchas lenguas y vinculan temas de diversas especializaciones disciplinares, no solo se centran en una, al tiempo que no se interesan por las normas fijas, sino por las irregularidades que permiten conocer más fenómenos y por la teoría que hay detrás.

Además, entre los docentes hay investigadores consolidados y con mucha experiencia, otros con menos experiencia y otros en formación, también hay quien no hace investigación ni planea hacerla, sino que se dedica exclusivamente a la docencia. Entre los estudiantes hay quienes consideran que serán expertos e investigadores enfocados en una disciplina concreta, y que tendrán la posibilidad de dedicarse a la docencia como opción laboral; también hay quienes no se ven a sí mismos como futuros expertos en una disciplina, sino como docentes que sabrán mucho de un área de conocimientos, o de más de una. Esta distinción queda más clara con lo que los estudiantes que participaron en este estudio dijeron sobre qué son o qué serán: docentes o lingüistas. Con esto podemos ver una distancia entre la didáctica y la investigación, el ser docente o ser especialista. Si retomamos la idea de que no se puede ser experto en todos los dominios, el hecho de que los participantes no dominen los mismos ámbitos es comprensible; no obstante, cabe preguntar si la distancia que hay entre docentes e investigadores debería ser tan tajante, sobre todo si tomamos en cuenta la propuesta de Ford y Fordman (2006), en el sentido de que el propósito de las disciplinas es construir conocimiento y saber cómo se establece la autoridad disciplinar para determinar qué cuenta conocimiento. Entonces, ¿se puede ser docente de una disciplina sin ser especialista? Considero que no debería ser así.

Una reflexión importante que se deriva de este trabajo es la necesidad de que los docentes participen en prácticas de literacidad disciplinar de la Lingüística, aunque no sean investigadores, pues de esa manera modificarían las creencias que tienen de la disciplina y su práctica como docentes de una asignatura estaría orientada por una visión más disciplinar. Además, solo de esta manera podrán promover la participación de los estudiantes en esas mismas prácticas de literacidad disciplinar. Esto no es un hallazgo, pues es un aspecto que ya aparece en la literatura especializada y sobre lo que se han hecho varios trabajos, sobre todo desde la investigación acción, no obstante, es relevante mencionarlo, particularmente porque esta perspectiva podría nutrir la formación de futuros docentes. Enseguida referiré las características de los contextos estudiados con relación a la formación de docentes de lengua.

Entre los contextos encontré un programa de formación de docentes de lengua y literatura, la Lic. en Docencia de la UABC, en el que el currículo prioriza cuestiones del contexto educativo, Didáctica y Psicología educativa, dejando en segundo plano las nociones disciplinares que el futuro profesor habrá de enseñar. El conocimiento pedagógico general es

fundamental para un docente, pero también lo es el conocimiento de la asignatura que habrá de enseñar y los conocimientos necesarios para enseñar los temas propios de esa asignatura, según afirman Carlsen (1999) y Shulman (2013), y como mencioné previamente, también es relevante el conocimiento y ejercicio de las prácticas de literacidad disciplinar, para que así puedan enseñar las formas de leer, conocer y pensar que son propias de la disciplina, algo que han identificado Carney e Indrisano (2013).

El sentido contrario también es una cuestión sobre la que podemos reflexionar. Además de que el docente debe ser especialista, el especialista debe estar capacitado para ejercer profesionalmente la docencia. Especialmente en los programas de posgrado de Lingüística de la UAQ los estudiantes se ven a sí mismos como especialistas y consideran que se dedicarán a la docencia, pero no reciben formación para ello, a pesar de que los propios docentes consideran que ofrecer esa formación sería ideal. Tener conocimientos de la asignatura no garantiza tener conocimientos para enseñarla, tampoco para administrar una clase, comprender la naturaleza de la enseñanza y saber cómo actuar ante el contexto general y el específico de un curso en particular (Carlsen, 1999; Grossman y Stodolsky, 1994).

En definitiva, el tema de la formación de especialistas y de docentes, futuros, nóveles y experimentados, ha sido ampliamente abordado, a pesar de lo cual aún no ha sido agotado. Antes mencioné que saber qué se sabe y qué saben otros es fundamental para resolver un problema y, en este caso, sería importante aprender de los otros, es decir, conocer más sobre los recursos docentes de los buenos alfabetizadores disciplinares y también de los recursos para la generación de conocimiento de quienes llevan a cabo prácticas de literacidad disciplinar, para así promover prácticas docentes que favorezcan la formación disciplinar y al mismo tiempo la formación en docencia, sobre todo cuando hablamos de contextos en los que la mayor parte de los egresados se dedicarán precisamente a la docencia.

Con este trabajo fue posible identificar algunos ejemplos y describir las prácticas de los docentes, pero sobre todo problematizar la situación y detectar la necesidad de indagar más a fondo para resolver una nueva pregunta de investigación: ¿Qué tendrían que hacer los expertos para ser buenos alfabetizadores y qué los buenos alfabetizadores para ser expertos en una disciplina?

Referencias

Aguilar Siqueiros, N. J., Robles García, H. y Espinosa Pulido, A. (junio, 2009). *Programa de unidad de aprendizaje por competencias del curso Pragmática Lingüística*. Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://pedagogia.mxl.uabc.mx/ofertaE/mapas_curriculares/ProgramasDocenciaLenguaLiteratura/PUA%20Pragmatica%20Linguistica%202009-2%20%20HJRG-aep.pdf

Aguilar Siqueiros, N. J., Rodríguez, M. del R. y Castillo Solís, P. (junio, 2009). *Programa de unidad de aprendizaje por competencias del curso Gramática Española II.* Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://pedagogia.mxl.uabc.mx/ofertaE/mapas_curriculares/ProgramasDocenciaLenguaLiteratura/PUA%20GramaticaII-2009-2%20PCS.pdf

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

ANUIES. (s. f.). *Anuario Educación Superior - Licenciatura. Ciclo escolar 2014-2015.* Recuperado de http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

ANUIES. (s. f.). *Anuario Educación Superior - Posgrado. Ciclo escolar 2014-2015.* Recuperado de http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/información-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

ANUIES. (s. f.). *Catálogo de programas de estudio de Licenciatura y Posgrado*. Recuperado de http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=167

Asl, E. S., Asl, N. S. y Asl, A. S. (2014). The erosion of EFL teachers' content and pedagogical-content knowledge throughout the years of teaching experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98*, 1599-1605. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.583

Atay, D., Kaslioglu, O. y Kurt, G. (2010). The pedagogical content knowledge development of prospective teachers through an experiential task. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 1421-1425. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.212

Báez, J. (2009). *Investigación cualitativa* (2ª ed.). Madrid, España: ESIC.

Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Reyna Valladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2013). Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y

superior en México: perspectivas, avances y desafíos. En A. Carrasco Altamirano y G. López-Bonilla (Coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 159-195). México: Fundación SM y Consejo Puebla de Lectura. Recuperado de http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/lye.pdf

Barrachina, L. A. I. y Sanz-Torrent, M. (2013). Evaluación e identificación de los niños con TEL. En L. A. I. Barrachina (Coord.), *El Trastorno Específico del Lenguaje: Diagnóstico e intervención* (pp. 91-138). Barcelona, España: UOC.

Barriga Villanueva, R. (2010). Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. En R. Barriga Villanueva y P. M. Butragueño (Dirs.), *Historia sociolingüística de México Volumen 2* (pp. 1095-1194). México: El Colegio de México.

Barton, D. (2008). Literacy in everyday contexts. En L. Verhoeven y C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (pp. 21-34). Nueva Jersey, EUA: Routledge.

Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Nueva York, EUA: Routledge.

Barton, D. y Hamilton, M. (2003). *Local literacies: reading and writing in one community* (3ª ed.). Londres, Inglaterra: Routledge.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima, Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Barton, D. y Hamilton, M. (2005). Literacy, reification and the dynamics of social interaction. En D. Barton y K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice. Language, power and social context* (pp. 14-35). Nueva York, EUA: Cambridge.

Bawarshi, A. S. y Reiff, M. J. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Indiana, EUA: Parlor Press.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Wisconsin, EUA: The University of Wisconsin Press. Recuperado de http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/shaping.pdf

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Berman, R. A. y Slobin, D. I. (2013). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Nueva York, EUA: Psychology Press. (Trabajo original publicado en 1994)

Bernárdez, E. (febrero, 2010). ¿Qué son, qué hacen, qué quieren, qué pretenden los lingüistas? *Rinconete*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/febrero_10/01022010_01.htm

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid, España: Morata.

Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, *20*(2), 157-173. doi: 10.1080/01425699995380

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *9*(2), 1-39.

Boudon, E. y Parodi, G. (2014). Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: Construcción de conocimientos en el género Manual. *Revista Signos*, *47*(85), 164-195. doi: 10.4067/S0718-09342014000200002

Boyle, J. S. (2003). Estilos de etnografía. En J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 185-215). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Braine, G. (2002). Academic literacy and the nonnative speaker graduate student. *Journal of English for Academic Purposes*, *1*(1), 59-68. doi: 10.1016/S1475-1585(02)00006-1

Buehl, D. (2011). *Developing readers in the academic disciplines*. Newark, Delaware, EUA: International Reading Association.

Bunge, M. (2004). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. México: Siglo XXI.

Bunge, M. (2005). *Buscar la filosofía en las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1996).

Butragueño, P. M. (7 de diciembre de 2014). ¿Para qué sirve la lingüística? *Cuadrivio*. Recuperado de http://cuadrivio.net/ciencias/para-que-sirve-la-linguistica/

Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *13*(1), 57-77.

Cabré, M. T. y Lorente, M. (2005). Panorama de los paradigmas en lingüística. En A. Estany (Ed.), *Filosofía de las ciencias naturales, sociales y matemáticas* (pp. 433-468). Madrid, España: Trotta.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso.* Barcelona, España: Ariel.

Campbell, L. (2003). The history of Linguistics. En M. Aronoff y J. Rees-Miller (Eds.), *The handbook of Linguistics*. Oxford, Inglaterra: John Wiley & Sons.

Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, *6*(20), 409-420.

Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, *3*(2), 17-23.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 355-381.

Carlino, P. (2014). Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En S. Serrano y R. Mostacero (Comps.), *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas* (pp. 27-47). Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 133-144). Dordrecht, Países Bajos: Kluver Academic.

Carney, M., Roselmina y Indrisano, R. (2013). Disciplinary literacy and pedagogical content knowledge. *Journal of Education*, *193*(3), 39-49.

Carrasco Altamirano, A. y Kent Serna, R. L. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *16*(51), 1227-1251.

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la*

escritura. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf

Cassany, D. (2008a). Metodología para trabajar con géneros discursivos. En *Espezialitate hizkerak eta terminologia III: espezialitate hizkeren didaktika eta komunikazioa. Jornadas sobre lenguajes de especialidad y terminología* (pp. 9-24). Bilbao, España: Universidad del País Vasco. Recuperado de http://hdl.handle.net/10230/21506

Cassany, D. (2008b). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.

Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago, Chile: Ariel.

Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia, 5*, 69-82.

Castaños-Lomnitz, H. (Ed.). (2008). *La encrucijada de los saberes: un diagnóstico de las ciencias sociales y las humanidades en México*. México: Porrúa y UNAM.

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346–365. doi: 10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13

Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos, XXXVI*(148), 50-67.

Castro Azuara, M. C., Hernández, L. A. y Sánchez Camargo, M. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 49-70). Santiago, Chile: Ariel.

Catts, R. y Lau, J. (2008). *Towards information literacy indicators*. París, Francia: UNESCO.

Chantaranima, T. y Yuenyong, C. (2014). The pedagogical content knowledge exploration from the thai expert Physics teacher's class. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 389-393. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.227

Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, *37*(56), 23-39. doi: 10.4067/S0718-09342004005600003

Chen, Y.-H. y Jang, S.-J. (2014). Interrelationship between stages of concern and technological, pedagogical, and content knowledge: A study on taiwanese senior high school in-service teachers. *Computers in Human Behavior, 32,* 79-91. doi: 10.1016/j.chb.2013.11.011

Chica, A. A. y Costa, J. L. C. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios de escalas de opinión.* Alicante, España: Marfil y Universidad de Alicante.

Christie, F. (2001). Pedagogic discourse in the post-compulsory years: Pedagogic subject positioning. *Linguistics and Education, 11*(4), 313-331.

Christie, F. y Macken-Horarik, M. (2011). Disciplinarity and school subject English. En F. Christie y K. Maton (Eds.), *Disciplinarity: systemic functional and sociological perspectives* (pp. 175-96). Londres, Inglaterra: Bloomsbury Academic.

Christie, F. y Maton, K. (2011). Why disciplinarity? En F. Christie y K. Maton (Eds.), *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological perspectives* (pp. 1-11). Londres, Inglaterra: Continuum.

Christie, F. y Misson, R. (2002). Framing the issues in literacy education. En F. Christie y R. Misson (Eds.), *Literacy and schooling* (pp. 1-17). Londres, Inglaterra: Routledge.

Cochran, K. F., King, R. A. y DeRuiter, J. A. (1991). Pedagogical content knowledge: A tentative model for teacher preparation (pp. 3-23). *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, EUA. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340683.pdf

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Abingdon, Inglaterra: Routledge.

Colegio de Profesores de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. (abril, 2012). *Adquisición del sistema de escritura. Modalidad 2: Adquisición de las convencionalidades del sistema de escritura (programa del curso).* Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología, Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. Recuperado de http://www.uaq.mx/psicologia/malm/programas/Programa%20Adquisicion%20de%20la%20Lengua%20Escrita%20Modalidad%20Convencionalidades.pdf

Colegio de Profesores de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. (abril, 2012). *Diseño de proyectos didácticos. Modalidad 1: Secuencias didácticas y*

proyectos en lengua escrita. Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología, Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. Recuperado de http://psicologia.uaq.mx/index.php/programas/posgrado/malm/mapa-curricular

Colegio de Profesores de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. (abril, 2012). *Lectura y aprendizaje (programa del curso).* Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología, Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. Recuperado de http://www.uaq.mx/psicologia/malm/programas/Programa%20Lectura%20y%20Aprendizaje.pdf

Colegio de Profesores de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. (abril, 2012). *Lingüística (programa del curso).* Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología, Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. Recuperado de http://www.uaq.mx/psicologia/malm/programas/Programa%20Linguistica.pdf

Colegio de Profesores de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. (abril, 2012). *Seminarios especializados I, II y III (programa del curso).* Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología, Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. Recuperado de http://www.uaq.mx/psicologia/malm/programas/Programa%20Seminarios%20Especializados%20I,%20II%20%20y%20III.pdf

Collado, J. A. (1986). *Fundamentos de Lingüística general*. Madrid, España: Gredos.

Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C. (2015). *Marco de referencia para la acreditación de programas universitarios.* Recuperado de http://www.ceppe.org.mx/wp-content/uploads/2015/10/Marco-de-Referencia-Programas-Universitarios-2015.pdf

CONACYT. (enero, 2016). *Sistema nacional de investigadores, lista de investigadores.* Recuperado de http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores

CONACYT. (s. f.). *Sistema de Consultas del PNPC.* Recuperado de http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/inicio.php

Coordinación de la Maestría en Lingüística. (s. f.). *Convocatoria a la promoción 2015-2017 de la Maestría en Lingüística.* Universidad de Querétaro. Recuperado de http://fll.uaq.mx/docsMLing/MALINGConvocatoriaMaestria2014.pdf

Cortina, A. (2013). El futuro de las humanidades. *Revista chilena de literatura*, (84), 207-217.

Coutinho, M. A. y Miranda, F. (2009). To Describe Genres: Problems and Strategies. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 35-54). Indiana, EUA: Parlor Press.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California, EUA: SAGE.

Cruz, E. V. y Higginbotton, G. (2012). The use of focused ethnography in nursing research. *Nurse research*, *20*(4), 36-43.

Curry, M. J. y Lillis, T. M. (2005). Issues in academic writing in higher education. En C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. M. Lillis y J. Swann (Eds.), *Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education* (pp. 1-18). Nueva York, EUA: Routledge.

Dardón, M. A. del C., Ponce Carrillo, R. y Morales Mejía, G. (2015). Trayectoria científica y autoría: un doctorado en física. *IV Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, III Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior, V Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales Literacidad Académica: Retos y Perspectivas.* Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea.

De Toro, A. (2008). El futuro de las Humanidades y de las Ciencias Sociales: el imperativo de una reforma. *Universum*, *23*(1), 313-351. doi: 10.4067/S0718-23762008000100017

Delcambre, I. y Donahue, C. (2012). Academic Writing Activity: Student Writing in Transition. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 129–149). Bingley, Inglaterra: Emerald. doi: 10.1163/9781780523873

Delgado López, A. A. (junio, 2009a). *Programa de unidad de aprendizaje por competencias del curso Etimologías I (latinas).* Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://pedagogia.mxl.uabc.mx/ofertaE/mapas_curriculares/ProgramasDocenciaLengua Literatura/PUA%20ETIMOLOG%C3%8DAS%20I%202009-2%20AADL.pdf

Delgado López, A. A. (junio, 2009b). *Programa de unidad de aprendizaje por competencias del curso Etimologías II (griegas).* Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de

http://pedagogia.mxl.uabc.mx/ofertaE/mapas_curriculares/ProgramasDocenciaLenguaLiteratura/PUA%20ETIMOLOG%C3%8DASII%202009-2%20AADL..pdf

Dreyfus, H. y Dreyfus, S. E. (2000). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Nueva York, EUA: Simon and Schuster.

Dreyfus, S. E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, *24*(3), 177-181. doi: 10.1177/0270467604264992

Elo, S. y Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, *62*(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. y Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry. A guide to methods*. California, EUA: SAGE.

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, Profr. Enrique Estrada Lucero. (s. f.). *Licenciaturas.* Recuperado de http://www.normalsuperiorbcs.edu.mx/pdf/PLANES%20DE%20ESTUDIO.pdf

Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. *Unipluriversidad*, *4*(3), 9-17.

Facultad de Idiomas. (s. f.). *Programa Educativo de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas.* Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://idiomas.uabc.mx/documents/15650/0/Mapa+Curricular+LEL.pdf/89ff7b38-86e0-44c2-bb30-22f0fc003092

Facultad de Lenguas y Letras y Universidad Autónoma de Querétaro. (s. f.). *Historia*. Recuperado de http://fll.uaq.mx/index.php/conocenos.f.ll-historia

Facultad de Lenguas y Letras y Universidad Autónoma de Querétaro. (s. f.). *Profesorado y líneas de investigación de la Maestría en Lingüística.* Recuperado de http://fll.uaq.mx/index.php/profesorado

Facultad de Lenguas y Letras y Universidad Autónoma de Querétaro. (s. f.). *Profesorado y líneas de investigación del Doctorado en Lingüística.* Recuperado de http://fll.uaq.mx/index.php/dl-profesorado

Facultad de Lenguas y Letras, Universidad Autónoma de Querétaro. (s. f.-a). *Estudiantes y egresados - generación 2013.* Recuperado de http://fll.uaq.mx/index.php/est-egre/260-generacion-2013

Facultad de Lenguas y Letras, Universidad Autónoma de Querétaro. (s. f.-b). *Facultad de Lenguas y Letras - Programas.* Recuperado de http://fll.uaq.mx/

Facultad de Psicología y Universidad Autónoma de Querétaro. (s. f.-a). *Objetivos.* Recuperado de http://psicologia.uaq.mx/index.php/programas/posgrado/maestria-en-aprendizaje-de-la-lengua-y-las-matematicas

Facultad de Psicología y Universidad Autónoma de Querétaro. (s. f.-b). *Programas.* Recuperado de http://www.uaq.mx/psicologia/programas.html

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. (s. f.). *Producción académica.* Recuperado de http://psicologia.uaq.mx/index.php/programas/posgrado/malm/prodacadmalm

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Nueva York, EUA: Routledge.

Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders*, *32*(1), 19-34. doi: 10.1097/TLD.0b013e31824501de

Fang, Z. y Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *56*(8), 627-632. doi: 10.1002/JAAL.190

Fernández Pérez, M. (1986). Las disciplinas lingüísticas. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía, 13*, 15-73.

Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la Lingüística*. Barcelona, España: Ariel.

Fernández Pérez, M. (2013). Algunas líneas maestras de la Lingüística actual. En A. Pamies Bertrán (Ed.), *De lingüística, traducción y léxico-fraseología. Homenaje a J. de Dios Luque* (pp. 321-333). Granada, España: Comarés.

Ferreiro, E. (2002). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Docencia*, *17*, 28-39.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4ª ed.). Londres, Inglaterra: SAGE.

Fontana, A. y Frey, J. H. (2005). The interview. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3ª ed., pp. 695-727). California, EUA: SAGE.

Ford, M. J. y Forman, E. A. (2006). Redefining disciplinary learning in classroom contexts. *Review of research in education*, *30*(Special issue on rethinking learning: what counts as learning and what learning counts), 1-32.

Freedman, A. y Medway, P. (2005). Locating Genre Studies: Antecedents and Prospects. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Genre In The New Rhetoric* (pp. 2-19). Londres, Inglaterra: Taylor & Francis.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos (Valdivia), 37*(2), 56-63.

García Ramírez, C. (s. f.). *Convocatoria a la promoción 2015-1 del Doctorado en Lingüística*. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de http://www.uaq.mx/lenguas2/lenguas/docs/ISO-CONVOCATORIA-DOCLING.pdf

García Velasco, D. (2003). *Funcionalismo y lingüística: la gramática funcional de S. C. Dik*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.

Gee, J. P. (2000a). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education, 25*, 99-125.

Gee, J. P. (2000b). The new literacy studies. From "socially situated" to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *The new literacy studies. From "socially situated" to the work of the social* (pp. 180-196). Nueva York, EUA: Routledge.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva York, EUA: Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Lima, Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Gee, J. P. (2010). *New digital media and learning as an emerging area and "worked examples" as one way forward*. Londres, Inglaterra: MIT Press.

Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (5ª ed.). Nueva York, EUA: Routledge.

Gess-Newsome, J. (1999a). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 3-17). Dordrecht, Países Bajos: Kluver Academic Publishers.

Gess-Newsome, J. (1999b). Secundary teachers' knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.),

Examining pedagogical content knowledge (pp. 51-94). Dordrecht, Países Bajos: Kluver Academic Publishers.

Gómez Torrego, L. (2004). *Análisis sintáctico, teoría y práctica*. Madrid, España: SM.

Grossman, P. L. y Stodolsky, S. S. (1994). Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching. *Review of Research in Education*, *20*, 179-221. doi: 10.2307/1167384

Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *9*(2), 1-25. (Trabajo original publicado en 1989).

Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. G. Sacristán y A. P. Gómez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid, España: Akal.

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y Agencia Española de Cooperación Internacional.

Gutiérrez Sánchez, J., Carrasco Altamirano, A. y Kent Serna, R. L. (2012). Trayectorias formativas o aprendizajes situados. Una elaboración en torno a la formación de autores científicos. En *Memorias de ponencias* (pp. 313-319). México: Instituto Tecnológico Autónomo de México. Recuperado de http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/memorias%20lectura%20universidad%20%202012.pdf

Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978).

Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). Nueva York, EUA: Routledge.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Heller, R. y Greenleaf, C. L. (2007). *Literacy instruction in the content areas. Getting to the core of middle and high school improvement*. Washington, D.C., EUA: Alliance for Excellent Education.

Hess Zimmermann, K. (abril, 2012). *Adquisición del sistema de escritura. Modalidad 1: Adquisición inicial del sistema de escritura (programa del curso).* Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología, Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. Recuperado de http://www.uaq.mx/psicologia/malm/programas/Programa%20Adquisicion%20de%20la%20Lengua%20Escrita%20Modalidad%20Inicial.pdf

Hillier, Y. (2009). *Reflective Teaching in Further and Adult Education* (2ª ed.). Londres, Inglaterra: Continuum.

Hirsch, E. D. J. (2010). *The schools we need. And why we don't have them*. Nueva York, EUA: Random House LLC.

Hirsch, E. D., Jr. (1993). The Core Knowledge Curriculum-What's behind its success? *Educational Leadership*, *50*(8), 23-25-30.

Hyland, K. (2002). Genre: Language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, *22*, 113-135. doi: 10.1017/S0267190502000065

Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, *41*(4), 543-562. doi: 10.1017/S0261444808005235

Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En H. Velasco, F. J. García y Á. Díaz (Coords.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 175-192). Madrid, España: Trotta.

Hynd, C., Holschuh, J. P. y Hubbard, B. P. (2004). Thinking like a historian: college students' reading of multiple historical documents. *Journal of Literacy Research*, *36*(2), 141-176.

Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, *30*(4), 693-722. doi: 10.2307/3587930

Ibrahim, N. H., Surif, J., Abdullah, A. H. y Sabtu, N. A. S. (2014). Comparison of pedagogical content knowledge between expert and novice lecturers in teaching and learning process. *International Conference on Teaching and Learning in Computing and Engineering (LaTiCE)* (pp. 240-246). doi: 10.1109/LaTiCE.2014.53

Jakobson, R. (1976). *Nuevos ensayos de lingüística general*. México: Siglo XXI.

Kenny, A., Finneran, M. y Mitchell, E. (2015). Becoming an educator in and through the arts: Forming and informing emerging teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *49*, 159-167.

Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *FQS*, *6*(3). Recuperado de http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/43

Koehler, M. J. (s. f.). *TPACK.org*. Recuperado de http://www.matt-koehler.com/tpack/

Koehler, M. J. y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *9*(1), 60-70.

Korta, K. (2002). Hacer Filosofía del Lenguaje. *Revista de Filosofía*, *27*(2), 337-359.

Langer, J. A. (1987). A sociocognitive perspective on literacy. En J. A. Langer (Ed.), *Language, literacy, and culture: issues of society and schooling* (pp. 1-20). New Jersey, EUA: Ablex.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Maidenhead, Inglaterra: Open University Press y McGraw-Hill.

Lara, L. F. (2001). Prólogo. *Lingüística mexicana*, *1*(1), 3-5.

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Experiencia.

Lau, J. y Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, *32*(16), 21-30. doi: 10.3916/c32-2009-02-001

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. En L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington, D.C., EUA: American Psychological Association.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York, EUA: Cambridge University Press.

Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). The "academic literacies" model: theory and applications. *Theory Into Practice*, *45*(4), 368-377. doi: 10.1207/s15430421tip4504_11

Legitimation Code Theory. (s. f.). *Framework*. Recuperado de http://www.legitimationcodetheory.com/framework.html

Lévi-Strauss, C. (2000). *Antropología estructural*. Barcelona, España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1974).

Lewis, C. y Fabos, B. (2005). Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly*, *40*(4), 470-501.

Ling Koh, J. H., Chai, C. S. y Tay, L. Y. (2014). TPACK-in-Action: Unpacking the contextual influences of teachers' construction of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, *78*, 20-29. doi: 10.1016/j.compedu.2014.04.022

Linguistic Society of America. (2012). *The Science of Linguistics*. Recuperado de http://www.linguisticsociety.org/resource/science-linguistics

López Barrera, L. M., Castillo Solís, P., Aguilar S., N. y Rodríguez Valdez, M. del R. (junio, 2009). *Programa de unidad de aprendizaje por competencias del curso Gramática Española I.* Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://pedagogia.mxl.uabc.mx/ofertaE/mapas_curriculares/ProgramasDocenciaLenguaLiteratura/PUA%20Gram%C3%A1tica%20Espa%C3%B1ola%20I%202009-2%20LMLB.pdf

López Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles Educativos*, *28*(112), 40-67.

López Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 383-412.

López Bonilla, G. (en prensa). Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas. En E. Ramírez (Ed.), *La enseñanza de la lectura en la universidad.* México: UNAM.

López García, Á. (2002). *Fundamentos genéticos del lenguaje*. Madrid, España: Cátedra.

López Serena, A. (2003). Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea. *Res Diachronicae*, (2), 210-218.

López Zamora, J., Robles García, H. y Aguilar Siqueiros, N. J. (julio, 2009). *Programa de unidad de aprendizaje por competencias del curso Lingüística general.* Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://pedagogia.mxl.uabc.mx/ofertaE/mapas_curriculares/ProgramasDocenciaLenguaLiteratura/PUA%20Linguistica%20General%202009-2%20NJAS.pdf

Macaulay, M. y Syrett, K. (s. f.). *Why Major in Linguistics (and what does a linguist do)?* Linguistic Society of America. Recuperado de http://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Why%20Major%20Revised%20%281%29.pdf

Macken-Horarik, M. (2011). Building a knowledge structure for English: reflections on the challenges of coherence, cumulative learning, portability and face validity. *Australian Journal of Education*, *55*(3), 197-213.

Magnusson, S., Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht, Países Bajos: Kluver Academic Publishers.

Marinkovich, J. y Velásquez, L. A. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: Una aproximación a la alfabetización académica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 127-152). Santiago, Chile: Ariel.

Martin, J. R. (2001). Giving the game away: explicitness, diversity and genre-based literacy in Australia. En R. Cilla de, H. Krumm y R. Wodak (Eds.), *Functional Il/literacy* (pp. 155-174). Vienna: Verlag der Osterreichischen Akadamie der Wissenschaften.

Martin, J. R. (2011). Bridging troubled waters: interdisciplinarity and what makes it stick. En F. Christie y K. Maton (Eds.), *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological perspectives* (pp. 35-61). Londres, Inglaterra: Continuum.

Martin, J. R. (2012). Grammar meets genre: reflections on the "Sydney School". *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, *22*, 47-95.

Martin, J. R. y Dreyfus, S. (2015). Scaffolding Semogenesis: Designing Teacher/Student Interactions for Face-to-Face and Online Learning. En S. Starc, C. Jones y A. Maiorani (Eds.), *Meaning making in text. Multimodal and multilingual functional perspective* (pp. 265-298). Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan.

Martin, J. R., Maton, K. y Matruglio, E. (2010). Historical cosmologies: epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse. *Revista Signos*, *43*(74), 433-463.

Martínez, C. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid, España: UNED.

Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas.

Martínez del Castillo, J. (2008). *La lingüística cognitiva. Análisis y revisión*. Madrid, España: Biblioteca nueva.

Mata Santel, J., Tentle López, N. A. y Carrasco Altamirano, A. C. (2012). De estudiante a investigador: aprender a escribir como científico en una comunidad de práctica. En *Memorias de ponencias* (pp. 41-46). México: Instituto Tecnológico Autónomo de México. Recuperado de http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/memorias%20lectura%20universidad%20%202012.pdf

Maton, K. (2007). Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. En F. Christie y J. R. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 87-108). Londres, Inglaterra: Continuum.

Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, *24*(1), 8-22. doi: 10.1016/j.linged.2012.11.005

Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Maton, K., Hood, S. y Shay, S. (2015). *Knowledge-building: Educational Studies in Legitimation Code Theory*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Maton, K. y Muller, J. (2008). A sociology for the transmission of knowledges. En F. Christie y J. R. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 14-33). Gran Bretaña: Continuum.

Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. Londres, Inglaterra: The Falmer Press.

McGregor, W. B. (2009a). *An outline of the history of linguistics*. Recuperado de http://mcgregor.continuumbooks.net/media/1/history_outline.pdf

McGregor, W. B. (2009b). *Linguistics. An introduction*. Londres, Inglaterra: Continuum.

McKenna, M. C. y Robinson, R. C. (1990). Content literacy: A definition and implications. *Journal of Reading*, *34*(3), 184-186.

McNeill, K. L. y Knight, A. M. (2013). Teachers' pedagogical content knowledge of scientific argumentation: The impact of professional development on K-12 teachers. *Science Education*, *97*(6), 936-972. doi: 10.1002/sce.21081

Mehan, H., Khalil, N. y Morales, J. C. (2010). Entre dos espacios: los retos de atravesar los espacios culturales y geográficos entre el hogar y la escuela. En G. López Bonilla y

C. Pérez Fragoso (Coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 37-66). México: Plaza y Valdés y BUAP.

Millán-Puelles, A. (2001). *Fundamentos de filosofía*. Madrid, España: Rialp.

Miller, C. R. (2015). Genre as social action (1984), Revisited 30 years later (2014). *Letras & Letras*, *31*(3), 56-72. doi: 10.14393/LL63-v31n3a2015-5

Moje, E. B. (2000). "To be part of the story": The literacy practices of gangsta adolescents. *The Teachers College Record*, *102*(3), 651-690.

Moje, E. B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: a review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of research in education*, *31*(1), 1-44. doi: 10.3102/0091732X07300046001

Moje, E. B. (2008a). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *52*(2), 96-107. doi: 10.1598/JAAL.52.2.1

Moje, E. B. (2008b). Responsive literacy teaching in secondary school content areas. En M. W. Conley, J. R. Freidhoff y M. B. Sherry (Eds.), *Meeting the challenge of adolescent literacy: research we have, research we need* (pp. 58-87). Nueva York, EUA: Guilford Press.

Moje, E. B. (2010). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento? En G. López Bonilla y C. Pérez Fragoso (Coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 67-98). México: Plaza y Valdés y BUAP.

Moje, E. B. y Lewis, C. (2007). *Examining opportunities to learn literacy: the role of critical sociocultural literacy research* (pp. 15-48). Nueva Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum.

Moje, E. B. y Luke, A. (2009). Literacy and identity: examining the metaphors in History and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, *44*(4), 415-437.

Montañés Serrano, M. M. (2011). *Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona, España: UOC.

Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4ª ed.). Barcelona, España: Ariel.

Motta-Roth, D. (2010). O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, *6*(3), 495-518.

Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, *40*(65), 573-608. doi: 10.4067/S0718-09342007000300009

Moyano, E. (2014). La Discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Onomázein, número especial IX ALSFAL*, 161-185. doi: 10.7764/onomazein.alsfal.4

Myhill, D., Jones, S. y Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, *36*, 77-91. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.005

Natale, L. y Stagnaro, D. (2015). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios Educativos*, *7*(7), 11-28.

Niño Rojas, V. M. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Bogotá, Colombia: Ecoe.

Norton, B. y Toohey, K. (2002). Identity and language learning. En R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 115-123). Nueva York, EUA: Oxford University Press.

Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(1), 118-124.

Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: Enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago, Chile: Ariel.

Palacios, S. G. y Huber, G. L. (2012). *La Investigación en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid, España: UNED.

Parodi, G. (2004). Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: una aproximación basada en corpus computarizado. *Estudios Filológicos*, (39), 7-36. doi: 10.4067/S0071-17132004003900001

Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17-38). Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso. Recuperado de http://www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf

Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, *51*(80), 19-55.

Parodi, G. (2008). ¿Qué significa ser lingüista en el siglo XXI?: reflexión teórica y metateórica. Discurso de incorporación a la Academia Chilena de la Lengua, como Miembro Correspondiente por Valparaíso. *Revista Signos*, *41*(67), 135-154.

Parodi, G. (2010). *Saber leer*. México: Aguilar.

Parodi, G. (2014). La organización retórica del género Manual a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios? *Boletín de Lingüística*, *22*(33), 43-69.

Parodi, G. y Gramajo, A. (2003). Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles. *Revista Signos*, *36*(54), 207-223. doi: 10.4067/S0718-09342003005400006

Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-290). Santiago, Chile: Ariel.

Parodi, G. y Julio, C. (2015). Más allá de las palabras: ¿Puede comprenderse el género discursivo informe de política monetaria desde un único sistema semiótico predominante? *Alpha (Osorno)*, (41), 133-158. doi: 10.4067/S0718-22012015000200011

Parodi, G., Julio, C. y Vásquez-Rocca, L. (2015). Los géneros del Corpus PUCV-UCSC-2013 del discurso académico de la economía: el caso del Informe de Política Monetaria. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, *15*(2), 179-200.

Peredo Merlo, M. A. (2012). *Habilidades complejas de lectura en el posgrado. ¿Formación o disonancia?* México: Editorial universitaria, Universidad de Guadalajara y El Colegio de Jalisco.

Perini, M. A. (2010). Sobre lengua, lenguaje y Lingüística. Una entrevista a Mário A. Perini. *ReVel*, *8*(14), 1-12.

Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: an expert-novice study. *Cognition and instruction*, *16*(3), 235-263. doi: 10.1207/s1532690xci1603_1

Posgrado en Lingüística, Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. (s. f.). *Productividad académica del Posgrado en Lingüística*. Universidad

Autónoma de Querétaro. Recuperado de http://fll.uaq.mx/ConveniosDocLing/ Productos-academicos-Profesores-Estudiantes.pdf

Rascón, R. C. y Castaños-Lomnitz, H. (2008). Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM. En H. Castaños-Lomnitz (Coord.), *La encrucijada de los saberes: un diagnóstico de las ciencias sociales y las humanidades en México* (pp. 169-191). México: Porrúa y UNAM.

Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices A development in culturalist theorizing. *European journal of social theory*, *5*(2), 243-263.

Rex, L. A., Bunn, M., Davila, B. A., Dickinson, H. A., Ford, A. C., Gerben, C., McBee Orzulak, M. y Thomson, H. (2010). A Review of Discourse Analysis in Literacy Research: Equitable Access. *Reading Research Quarterly*, *45*(1), 94-115. doi: 10.1598/RRQ.45.1.5

Reynal, V. (1995). *Introducción a las Humanidades* (3ª ed.). Río Piedras, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico. (Trabajo original publicado en 1978).

Richards, L. y Morse, J. M. (2012). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. California, EUA: SAGE.

Rodríguez Gómez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

Rothery, J. y Stenglin, M. (1994). *Spine-chilling stories: A unit of work for Junior Secondary English (Write it Right. Resources for literacy and learning)*. Sídney, Australia: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing. The art of hearing data* (3ª ed.). California, EUA: SAGE.

Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En L. J. G. Cáceres (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-115). México: Pearson.

Saengbanchong, V., Wiratchai, N. y Bowarnkitiwong, S. (2014). Validating the Technological Pedagogical Content Knowledge Appropriate for Instructing Students (TPACK-S) of Pre-service Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *116*, 524-530. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.252

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3ª ed.). Londres, Inglaterra: SAGE.

Sanchez, H. S. y Borg, S. (2014). Insights into L2 teachers' pedagogical content knowledge: A cognitive perspective on their grammar explanations. *System, 44*, 45-53. doi: 10.1016/j.system.2014.02.005

Sánchez, M. C. (2014). *La calidad en la investigación cualitativa*. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa* (pp. 241-266). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

Sánchez Maríñez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad, 33*(3), 327-341.

Sánchez Morillas, C. (2014). Reseña: Luis Payrató, De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 24*(2), 180-186. doi: 10.15443/ RL2415

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa.* Bogotá, Colombia: Instituto colombiano para el fortalecimiento de la educación superior. Recuperado de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf

Sapir, E. (2004). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1954).

Saussure, F. de. (2008). *Curso de Lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Losada. (Trabajo original publicado en 1945).

Schutz, A. (2003a). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires, Argentina: Amorrotu.

Schutz, A. (2003b). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires, Argentina: Amorrotu.

Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Querétaro. (s. f.). *Convocatoria al proceso de selección y admisión al ciclo 2016 de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés.* Universidad de Querétaro. Recuperado de http://fll.uaq.mx/docs/Conv-Ingles-2016.pdf

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del Bachillerato y Dirección de Coordinación Académica. (2016). *Mapa curricular del bachillerato general con un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias.* Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/información-academica/mapas_curriculares.php

See, N. L. M. (2014). Mentoring and developing pedagogical content knowledge in beginning teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *123*, 53-62. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1397

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in Education and the Social Sciences* (3ª ed.). Nueva York, EUA: Teachers College Press.

Shanahan, C. y Shanahan, T. (2014). The implications of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *57*(8), 628-631.

Shanahan, C., Shanahan, T. y Misischia, C. (2011). Analysis of expert readers in three disciplines. History, Mathematics, and Chemistry. *Journal of literacy research*, *43*(4), 393-429. doi: 10.1177/1086296X11424071

Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review, 78*(1), 40-59. doi: 10.17763/haer.78.1.v62444321p602101

Shanahan, T. y Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Top Lang Disorders*, *32*(1), 7-18. doi: 10.1097/TLD.0b013e318244557a

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, *57*(1), 1-23.

Shulman, L. S. (2013). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Journal of Education, 193*(3), 1-11. (Trabajo original publicado en 1986).

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En L. J. G. Cáceres (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). México: Pearson.

Street, B. V. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current issues in comparative education*, *5*(2), 77-91.

Street, B. V. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Lima, Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Street, B. V. (2005). At last. Recent applications of new literacy studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, *39*(4), 417-423.

Street, B. V. (2012). Literacy and multimodality. *Inter-Disciplinary Seminars o Laboratório SEMIOTEC*. Recuperado de http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMM March2012.pdf

Street, B. V. (2013). New literacy studies. En M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell y B. V. Street (Eds.), *Language, ethnography, and education: bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 27-49). Nueva York, EUA: Routledge.

Street, B. V. (2014). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Nueva York, EUA: Routledge.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2009). Worlds of Genre-Metaphors of Genre. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 3-16). Indiana, EUA: Parlor Press.

Swales, J. M. (2012). A text and its commentaries: Toward a reception history of "Genre in three traditions" (Hyon, 1996). *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (24), 103-115.

Taylor, C. (2006). *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1989).

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla.

Torres Pacheco, I. (agosto, 2015). *Convocatoria a la promoción 2016-2018 de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas*. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de http://www.uaq.mx/psicologia/malm/docs/CONVOCATORIA-MALM-2016-2018.pdf

Tournaki, N. y Lyublinskaya, I. (2014). Preparing special education teachers for teaching Mathematics and Science with technology by integrating the TPACK framework into the curriculum: A study of teachers' perceptions. *Journal of Technology & Teacher Education*, *22*(2), 243-259.

UNESCO. (s. f.). *Alfabetización*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/

Universidad Autónoma de Baja California. (2010). *Guía metodológica para la creación y modificación de los programas educativos de la Universidad Autónoma de Baja California.* Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/c15.pdf

Universidad Autónoma de Baja California. (2013). *Modelo educativo de la UABC*. México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2014.pdf

Universidad Autónoma de Baja California. (s. f.). *Licenciatura en Docencia de la lengua y la literatura.* Recuperado de http://www.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic_en_Docencia_de_la_Lengua_y_la_Literatura.pdf

Universidad Autónoma de Baja California, Coordinación de Formación básica. (s. f.). *Programas educativos.* Recuperado de http://www.uabc.mx/formacionbasica/programaseducativos.html

Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Humanidades. (septiembre, 2005). *Reestructuración de la carrera: Licenciatura en Lengua y Literatura de Hispanoamérica.* Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/200510/10lengylithisp.pdf

Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. (s. f.-a). *Historia*. Recuperado de http://www.uabchumanidades.com/

Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. (s. f.-b). *Licenciatura en Lengua y Literatura de Hispanoamérica*. Recuperado de http://humanidadesuabc.com/index.php?option=com_content&view=article&id=168&Itemid=212

Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. (s. f.). *Mapa curricular con claves de asignaturas: Lic. en Docencia de la Lengua y Literatura 2004-2.* Recuperado de http://pedagogia.mxl.uabc.mx/ofertaE/mapas_curriculares/MAPA_CURRICULAR_LENGUA_Y_LITERATURA-2004-2.pdf

Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa y Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. (noviembre, 2012). *Estudio de*

Diagnóstico del Programa Educativo: Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura. Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://pedagogia.mxl.uabc.mx/Seccion%20Documentos/Diag_LDLL_2013.pdf

Universidad Autónoma de México. (s. f.). *Enseñanza de (Alemán) (Español) (Francés) (Inglés) (Italiano) como Lengua Extranjera.* Recuperado de http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/1239/

Universidad Autónoma de Querétaro. (s. f.-a). *Historia*. Recuperado de http://www.uaq.mx/index.php/conocenos/sobre-la/historia

Universidad Autónoma de Querétaro. (s. f.-b). *Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas.* Recuperado de http://www.uaq.mx/index.php/nivel-posgrados/maestrias.f.ps/maestria-en-aprendizaje-de-la-lengua-y-las-matematicas

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras. (s. f.-a). *Acerca de la Maestría*. Recuperado de http://fll.uaq.mx/index.php/acerca

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras. (s. f.-b). *Acerca del Doctorado en Lingüística*. Recuperado de http://fll.uaq.mx/index.php/acerca-d

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras. (s. f.-c). *Campo de trabajo*. Recuperado de http://fll.uaq.mx/index.php/dl-campo-trabajo

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras. (s. f.-d). *Perfil de egreso y campo laboral.* Recuperado de http://fll.uaq.mx/index.php/egreso-claboral

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras. (s. f.-e). *Perfil de ingreso a la Maestría en Lingüística*. Recuperado de http://fll.uaq.mx/index.php/perfil-ingreso

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras. (s. f.-f). *Perfil de ingreso al Doctorado en Lingüística.* Recuperado de http://fll.uaq.mx/index.php/requisitos-de-ingreso/dl-perfil-ingreso

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras. (s. f.-g). *Permanencia en el Doctorado de Lingüística*. Recuperado de http://fll.uaq.mx/index.php/permanencia-en-el-doctorado-de-lingueistica/permanencia-en-el-doctorado-de-lingueistica

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras. (s. f.-h). *Requisitos de ingreso*. Recuperado de http://fll.uaq.mx/index.php/requisitos-de-ingreso/dl-requisitos-ingreso

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, Maestría en Lingüística. (s. f.). *Manual de orientación para el estudiante*. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de http://www.uaq.mx/lenguas2/lenguas/docsMLing/MOE-2013-05-09.pdf

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología. (s. f.-a). *Líneas de generación y aplicación del conocimiento*. Recuperado de http://psicologia.uaq.mx/index.php/programas/posgrado/malm/lineas-de-investigacion

Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología. (s. f.-b). *Requisitos de permanencia*. Recuperado de http://psicologia.uaq.mx/index.php/programas/posgrado/maestria-en-aprendizaje-de-la-lengua-y-las-matematicas/alumnos/requisitos-de-admision

Universidad Autónoma de Querétaro, Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. (s. f.). *Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas*. Recuperado de http://www.uaq.mx/index.php/nivel-posgrados/maestrias. f.ps/maestria-en-aprendizaje-de-la-lengua-y-las-matematicas

Universidad Linda Vista. (s. f.). *Lic. Ciencias de la Educación en el área de Lengua y Literatura Española.* Recuperado de http://www.ulv.edu.mx/portalulv/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=103

Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid, España: CIS.

Van Valin, R. D., Jr. (2001). *An Introduction to Syntax*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Universidad Nacional del Río Cuarto, Córdoba, Argentina*, *1*(1).

Vázquez Navarrete, M. L. (Coord.). (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud: cursos GRAAL 5*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Widdowson, H. G. (2003). *Linguistics*. Nueva York, EUA: Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 1996).

Wignell, P. (2008). Vertical and horizontal discourse and social sciences. En F. Christie y J. R. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 184-204). Gran Bretaña: Continuum.

Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: notes on the breach between school and academy. *American educational research journal*, *28*(3), 495-519. doi: 10.3102/00028312028003495

Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.

Ygual-Fernández, A., Cervera-Mérida, J. F. y Rosso, P. (2008). Utilidad del análisis fonológico en la terapia del lenguaje. *Revista de neurología*, *46*(1), S97-S100.

Zanotto, M., Monereo, C. y Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles educativos*, *33*(133), 10-29.

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura [versión electrónica]*, (47), 71-79.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos comillas*, *1*, 52-66.

Apéndice A. Extractos de planes de estudio de los programas investigados

Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura

Universidad: Universidad Autónoma de Baja California
Facultad: Humanidades y Ciencias Sociales
Plan de estudios: 2004-2
Fuente de la información: http://www.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic_en_Docencia_de_la_Lengua_y_la_Literatura.pdf

Perfil de ingreso
El estudiante que ingrese a la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura deberá poseer las siguientes características:

- Personas con actitud de autoaprendizaje y de pensamiento flexible.
- Habilidades para comunicarse en forma oral y escrita para adaptarse a métodos y técnicas de la enseñanza.
- Poner en práctica las habilidades del pensamiento para la solución de problemas.
- Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas que le permitan aprender a lo largo de toda la vida.
- Reconoce la diversidad de manifestaciones culturales, se identifica con las propias y valora la interculturalidad y propone alternativas para una mejor convivencia.
- Ser un sujeto de manera integral y fortalecer sus competencias para la vida: conocimiento, habilidad, valor y actitud.
- Vocación para la docencia e interés por la disciplina de estudio.

Perfil de egreso
El Licenciado en Docencia de la Lengua y Literatura es el profesionista responsable y competente para planear y manejar las estructuras fundamentales de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, mediante el diseño de programas y estrategias optimicen el proceso de aprendizaje del estudiante, se le caracteriza por un dominio de la actividad docente y de su disciplina, lo que implica que será competente para:

- Dominar la Lengua y Literatura en forma objetiva y responsable en los niveles requeridos por los programas de estudio y utilizar ensayos argumentativos e informativos relacionados con la comunidad social, destacando la semántica del lenguaje humano.
- Desarrollar la creatividad en un ambiente de respeto para la producción literaria, de acuerdo a las estructuras propias de la narrativa, la dramática y la poesía, utilizando la integración de las palabras, símbolos o imágenes y el proceso histórico de su transformación.

- Desarrollar la docencia en forma dinámica y creativa en los niveles de educación básica (secundaria) y media superior, apoyándose en una formación permanente y lograr una autonomía profesional para la toma de decisiones.
- Evaluar crítica e íntegramente su acción docente y comprometerse con los resultados de dicha acción para mejorar su manera de actuar y desarrollarse profesionalmente.
- Organizar sistemáticamente el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, considerando el trabajo en equipo y el compañerismo.
- Reconocer la importancia de tratar con dignidad, afecto, respeto y ética a los alumnos; y apoya el establecimiento de normas que permiten la vivencia de los valores mencionados.
- Desarrollar una actitud emprendedora y autodidacta mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios para la enseñanza.
- Desarrollar la capacidad de sensibilización para tomar en consideración las condiciones sociales del entorno escolar en el cual se va a involucrar profesionalmente.
- Valorar la función educativa de la familia y promover el establecimiento de relaciones de colaboración en un ambiente de confianza y respeto con las madres, padres y comunidad.

Campo ocupacional

El licenciado en docencia de la Lengua y Literatura, podrá desempeñarse en instituciones de educación media y media superior en labores de docencia de la lengua y literatura de los diferentes sectores público y privado:

- Docencia de la Lengua y Literatura en los niveles de educación media y media superior en los ámbitos formal y no formal en instituciones públicas o privadas.
- En instituciones educativas como coordinadores de áreas docentes de la Lengua y Literatura.
- En centros de producción de recursos didácticos en Lengua y Literatura.
- Libre ejercicio de la profesión en forma independiente en áreas de elaboración de material didáctico, docencia y asesoría lingüística-pedagógica.

Mapa curricular

Etapa	Semestre	Asignaturas					
Básica	1	Teoría pedagógica	Teorías del aprendizaje	Desarrollo de habilidades comunicativas	Bases filosóficas del sistema educativo	Lógica matemática	Organizaciones educativas
	2	Didáctica general	Psicología del desarrollo	Lectura analítica y elaboración de textos	Ética, responsabilidad social y transparencia	Metodologías para la resolución de problemas	Escuela y contexto
Disciplinar	3	Planeación didáctica	Desarrollo del adolescente	Lingüística general	Etimologías I (latinas)	Gramática española I	Observación del contexto escolar
	4	Estrategias didácticas	Educación del adolescente	Literatura general	Etimologías II (griegas)	Gramática española II	Análisis de la práctica educativa
	5	Didáctica de la especialidad	Teoría y dinámica de grupos	Literatura española I	Taller de actividades didácticas	Optativa	Optativa
Terminal	6	Evaluación del aprendizaje	Teoría literaria y composición I	Literatura española II	Pragmática lingüística	Optativa	Optativa
	7	Medios y recursos tecnológicos didácticos	Teoría literaria y composición II	Investigación aplicada a la disciplina	Optativa	Optativa	Optativa
	8	Literatura mexicana	Seminario de análisis e interpretación de obras	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa

Licenciatura en Lengua y Literatura de Hispanoamérica

Universidad: Universidad Autónoma de Baja California
Facultad: Humanidades y Ciencias Sociales
Plan de estudios: 2006-2
Fuente de la información: http://www.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic_en_Lengua_y_Literatura_de_Hispanoamerica.pdf

Perfil de ingreso

El estudiante que desee ingresar a la Licenciatura de Lengua y Literatura de Hispanoamérica en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California, deberá poseer las siguientes características:

- Conocimientos de nivel medio superior en las áreas de: Ciencias Sociales, Humanidades y Lengua española.
- Habilidades para: la expresión oral y escrita; la retroalimentación, y la creación y la innovación.
- Actitudes: afición a la lectura; aprecio a los valores artísticos y culturales, y sensibilidad hacia los fenómenos sociales del entorno.
- Tolerancia hacia la diversidad.

Perfil de egreso

El Licenciado en Lengua y Literatura de Hispanoamérica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California es el profesionista competente para crear, diseñar, evaluar y asesorar proyectos en el campo de la lingüística y la literatura que impulsen el desarrollo del entorno sociocultural. El egresado de la carrera de Licenciado en Lengua y Literatura de Hispanoamérica será competente para:

- Generar textos siguiendo modelos literarios representativos que propicien la adquisición de un estilo propio, para la expresión de la creatividad y la difusión de la información oral o escrita con requerimientos teórico metodológicos, observando códigos éticos y la legislación vigente.
- Desarrollar investigaciones metodológicamente sustentadas, aplicando procesos cognitivos desde un punto de vista crítico-práctico para la elaboración de textos especializados y de divulgación.
- Desarrollar en grupos multidisciplinarios criterios y técnicas didácticas mediante estrategias pedagógicas actualizadas, considerando un compromiso ético con la comunidad para la enseñanza de la lengua y la literatura a fin de formar sujetos socialmente responsables.
- Aplicar las estructuras lingüísticas a través de los criterios generalmente aceptados que permitan el desempeño de la profesión en función del español mexicano estándar y dentro de un marco ético.

Campo ocupacional

El Licenciado en Lengua y Literatura de Hispanoamérica podrá desempeñarse en:

- Sector Público. En las áreas de comunicación social, educación y promoción cultural: gobierno federal, estatal, municipal u organismos descentralizados
- Sector Privado: educación, relaciones públicas, prensa y medios audiovisuales
- Profesional Independiente: servicios de consultoría y asesoría, creación de textos, corrección editorial, promoción cultural o docencia

Mapa curricular

Etapa	Semestre	Asignaturas					
Básica	1	Taller de lengua escrita	Desarrollo de habilidades de pensamiento	Investigación documental	Desarrollo de habilidades de lectura	Estructura socioeconómica de México	Fundamentos de comunicación y humanidades
	2	Taller de composición	Desafíos contemporáneos	Tecnología de la información	Introducción a la narrativa hispanoamericana	Problemas gramaticales del español	Optativa
Disciplinar	3	Literatura española de la edad media	Lingüística	Seminario de creación: narrativa	Teoría literaria	Estudios culturales fronterizos	Optativa
	4	Crítica literaria	Literatura de los siglos de oro	Fonética y fonología	Morfología	Literatura hispanoamericana colonial	Optativa
	5	Sintaxis	Literatura hispanoamericana del siglo XIX	Seminario de análisis de textos narrativos y poéticos	Géneros periodísticos	Introducción a la docencia	Optativa
Terminal	6	Taller de enseñanza de la lengua y la literatura	Seminario de investigación literaria	Influencias literarias en Hispanoamérica	Seminario de análisis de textos dramáticos	Literatura mexicana contemporánea	Optativa
	7	Seminario de trabajo recepcional	Seminario de creación: poesía y drama	Semántica	Literatura hispanoamericana del siglo XX	Optativa	Optativa
	8	Modalidades de titulación	Literatura regional	Análisis del discurso	Optativa	Optativa	Optativa

Nota: Morfosintaxis no aparece en el plan de estudios, es una asignatura optativa, no obstante, los tutores indican a los estudiantes que deben cursarla como prerrequisito de la clase de Sintaxis. Esto, según lo que señalaron el coordinador, la profesora que impartía la materia y los estudiantes.

Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Universidad: Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad: Psicología
Plan de estudios: no se especifica
Fuente de la información: sitio oficial de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas de la UAQ (http://www.uaq.mx/psicologia/malm/index.html)

Perfil de ingreso
Para ingresar al programa de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, el aspirante deberá cubrir los siguientes requisitos:

- Competencias:
  - Competencias para el pensamiento inferencial y crítico
  - Competencias comunicativas orales y escritas
  - Competencias de pensamiento: síntesis, generalización y resolución de problemáticas
  - Capacidad e interés para el trabajo sostenido y en equipo
  - Interés para aprender a desarrollar proyectos de intervención o de investigación en el área de la lengua y las matemáticas
  - Disposición para aprender conceptos nuevos
- Conocimientos:
  - Conocimiento del ejercicio docente, preferentemente como profesores (as), supervisores (as), directores (as), apoyo técnico o capacitador (a) de planteles escolares o del trabajo profesional independiente ligado a las necesidades de educación básica.
  - Conocimientos de inglés leído y escrito que permitan la lectura de textos académicos (examen TOEFL puntaje 400 mínimo)
- Habilidades:
  - Habilidades de gramática, redacción, ortografía y conceptos matemáticos
  - Habilidades en el manejo de programas básicos de cómputo (procesador de texto, hoja de cálculo, base de datos)
  - Habilidad para resolver problemas prácticos que involucren la lectura, la escritura y las matemáticas
- Valores:
  - Tener un amplio sentido de honestidad, tolerancia, solidaridad y compromiso hacia el trabajo y las personas
  - Mostrar una actitud de respeto hacia niños, adolescentes y adultos, independientemente de su género, religión, raza, habilidades o nivel social
  - Requisitos de escolaridad y administrativos:

- Contar con una licenciatura en educación, psicología, lingüística, literatura, matemáticas o en áreas afines, con un promedio mínimo de 8.0, siempre y cuando su interés primordial esté en la profesionalización de actividades educativas.
- Cumplir con los requerimientos administrativos de admisión en el programa: contar con un título de licenciatura, disponibilidad de tiempo completo, presentar la documentación requerida, realizar la entrevista con los miembros del comité de ingreso, aprobar el proceso de selección de aspirantes (examen de conocimientos y habilidades generales y examen de lectura de textos en inglés) y aprobar las actividades del curso propedéutico.

Perfil de egreso

a) Competencias. Los alumnos de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas tendrán oportunidad de desarrollar competencias esenciales para su desempeño profesional, además de adquirir aprendizajes para promover el desarrollo de las competencias propias de la escolaridad básica. Las competencias principales a desarrollar en los alumnos son las siguientes:
   - Dominio de los contenidos de enseñanza del currículo de Educación Básica, al menos de las áreas de lenguaje y matemáticas
   - Identificación de los procesos de aprendizaje involucrados en la escolaridad básica a propósito de la adquisición de conceptos y nociones en las áreas de lenguaje y matemáticas
   - Promoción y empleo de diversos recursos didácticos en el aula para estimular ambientes eficientes de aprendizaje
   - Reflexión permanente sobre su práctica docente y el efecto que genera en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes
   - Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación profesional y en los procesos pedagógicos con los estudiantes
   - Contribución a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia y el respeto por el medio ambiente
   - Atención adecuada a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos, así como a la perspectiva de género, valorando la individualidad y potencializando el aprendizaje de todos los estudiantes a su cargo
b) Conocimientos. Habrá adquirido conocimientos teóricos y metodológicos que lo harán capaz de:
   - Diseñar y poner en práctica secuencias y proyectos didácticos que promuevan efectivamente el conocimiento de sus alumnos en las áreas de lectura, escritura y matemáticas
   - Evaluar programas y materiales didácticos

- Dar capacitación básica a otros agentes educativos de la educación básica en las áreas de lengua y matemáticas
- Leer de manera crítica investigaciones en el campo de adquisición de conocimientos en el área de matemáticas y lengua y evaluar su pertinencia
- Introducirse en tareas de investigación en las áreas de adquisición y didácticas específicas de la lengua y las matemáticas, que le permitan continuar con estudios de doctorado si así lo desea

c) Habilidades:
- La comunicación de sus ideas que les permitan un desempeño eficiente de su práctica profesional
- El pensamiento inferencial y crítico para plantear proyectos educativos en el área de lengua o las matemáticas
- La identificación y utilización de diversas fuentes de información y, para emplear diversos instrumentos de recopilación y análisis de información para la investigación psicológica y educativa
- El entendimiento y aplicación de conceptos teóricos y metodológicos para analizar, evaluar e implementar programas, planes y materiales educativos
- La participación en trabajos interdisciplinarios
- La realización de tareas de planeación y para intervenir en las tareas de diseño y e implementación de los programas del Sistema Educativo Nacional a nivel de la educación básica en las áreas de lengua y matemáticas
- La aplicación de conocimientos metodológicos para diagnosticar y realizar intervenciones en los problemas concretos ligados al aprendizaje escolar
- Comprender investigaciones científicas (básicas y aplicadas) de la psicología educativa, la educación y las didácticas específicas en las áreas de lengua y matemáticas
- El análisis y formulación de estrategias innovadoras para el desarrollo educativo
- Asesorar y tomar decisiones, así como para planear soluciones en organismos educativos públicos y privados
- Comentar, anotar y editar correctamente textos y documentos de acuerdo con las convenciones de la disciplina.

d) Actitudes:
- Tendrá una actitud propositiva para plantear posibles soluciones a problemáticas educativas
- Interés y aptitud para establecer ambientes sanos de aprendizaje
- Reconocerá e impulsará las capacidades de niños y adolescentes, independientemente de su género, nivel social, lengua materna, religión, raza y ubicación geográfica

e) Valores:
- Participará de forma responsable y respetuosa de la diversidad cultural en la planificación y en la solución de problemáticas de la educación

- Trabajará colaborativamente y en equipos interdisciplinarios
- Valorará y respetará la diversidad y la inclusión
- Mostrará un compromiso social con su propia formación, con la Universidad y con su país.

Campo de trabajo
No se especifica en la descripción del programa.

Mapa curricular

Semestre	Asignaturas				
	Eje teórico	Eje metodológico		Eje didáctico	
1	Lingüística	Metodología I	Trabajo de tesis I	Adquisición del sistema de escritura (Inicial o convenciones)	Lectura y aprendizaje
2	Seminario especializado I	Metodología II	Trabajo de tesis II	Diseño de proyectos didácticos (lengua o matemáticas)	
3	Seminario especializado II	Metodología III	Trabajo de tesis III	Optativa I	
4	Seminario especializado III		Trabajo de tesis IV	Optativa II	Evaluación del aprendizaje

Maestría en Lingüística

Universidad: Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad: Lenguas y Letras
Plan de estudios: no se especifica
Fuente de la información: http://fll.uaq.mx/index.php/acerca

Perfil de ingreso
- Licenciatura en lingüística o ciencias del lenguaje
- Capacidad de reflexión crítica y de redacción académica, evidenciada por medio de tesis de licenciatura y/o presentaciones/publicaciones en el área.
- Alto desempeño académico, evidenciado con promedio mínimo de 8 (ocho) en el último grado obtenido y la aprobación de los cursos de Ciclo Propedéutico “Introducción al análisis lingüístico” y “Lingüística interdisciplinaria”.

- Manejo funcional del idioma inglés, demostrado a través de la aprobación de un examen de comprensión de textos científicos en el área de lingüística.

Perfil de egreso y campo laboral

Al término de la Maestría el egresado posee conocimientos vigentes de lingüística teórica y/o aplicada: dominio de los distintos niveles de análisis lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático); dominio de modelos teóricos funcionales y cognoscitivos; conocimiento sobre la adquisición de primera y/o segunda lengua en poblaciones típicas y atípicas (trastornos de lenguaje); capacidad para analizar y comprender el proceso de adquisición de la lengua escrita; conocimiento de métodos de evaluación de lenguaje; capacidad para analizar datos lingüísticos y hacer aportaciones teóricas; información sobre métodos de enseñanza de segunda lengua; capacidad para elaborar una investigación con parámetros científicos.

Específicamente, el egresado de la Maestría en Lingüística-Línea terminal Lingüística teórica-descriptiva tiene la formación necesaria para contribuir en la documentación de lenguas, la descripción lingüística y la reflexión teórica sobre diversos aspectos gramaticales y de interfaz lengua-discurso-cognición.

El egresado de la Maestría en Lingüística-Línea terminal Adquisición-enseñanza de lengua tiene la formación necesaria para contribuir en sistemas de evaluación de lenguaje, en la creación de programas de enseñanza de primera y segunda lengua, conocimiento sobre la adquisición de la lengua (primera y segunda) y el desarrollo del lenguaje en poblaciones con trastorno de lenguaje.

Los egresados de ambas líneas podrán además participar en la formación de recursos humanos dentro de los programas de licenciatura o maestría, así como proponer y desarrollar proyectos de investigación bajo el amparo de un investigador consolidado, y continuar su formación a nivel Doctorado.

Mapa curricular

<table>
<tr><td rowspan="2">Semestre</td><td colspan="2">Tronco común</td><td colspan="2">Líneas terminales</td></tr>
<tr><td>Formación básica</td><td>Investigación</td><td>Lingüística teórica/descriptiva</td><td>Adquisición/ enseñanza de lengua</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1</td><td>Sintaxis</td><td>Metodología de la investigación</td><td rowspan="2">Lingüística histórica</td><td rowspan="2">Adquisición del lenguaje: teorías y problemáticas actuales</td></tr>
<tr><td>Fonología</td><td>Seminario de investigación I</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2</td><td>Morfología</td><td rowspan="2">Seminario de investigación II</td><td rowspan="2">Descripción de lengua I</td><td>a) Pruebas y evaluación del lenguaje</td></tr>
<tr><td>Semántica</td><td>b) Adquisición/ aprendizaje de segundas lenguas</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3</td><td rowspan="2">Análisis estadístico</td><td rowspan="2">Seminario de investigación III</td><td>Seminario especializado I</td><td>Seminario especializado I</td></tr>
<tr><td>Seminario especializado II</td><td>Seminario especializado II</td></tr>
<tr><td rowspan="2">4</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Seminario de investigación IV</td><td>Seminario especializado III</td><td>Seminario especializado III</td></tr>
<tr><td>Seminario especializado IV</td><td>Seminario especializado IV</td></tr>
</table>

Doctorado en Lingüística

Universidad: Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad: Lenguas y Letras
Plan de estudios: 2015
Fuente de la información: http://fll.uaq.mx/index.php/acerca-d

Perfil de ingreso

El programa está dirigido a egresados de maestría interesados en el desarrollo de investigación original y de alto nivel en el campo de la lingüística y sus sub-disciplinas (como la sociolingüística, psicolingüística, neurolingüística y lingüística educativa) desde una perspectiva cognoscitiva/funcional a nivel teórico y/o aplicado, en el área de la Lingüística Teórica-Descriptiva y en el campo de la Adquisición/Enseñanza de Lenguas, para estudios de problemas en la adquisición de la Primera Lengua (oral, escrita y trastornos del lenguaje) o en la Adquisición/Enseñanza de Segundas Lenguas. El énfasis en la evaluación del perfil del aspirante estará en que este demuestre poseer:

- Capacidad

  - Para llevar a cabo una investigación: pensamiento crítico, disciplina e iniciativa, capacidad de innovación y creatividad, flexibilidad y capacidad de respuesta ante nuevos desafíos en el área de la Lingüística teórico-descriptiva o aplicada.
  - Para poder manejar distintos tipos de corpus lingüísticos e incluso generar nuevos.
  - Para realizar análisis estadístico para procesamiento de datos lingüísticos.
  - Para comprensión de textos científicos en español e inglés.
  - Para la redacción de documentos científicos-
  - Para tomar decisiones basadas en la discusión y evaluación de la información científica y tecnológica.
- Conocimientos
  - En lingüística o ciencias relacionadas con la lingüística.
  - En gramática del español.
  - En la lengua que pretende estudiar, en caso de que no sea el español.
  - Sobre cómo hacer el planteamiento y realización de proyectos de investigación.
  - En el manejo de la metodología de la investigación científica, básica y aplicada.
- Habilidades
  - Para realizar trabajo experimental.
  - Para proponer soluciones a problemas vinculados con el área de la lingüística teórico-descriptiva del español y otras lenguas, o en el área de la lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de lenguas.
  - Para trabajar en grupo, tanto en grupos de su disciplina como multidisciplinarios.
  - Para transmitir los conocimientos obtenidos a través de programas de difusión y de formación de recursos humanos.
- Actitudes y valores
  - Principios éticos
  - Responsabilidad
  - Interés por el trabajo científico
  - Disposición para realizar trabajos colaborativos
  - Actitud de superación, compromiso, ética y respeto
  - Actitud crítica

Deberá comprometerse a tener disponibilidad de tiempo suficiente para llevar a cabo las actividades académicas que impone el programa.

Para ingresar al Doctorado se presupone una formación lingüística básica. Si un estudiante ingresa de una maestría que no sea en lingüística tendrá que acreditar los contenidos mínimos estipulados en la sección de Formación Básica del Mapa Curricular (cursos de Sintaxis, Fonología, Morfología, Semántica y Análisis Estadístico), además del programa de Seminarios (Especializados y de Investigación) de acuerdo al programa establecido por su director y el Comité Tutoral. El director de tesis, junto con el Comité Tutoral del estudiante, determinará el plan de estudios que deberá seguir a fin de asegurar

que el estudiante obtenga los antecedentes necesarios para el inicio de su investigación de tesis doctoral y que, a la vez, cumpla con los créditos necesarios para titularse.

Perfil de egreso

- Al término del Programa de Posgrado en Lingüística, el egresado poseerá conocimientos vigentes sobre la Lingüística Teórica-descriptiva y/o Aplicada:
    - Dominio de los distintos niveles de análisis lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático).
    - Dominio de modelos teóricos funcionales y cognoscitivos.
    - Conocimiento sobre los procesos de adquisición de primera y/o segunda lengua.
    - Capacidad para analizar y comprender el proceso de adquisición de la lengua escrita.
    - Conocimiento de métodos de evaluación de lenguaje.
    - Capacidad para analizar datos lingüísticos y hacer aportaciones teóricas.
    - Información sobre métodos de enseñanza de segunda lengua.
    - Capacidad para elaborar una investigación científica original.
- Gracias a las Competencias Genéricas adquiridas en el Posgrado de Lingüística, el egresado:
    - Elabora y desarrolla propuestas de investigación innovadoras a partir de la revisión del estado del arte de su disciplina.
    - Propone estrategias que contribuyan a resolver problemas en el ámbito social y educativo de su disciplina.
    - Participa en redes interdisciplinarias.
    - Aplica el conocimiento en el manejo de software y equipo especializado en su disciplina.
    - Difunde resultados de investigación en foros nacionales e internacionales de su disciplina.
    - Publica resultados de investigación en revistas científicas y de divulgación con reconocimiento en el área de la Lingüística y áreas afines.
    - Desarrolla un pensamiento crítico e innovador.
- En el caso particular del egresado del Doctorado en Lingüística, gracias a sus Competencias Específicas adquiridas:
    - Desarrolla investigaciones de alta calidad, aplicando e innovando métodos apropiados, impulsando de esta manera líneas de investigación en Centros e Instituciones de Educación Superior.
    - Comunica, transmite y difunde los resultados y avances de la Lingüística como docente universitario y en eventos académicos tales como redes de investigación, publicaciones y congresos.
    - Plantea proyectos de investigación para abordar problemáticas específicas de su área de desarrollo.

    - Participa en la formación recursos humanos a nivel de pregrado y posgrado en su disciplina.
- En cuanto a las actitudes y valores, después de cursar el programa de posgrado, se espera que el egresado mantenga y fortalezca las actitudes y valores con las que ingresó: a) principios éticos, b) responsabilidad, c) interés por el trabajo científico y d) disposición para realizar trabajos colaborativos.
- Interés por la generación de nuevos conocimientos en el ámbito la lingüística.

Campo de trabajo

El seguimiento de los egresados de nuestro programa de posgrado revela que, al concluir sus estudios de doctorado, han podido ejercer su profesión en los siguientes ámbitos:

- Universidades o Institutos de Investigación: impartiendo cursos y seminarios en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, realizando tareas de investigación teórica y aplicada.
- Sector público: laborando o asesorando instituciones gubernamentales encargadas de dictar políticas públicas de educación o, incluso, en ámbitos de la salud, como el Hospital General Dr. Manuel Gea González, o el sector de salud pública del Gobierno del Estado de Nayarit.
- Sector privado: como terapeutas de lenguaje, docentes de lenguas, investigadores en cuestiones de lenguaje y en el ámbito educativo.

Además, el Posgrado en Lingüística, junto con la investigación y producción del Cuerpo Académico Consolidado (CAC) de Lingüística, tienen gran reconocimiento nacional e internacional.

Mapa curricular

Semestre	Asignaturas y actividades			
1	Seminario investigación I	Seminario especializado A	Reunión de avances con comité doctoral*	
2	Seminario investigación II	Seminario especializado B	Reunión de avances con comité doctoral*	Presentación en Jornada de posgrado*
3	Seminario investigación III	Seminario especializado C	Reunión de avances con comité doctoral*	Presentación en Jornada de posgrado*
4	Seminario investigación IV	Seminario especializado D	Reunión de avances con comité doctoral*	Presentación en Jornada de posgrado*
5	Seminario investigación V	Seminario especializado E	Reunión de avances con comité doctoral*	Presentación en Jornada de posgrado*
6	Seminario investigación VI	Seminario especializado F	Reunión de avances con comité doctoral*	Presentación en Jornada de posgrado*
7	Seminario investigación VII	Examen de avance de tesis*	Presentación en Jornada de posgrado*	
8	Seminario de redacción final de tesis			

*Los estudiantes no reciben créditos por llevar a cabo estas actividades.

Apéndice B. Carta de consentimiento informado para profesores

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
INVESTIGACIÓN SOBRE PRÁCTICAS DE LITERACIDAD EN LINGÜÍSTICA

Querétaro, Qro., a _____ de _____ de 2015

Por este medio, autorizo voluntariamente a Melanie Montes, quien actualmente es estudiante de doctorado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC (matrícula 82327), a que lleve a cabo y grabe en audio las siguientes actividades:

- Observación de la clase _____, que forma parte del programa _____ de la Universidad _____.
- Entrevista enfocada.
- Difundir, exclusivamente con propósitos académicos, los resultados del trabajo de investigación.

Estoy enterada de que como participante de este estudio tengo los siguientes derechos:

- Que los datos de todos los participantes sean manejados con seudónimos y que las grabaciones no se hagan públicas en ningún medio.
- Que se respete mi derecho a abandonar el estudio si lo considero conveniente en algún punto de la investigación.
- Que estén a mi disposición los datos recolectados como parte de mi participación y los resultados del proyecto de investigación.

_____	_____
Participante Nombre Correo electrónico	Investigadora Melanie Elizabeth Montes Silva melanie.montes@uabc.edu.mx (442) 365 64 03

Directora de tesis: Dra. Guadalupe López Bonilla
bonilla@uabc.edu.mx

Apéndice C. Carta de consentimiento informado para estudiantes

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
INVESTIGACIÓN SOBRE PRÁCTICAS DE LITERACIDAD DISCIPLINAR

Autorizo a Melanie Montes, quien es estudiante de doctorado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC, para que observe y videograbe las sesiones de la clase _____, en la que yo estoy inscrito/a como parte del programa _____ en la Universidad _____. También acepto participar en un grupo de discusión donde se hable sobre la materia y facilitarle una muestra de los textos que yo produzca como parte de la clase, para que ella los reproduzca.

Acepto que los datos recolectados sean transcritos, analizados y difundidos con propósitos estrictamente académicos, siempre y cuando no se difunda mi nombre ni las grabaciones.

Asimismo, estoy enterado/a de que mi participación es voluntaria y que, si así lo decido, puedo pedir en cualquier momento que la información que yo produzca no sea considerada parte del estudio.

Fecha: _____

Nombre del participante: _____

Firma: _____

Correo electrónico del participante: _____

Firma de la investigadora: _____
Correo electrónico: melanie.montes@uabc.edu.mx

Apéndice D. Formato del reporte de las observaciones de clases

Fecha y hora:
Institución:
Asignatura:
Nombre del profesor:
Nombre de la observadora:

Componentes del evento de literacidad

Participantes	
Escenario	
Artefactos	•
Actividades	•

Prácticas observadas

Escolares	•
Académicas	•
Disciplinares	•

Temas principales tratados en clase:

Textos empleados en clase:

Fotografías del pizarrón:

Contexto de lo ocurrido antes y después de la grabación:

Aspectos de interés en la clase:

Apéndice E. Guía básica de preguntas para los grupos de discusión con estudiantes

Aspectos generales sobre la escuela

- ¿Por qué estudian este programa académico?
- ¿Por qué estudian en esta escuela?
- ¿Qué les gusta del programa que estudian?
- ¿Qué no les gusta del programa?
- ¿Cómo ha sido su experiencia en los niveles previos?
- ¿Qué piensan hacer cuando se gradúen?

Aspectos particulares sobre la asignatura

- ¿Qué piensan de la clase?
- ¿Qué han aprendido en esta clase?
- ¿Para qué les ha servido lo que han aprendido?
- ¿Para qué consideran que les podrá servir en el futuro lo que han aprendido en esta clase?
- ¿Qué otras cosas les gustaría aprender en esta clase?
- ¿Cuál es su valoración sobre la manera en la que se imparte la clase?

Aspectos referidos a las prácticas de literacidad en la clase

- ¿Qué textos han leído en esta clase?
- ¿Les gustan esos textos?, ¿por qué?
- ¿Qué textos les gustaría que se leyeran en la clase?
- ¿Qué problemas enfrentan al leer los textos?, ¿cómo los resuelven?
- ¿Qué escriben en esta clase?
- ¿Qué procedimiento llevan a cabo cuando escriben un texto para esta clase?
- ¿Qué problemas enfrentan al escribir los textos?, ¿cómo los resuelven?

Comparación entre las prácticas de literacidad en diferentes asignaturas o disciplinas

- ¿En qué se parece esta clase a sus otras clases?
- ¿En qué es diferente esta clase a sus otras clases?
- ¿En qué se parece la manera en la que leen para esta clase de la manera como leen para otras clases?, ¿por ejemplo?
- ¿En qué es diferente?, ¿por ejemplo?
- ¿En qué se parece la manera en la que escriben para esta clase de la manera como escriben para otras clases?, ¿por ejemplo?
- ¿En qué es diferente?, ¿por ejemplo?

Apéndice F. Guía de entrevista para los docentes

Aspectos profesionales y de trayectoria

- Formación académica
- Experiencia docente y como investigador (dónde, cuándo, con quién ha trabajado)
- Razones por las que se interesó en la disciplina
- Razones por las que se interesó en la didáctica de la disciplina
- Logros profesionales
- Membresía en consejos o asociaciones profesionales
- Autopercepción de la identidad como miembro de una comunidad disciplinar
- Descripción del objeto de estudio de la disciplina
- Descripción del área de especialidad en la disciplina (en qué consiste, cómo se acercó a ella)
- Creencias personales sobre qué es y qué valor tiene el área de conocimiento en la que se desenvuelven
- Creencias personales sobre el valor de la lectura y la escritura en general y sobre las prácticas asociadas a su área de conocimiento
- Creencias personales sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la disciplina

Actividades relacionadas con su práctica académica y profesional

- Tipo de textos que lee
- Proceso llevado a cabo al leer
- Tipo de textos que escribe
- Proceso llevado a cabo al escribir
- Prácticas de literacidad que enseña a sus estudiantes
- Prácticas vinculadas a una actividad específica
    - Actividades llevadas a cabo para producir un texto en particular
    - Mecanismos empleados en la producción de textos para constituirse como autor
    - Mecanismos empleados para producir conocimiento en la disciplina

Diseño y expectativas sobre el curso

- Objeto de estudio de la asignatura
- Relación entre la asignatura y el área de conocimiento
- Características del programa oficial del curso que debe impartir
- Opinión sobre el programa: aspectos en los que está de acuerdo y en desacuerdo, lo que le gustaría sumar o eliminar
- Aspectos que suma al programa para enriquecerlo

- Ajustes que ha hecho al programa a partir de las experiencias previas impartiendo la materia
- Aspectos que considera al planear el curso
- Planeación de clases
- Recursos materiales y de acompañamiento con los que cuenta para impartir la clase
- Conocimientos sobre la asignatura que tienen o no los estudiantes al llegar a la clase
- Criterios de selección de los textos empleados en clase
- Criterios de selección y diseño de los textos que los estudiantes deben escribir para la clase
- Criterios de evaluación de los textos producidos por los estudiantes
- Prácticas pedagógicas para enseñar lectura y escritura
- Expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a las prácticas de lectura y escritura y los contenidos del área de conocimiento

Conocimientos del maestro

- Tópicos principales de la asignatura
- Organización del conocimiento en la disciplina
- Recursos que usa para la clase (técnicos, organizadores de información, etc.)
- Temas que son difíciles para los estudiantes o sobre los que identifica que tienen preconcepciones, así como la manera en la que enfrenta esas dificultades
- Identificar si se establecen relaciones entre los conocimientos que los estudiantes adquieren en otras clases que cursan, cursaron o cursarán como parte de su programa académico
- Criterios con los que determinan cómo administrar y organizar la clase
- Mecanismos empleados para conocer a los estudiantes: sus características, necesidades, conocimientos previos y expectativas
- Aspectos del contexto que toman en cuenta al diseñar y conducir la clase (cuestiones del mercado laboral o el ámbito académico a las que se enfrentarán los estudiantes, la institución, asignatura, disciplina o colegas)

Facilitación del curso y aprendizajes logrados por los estudiantes

- Conocimientos adquiridos por los estudiantes en lo que va del curso
- Habilidades desarrolladas por los estudiantes en lo que va del curso
- Actitudes hacia las prácticas de lectura y escritura desarrolladas por los estudiantes
- Prácticas exitosas y prácticas poco efectivas
- Identificación de aspectos que debe reforzar durante el resto del semestre
- Aspectos que cambiaría si tuviera que impartir de nuevo los temas tratados
- Identificación sobre si se han cumplido sus expectativas sobre el curso

Apéndice G. Cuestionario aplicado a estudiantes de licenciatura

Proyecto de investigación sobre
prácticas de literacidad en Lingüística
Cuestionario sobre características de los estudiantes
Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura
Clase de Gramática Española II

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

El siguiente cuestionario busca recolectar información para caracterizar al grupo y conocer sus percepciones individuales sobre diversos aspectos relacionados con la carrera y los contenidos de la clase. La información que proporciones será muy importante, así que, por favor, responde con honestidad y claridad lo que se pregunta a continuación.

1. Edad _____

2. Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

3. ¿Con quién vives?
   ☐ Familia ☐ Amigos ☐ Pareja ☐ Solo ☐ Otro _____

4. ¿Actualmente tienes empleo? ☐ Sí ☐ No

   4.1. Si tu respuesta fue afirmativa, ¿cuántas horas por semana trabajas? _____

   4.2. ¿Tu empleo se relaciona con la carrera que estudias? ☐ Sí ☐ No

   4.3. Si respondiste afirmativamente, especifica cómo se relaciona tu trabajo con lo que estudias.

5. ¿Qué semestre cursas de la licenciatura? _____

6. ¿Cuáles son las razones por las que decidiste estudiar la licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura?

7. ¿Qué es lo que más te gusta y qué es lo que menos te gusta del programa que estudias?

Lo que más te gusta	Lo que menos te gusta

8. ¿A qué te gustaría dedicarte profesionalmente al egresar de la licenciatura? Especifica el área profesional y, si aplica, nivel académico.

9. De los dos campos disciplinares que orientan tu formación como futuro docente, ¿cuál es el que más te interesa?
   ☐ Lengua ☐ Literatura ☐ Ambos por igual

   9.1. ¿Cuáles son las razones de esa predilección?

10. ¿Cuáles son tus características como estudiante universitario? Señala los atributos que mejor te describan, tres positivos y tres negativos.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
_____	_____
_____	_____
_____	_____

11. ¿Has estado frente a un grupo como maestro? ☐ Sí ☐ No

11.1. Si la respuesta fue afirmativa, identifica los atributos que mejor te describan al desempeñar el rol de maestro, tres positivos y tres negativos.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
_____	_____
_____	_____
_____	_____

12. Idealmente, ¿cómo debería ser un docente de lengua? Descríbelo tomando en cuenta todas las dimensiones que consideres importantes.

13. Al leer textos especializados de Gramática, ¿qué es lo que te resulta más fácil y más difícil para comprender la información que ahí se presenta?

Lo más fácil	Lo más difícil

14. Al escribir textos propios de la clase, como ejercicios, exámenes o apuntes, ¿qué es lo que más se te facilita y qué se te dificulta?

Lo más fácil	Lo más difícil

15. En la siguiente tabla, identifica los aprendizajes que has adquirido con tus clases de Gramática y aquellas cuestiones que consideras que es necesario aprender o reforzar.

Aspectos que he aprendido	
Aspectos que hemos visto en clase, pero aún no sé bien	
Aspectos que no hemos visto, pero considero que necesito aprender, en esta o en otra clase sobre lengua	

16. ¿Estarías dispuesto a participar en un grupo de discusión para hablar sobre tu formación académica?

Sí ☐ No ☐

16.1. Si la respuesta fue afirmativa, por favor, anota tu nombre y proporciona un medio para que seas contactado con mayor facilidad, ya sea teléfono o correo electrónico:

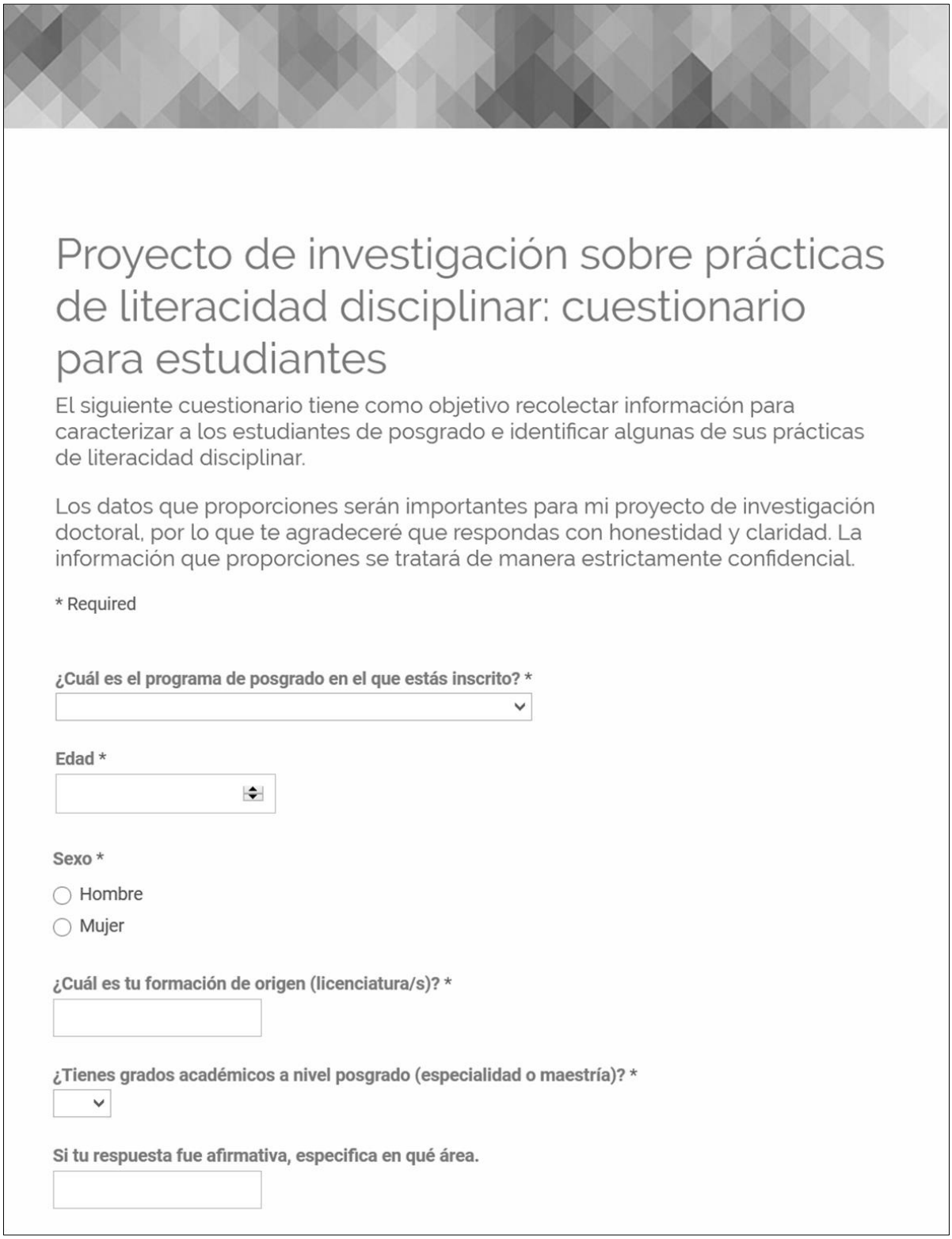
Nombre: _____

Correo electrónico o teléfono: _____

16.2. Finalmente, especifica qué día(s) de la próxima semana y en qué horario podrías estar disponible para llevar a cabo el grupo de discusión.

¡Gracias por tu participación!

Apéndice H. Cuestionario aplicado a estudiantes de posgrado



Proyecto de investigación sobre prácticas de literacidad disciplinar: cuestionario para estudiantes

El siguiente cuestionario tiene como objetivo recolectar información para caracterizar a los estudiantes de posgrado e identificar algunas de sus prácticas de literacidad disciplinar.

Los datos que proporciones serán importantes para mi proyecto de investigación doctoral, por lo que te agradeceré que respondas con honestidad y claridad. La información que proporciones se tratará de manera estrictamente confidencial.

* Required

¿Cuál es el programa de posgrado en el que estás inscrito? *

Edad *

Sexo *

- ◯ Hombre
- ◯ Mujer

¿Cuál es tu formación de origen (licenciatura/s)? *

¿Tienes grados académicos a nivel posgrado (especialidad o maestría)? *

Si tu respuesta fue afirmativa, especifica en qué área.

¿Has trabajado como docente? *

- ◯ Sí
- ◯ No

Si tu respuesta fue afirmativa, ¿en qué nivel educativo y qué materias?

¿Actualmente tienes empleo? *

- ◯ Sí
- ◯ No

Si tu respuesta fue afirmativa, ¿a qué te dedicas?

¿Has participado en equipos de investigación o cuerpos académicos? *

- ◯ Sí
- ◯ No

Si tu respuesta fue afirmativa, señala qué funciones has desempeñado.
Por ejemplo, capturista, transcriptor, analista o investigador principal.

¿Has escrito una tesis? *

- ☐ Sí, de licenciatura
- ☐ Sí, de especialidad
- ☐ Sí, de maestría
- ☐ No he escrito ninguna tesis

¿Qué tipo de publicaciones académicas has realizado? *

Ya sean individuales o colectivas.

- [ ] Ninguna
- [ ] Ponencias
- [ ] Artículos arbitrados
- [ ] Artículos no arbitrados
- [ ] Carteles
- [ ] Libros
- [ ] Capítulos de libros
- [ ] Other:

¿Qué te motivó a seleccionar el programa de posgrado en el que estás inscrito? *

Al leer textos especializados de Lingüística, ¿qué es lo más fácil y qué lo más difícil para comprender la información que ahí se presenta? *

¿Cuáles son los tipos de textos que escribes más frecuentemente en tu disciplina? *

Al escribir textos de tu disciplina, ¿qué es lo más fácil y qué es lo más difícil? *

Idealmente, ¿cómo debería ser un docente de lengua? *

Descríbelo tomando en cuenta todos aquellos aspectos que consideres importantes.

¿A qué te gustaría dedicarte profesionalmente al egresar del programa de posgrado en el que estás inscrito? *

Especifica el área profesional y, si aplica, nivel educativo.

Submit